



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

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ
ΛΟΓΟΥ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΤΠΕ, ΜΕΣΩ ΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΡΟΜΑ**

της

ΜΑΡΙΑΣ ΚΟΥΜΤΣΙΔΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στις
Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)
στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση

Ιούνιος, 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακού Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση 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

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ
ΛΟΓΟΥ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΤΠΕ, ΜΕΣΩ ΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΡΟΜΑ**

της

ΜΑΡΙΑΣ ΚΟΥΜΤΣΙΔΟΥ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Γκιώση Στυλιανή
Μέλη: Φαχαντίδης Νικόλαος
Συτζιούκη Μαρία

Ιούνιος, 2023

Στους ανθρώπους μου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα, πρωτίστως, να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, κυρία Γκιώση Στυλιανή, για το ουσιαστικό ενδιαφέρον, τη συνεχή υποστήριξη, τις εποικοδομητικές και εύστοχες υποδείξεις της σε όλη τη διάρκεια της έρευνάς μου, καθώς και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Ακόμη, ευχαριστώ θερμά τα υπόλοιπα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κ. Φαχαντίδη Νικόλαο και κ.Συτζιούκη Μαρία. Πολλές ευχαριστίες κι ευγνωμοσύνη οφείλω σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες μου που έλαβαν μέρος στη διδακτική παρέμβαση, για την προθυμία και τη σημαντική προσπάθεια που κατέβαλαν. Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους ανθρώπους μου, τους γονείς και τους/τις φίλους/ες μου, για την αμέριστη κατανόηση και συμπαράστασή τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, και κυρίως κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

**Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ
ΛΟΓΟΥ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΤΠΕ, ΜΕΣΩ ΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΡΟΜΑ**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση μιας γλωσσοδιδακτικής παρέμβασης με στόχο τη διερεύνηση της μαθησιακής διαδικασίας και των τρόπων ενίσχυσης του γραμματισμού των μαθητών/τριών ρομικής καταγωγής στην ελληνική γλώσσα, καθώς και της ενεργητικής εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική πράξη, με τη συμβολή των ΤΠΕ. Η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε στη Γ τάξη του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αλεξάνδρειας Ημαθίας, στην οποία φοιτούσαν σταθερά 12 μαθητές/τριες Ρομά. Κατά την υλοποίησή της έγινε χρήση ποικίλων διαδικτυακών εργαλείων, πολυτροπικών κειμένων και δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθεί η καλλιέργεια της κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα. Στην παρούσα μελέτη, η οποία συνιστά μια έρευνα δράσης, ως ερευνητική μέθοδος πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, ενώ ως ερευνητικά εργαλεία αξιοποιήθηκαν η παρατήρηση και το ημερολόγιο της ερευνήτριας, η κλειδα παρατήρησης της κριτικής φίλης και τα παραγόμενα μαθητικά κείμενα. Από τα ευρήματα έγινε φανερό ότι οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν τον γραμματισμό τους στην ελληνική γλώσσα, καλλιεργώντας τις προσληπτικές και παραγωγικές τους δεξιότητες, εξοικειώθηκαν με την επεξεργασία και την παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων και συμμετείχαν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, εκπαιδευτική παρέμβαση, ΤΠΕ, γραμματισμός, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

ENHANCING WRITTEN AND ORAL LANGUAGE PRODUCTION SKILLS OF ROMA STUDENTS WITH THE ASSISTANCE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT), THROUGH AN EDUCATIONAL INTERVENTION

Abstract

This paper presents the design, implementation and evaluation of a language teaching intervention aiming to investigate the learning process and the ways of enhancing the literacy of students of Romani origin in the Greek language, as well as their active involvement in educational practice, with the contribution of ICT. The teaching intervention was implemented in the 3rd grade of the 2nd Primary School of Alexandria, Imathia, which was attended by 12 Roma students. During its implementation, a variety of online tools, multimodal texts and activities were used in the context of the collaborative teaching method, in order to achieve the cultivation of comprehension and production of oral and written speech in Greek. In this study, which constitutes an action research, qualitative data analysis was used as a research method, while the research tools used were the researcher's observation and diary, the observation key of the critical friend and the produced student texts. From the findings, it was evident that the students developed their literacy in Greek, cultivating their receptive and productive skills, became familiar with the editing and production of their own multimodal texts and participated more actively in the learning process.

Key words: Roma, educational intervention, ICT, literacy, collaborative teaching method.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	vii
Abstract.....	viii
Περιεχόμενα	ix
Εισαγωγή.....	1
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	4
1 Ρομά κι εκπαίδευση	4
1.1 Σχολική διαρροή των παιδιών Ρομά	5
1.2 Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους/τις μαθητές/τριες Ρομά	8
1.3 Ρομά και διγλωσσία.....	9
2 Η έννοια του γραμματισμού.....	13
3 Η χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση	16
3.1 ΤΠΕ και μαθησιακό περιβάλλον	16
3.2 Τα πλεονεκτήματα των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη.....	17
3.3 ΤΠΕ και επικοινωνιακή μάθηση	18
3.4 Η σχέση των ΤΠΕ με τα πολυτροπικά κείμενα.....	20
3.5 Η χρήση των ΤΠΕ στις πολυπολιτισμικές τάξεις.....	21
4 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.....	23
4.1 Τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.....	23
4.2 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις.....	24
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	27
5 Μεθοδολογία.....	27
5.1 Σκεπτικό και στόχος της έρευνας	27
5.1.1 Η πρωτοτυπία της έρευνας.....	27
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	27
5.3 Μέθοδος έρευνας	28
5.3.1 Η ποιοτική έρευνα	28
5.3.2 Η έρευνα δράσης.....	28
5.4 Το σχολείο της έρευνας.....	29
5.5 Το δείγμα της έρευνας	29
5.5.1 Το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών του δείγματος.....	30
5.6 Μεθοδολογικά εργαλεία	31
5.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	32
5.8 Η διδακτική παρέμβαση.....	33
5.8.1 Τα στάδια της παρέμβασης	33
5.8.2 Γενικοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης.....	34
5.9 Η εφαρμογή των θεματικών ενότητων της παρέμβασης	34
5.9.1 Διδακτικό πλάνο και πορεία υλοποίησης 1ης θεματικής ενότητας της διδακτικής	

παρέμβασης: <i>Τι είναι άραγε αυτή η πρόταση;</i>	34
5.9.2 Διδακτικό πλάνο και πορεία υλοποίησης 2ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης: <i>Τα επίθετα ομορφαίνουν την πρόταση!</i>	39
5.9.3 Διδακτικό πλάνο και πορεία υλοποίησης 3ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης: <i>Οι προτάσεις μεγαλώνουν!</i>	45
5.9.4 Διδακτικό πλάνο και πορεία υλοποίησης 4ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης: <i>Έχεις ακούσει για τα σημεία στίξης;</i>	51
5.9.5 Διδακτικό πλάνο και πορεία υλοποίησης 5ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης: <i>Από τη μια πρόταση στην άλλη με τις συνδετικές λέξεις/φράσεις!</i>	56
5.9.6 Διδακτικό πλάνο και πορεία υλοποίησης 6ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης: <i>Τα μέρη της παραγράφου!</i>	60
6 Αποτελέσματα προελέγχου-μετελέγχου	65
6.1 Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης.....	68
6.1.1 Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης από την ερευνήτρια	68
6.1.2 Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης από την κριτική φίλη.....	68
6.1.3 Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης από τους/τις μαθητές/τριες της έρευνας.....	69
7 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	70
7.1 Περιορισμοί της έρευνας	75
7.2 Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση	75
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Κλείδα παρατήρησης κριτικής φίλης (συνολική καταγραφή)	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Ενδεικτικά φύλλα εργασίας μαθητών/τριών	91
B.1 Φύλλο εργασίας μιας εκ των ομάδων κατά την ανάπτυξη της 1 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	91
B.2 Διαδραστικά φύλλα εργασίας μιας εκ των ομάδων κατά την ανάπτυξη της 2 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	92
B.3 Φύλλο εργασίας μιας εκ των ομάδων κατά την ανάπτυξη της 3 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	94
B.4 Φύλλο εργασίας μιας εκ των ομάδων κατά την ανάπτυξη της 4 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	95
B.5 Φύλλο εργασίας μιας εκ των ομάδων κατά την ανάπτυξη της 5 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Ψηφιακά κόμικς και δημιουργίες.....	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Βοηθητικά φυλλάδια	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Ενδεικτικά αρχικά και τελικά κείμενα μαθητών/τριών	101
E.1 Ενδεικτικά αρχικά κείμενα μαθητών/τριών κατά τη φάση του προελέγχου.....	101
E.2 Ενδεικτικά τελικά κείμενα μαθητών/τριών κατά τη φάση του μετελέγχου.....	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Ενδεικτικά φύλλα αξιολόγησης των δραστηριοτήτων, συμπληρωμένα από τα παιδιά.....	107

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Τα στάδια και το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης.....	33
--	----

Πίνακας 2: Το διδακτικό πλάνο της 1 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	34
Πίνακας 3: Το διδακτικό πλάνο της 2 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	39
Πίνακας 4: Το διδακτικό πλάνο της 3 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	45
Πίνακας 5: Το διδακτικό πλάνο της 4ης θεματικής ενότητας.....	51
Πίνακας 6: Το διδακτικό πλάνο της 5 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	56
Πίνακας 7: Το διδακτικό πλάνο της 6 ^{ης} θεματικής ενότητας.....	60

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1	37
Εικόνα 2	38
Εικόνα 3	39
Εικόνα 4	41
Εικόνα 5	42
Εικόνα 6	42
Εικόνα 7	43
Εικόνα 8	45
Εικόνα 9	48
Εικόνα 10.....	49
Εικόνα 11.....	49
Εικόνα 12.....	50
Εικόνα 13.....	53
Εικόνα 14.....	54
Εικόνα 15.....	54
Εικόνα 16.....	55
Εικόνα 17.....	58
Εικόνα 18.....	59
Εικόνα 19.....	60
Εικόνα 20.....	62
Εικόνα 21.....	62
Εικόνα 22.....	63
Εικόνα 23.....	63
Εικόνα 24.....	63
Εικόνα 25.....	64
Εικόνα 26.....	66
Εικόνα 27.....	67

Κατάλογος συντομογραφιών

Συντομογραφία	Επεξήγηση
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών
ΕΣΚΕ	Εθνική Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη
ΕΚΠΑ	Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Εισαγωγή

Είναι γνωστό πως για τους πληθυσμούς των Ρομά η σχολική εκπαίδευση δεν αποτελεί προτεραιότητα, καθώς συχνά πολλά παιδιά ρομικής καταγωγής, είτε από ανάγκη είτε από προτροπή της οικογένειας, προσανατολίζονται στη συμμετοχή στις επαγγελματικές δραστηριότητες των γονέων τους, στην εύρεση μιας επικερδούς δραστηριότητας ή ακόμη και στον πρώιμο γάμο (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011). Επιπλέον, το είδος των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν λαμβάνει για τους Ρομά αξία όταν είναι πρακτικό, χρήσιμο και συνδέεται με την προσφορά εφοδίων για την καθημερινή τους επιβίωση (Πανταζής, 2015). Την ίδια στιγμή, τόσο οι μέθοδοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, όσο και τα ίδια τα εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν πολλές φορές μια έλλειψη ευελιξίας (Δαφέρμος, 2013, στο Λυδάκη, 2013). Γίνεται σαφές ότι οι λόγοι που οδηγούν τα παιδιά Ρομά σε ελλιπή φοίτηση ή και πλήρη εγκατάλειψη του σχολείου σχετίζονται τόσο με την πολιτισμική τους ταυτότητα, όσο και με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Από την άλλη πλευρά, όταν τα παιδιά Ρομά φοιτούν στο σχολείο, το χαμηλό γνωστικό και γλωσσικό τους επίπεδο αποτελεί ένα από τα πιο συχνά προβλήματα που αναφέρονται. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2001), η απουσία κοινωνικής εγγύτητας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, και κατ' επέκταση η μη έγκαιρη εξοικείωση των παιδιών με τη σχολική κουλτούρα ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Στην περίπτωση των παιδιών Ρομά, η προσέγγιση αυτή συνυπάρχει με την πραγματικότητα της διγλωσσίας τους, καθώς και με την προφορικά οργανωμένη κοινοτική τους ζωή και μάθηση (Παπαχρήστος κ.ά., 2012). Οι Ρομά χρησιμοποιούν τη δική τους μητρική γλώσσα, τη ρομανί, διαφορετική από την επίσημη γλώσσα της Ελλάδας, η οποία είναι χωρισμένη σε πολλές διαλέκτους, κι ως εκ τούτου είναι δίγλωσσοι ή, σε κάποιες περιπτώσεις, τρίγλωσσοι (Χατζησαββίδης, 2007). Έτσι, τα παιδιά Ρομά διαμορφώνουν την ταυτότητα τους ανάμεσα σε δύο γλώσσες, αφού στην κοινότητα τους μιλούν τη δική τους κάθε φορά διάλεκτο, ενώ χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα όταν επικοινωνούν με άτομα της ευρύτερης κοινωνίας, με αποτέλεσμα, όταν ξεκινούν να φοιτούν στο σχολείο, να μη γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα που διδάσκεται παρά μόνο σε μικρό βαθμό. Επιπλέον, η ρομανί είναι μια γλώσσα προφορική, χωρίς γραπτή παράδοση, κανόνες σύνταξης ή πλούσιο λεξιλόγιο, και αυτό συνδέεται άμεσα με τα ζητήματα της εκπαίδευσής τους (Καραθανάση, 2000).

Η ιδιόμορφη σχέση των Ρομά με το σχολείο ξεκινά από τον τρόπο που αυτή αναλύεται και ερμηνεύεται. Οι Ρομά παρουσιάζονται σαν μία συμπαγής ομάδα εκτός των εξελίξεων, η οποία, για λόγους πολιτισμικούς και νοοτροπίας, δεν ανέπτυξε θετική σχέση με την εκπαίδευση, οδηγώντας τον εαυτό της στην κοινωνική περιθωριοποίηση. Εξετάζοντας το ζήτημα και από τις δύο πλευρές, εκείνη του εκπαιδευτικού θεσμού και εκείνη του εκπαιδευτικού υποκειμένου, η σχέση αυτή είναι

διαταραγμένη εδώ και πολλά χρόνια, αφού οι Ρομά, ζώντας σε ένα ασφυκτικό απέναντί τους περιβάλλον, νιώθουν δυσπιστία απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό και τη λειτουργία του (Τσιρώνης, 2003). Απαιτούνται διαφανή διορθωτικά μέτρα που θα υποβάλλονται σε συνεχή κριτική ανατροφοδότηση προκειμένου να αποκαλυφθεί όχι μόνο η σχέση των Ρομά με το σχολείο, αλλά και η σχέση του σχολείου με τους Ρομά και με κάθε πολιτισμικά διαφορετική ομάδα. Όσο κι αν γίνονται προσπάθειες σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο για τον εγγραμματισμό τους, φαίνεται ότι οι πηγές αναλφαβητισμού διευρύνονται συνεχώς με την ανάπτυξη της κοινωνίας. Η εκπαιδευτική πολιτική, ως μέτρα αλλά και παραλείψεις, προσανατολίζεται στην αφομοίωση του ρομικού μαθητικού πληθυσμού και την ενσωμάτωσή του στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Κυρίως τα μέτρα είναι πρόσκαιρα και αποσπασματικά και συχνά διαφορετικοί μεταξύ τους φορείς αναλαμβάνουν άτυπα την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

Τέλος, εστιάζοντας στο μερίδιο ευθύνης των ίδιων των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό εκείνοι/ες να διασφαλίζουν την ύπαρξη ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα αντιμετωπίζει με σεβασμό την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα όλων των μαθητών/τριών. Με τον τρόπο αυτό, κάθε παιδί θα αναπτύξει θετική στάση κι ενδιαφέρον απέναντι στο σχολείο και την εκπαιδευτική πράξη, συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και αποκτώντας νέες δεξιότητες και γνώσεις (Cummins, 2000).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να φωτίσει μια πτυχή του γραμματισμού των μαθητών/τριών Ρομά, διερευνώντας τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τρόπους ενίσχυσης της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με τη συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), σε μια τάξη στην οποία φοιτούν αποκλειστικά μαθητές/τριες ρομικής καταγωγής. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκε μια γλωσσοδιδακτική παρέμβαση συνολικής διάρκειας 28 διδακτικών ωρών, η οποία υλοποιήθηκε στη Γ τάξη του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αλεξάνδρειας Ημαθίας. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αξιοποιήθηκαν ΤΠΕ, και πιο συγκεκριμένα ποικίλα διαδικτυακά εργαλεία, πολυτροπικά κείμενα και δραστηριότητες στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθεί η καλλιέργεια της κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος διερευνώνται οι βασικές συνιστώσες που αποτέλεσαν στοιχεία της θεωρητικής θεμελίωσης της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση, ενώ στα υποκεφάλαιά του αναλύονται το φαινόμενο της σχολικής διαρροής των μαθητών/τριών ρομικής καταγωγής, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για εκείνους/ες και το ζήτημα της διγλωσσίας τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια του γραμματισμού. Στο τρίτο κεφάλαιο διερευνάται η σχέση των ΤΠΕ με την εκπαίδευση, ειδικότερα η συμβολή τους στη

διαμόρφωση ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος, τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν, η σύνδεσή τους με την επικοινωνιακή μάθηση και με τα πολυτροπικά κείμενα, καθώς και η χρήση τους στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται οι βασικές παράμετροι της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει το πέμπτο, έκτο και έβδομο κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα, οι μέθοδοι έρευνας που ακολουθήθηκαν, η περιγραφή του σχολείου, του δείγματος και του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών/τριών της έρευνας, τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι τρόποι με τους οποίους εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα στοιχεία ταυτότητας και οι γενικοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης, ενώ περιγράφεται και σχολιάζεται αναλυτικά η εφαρμογή κάθε θεματικής ενότητάς της. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του προελέγχου και μετελέγχου που πραγματοποιήθηκε και επιχειρείται μια αποτίμηση της παρέμβασης από την πλευρά της ερευνήτριας, της κριτικής φίλης και των ίδιων των μαθητών/τριών. Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η παρούσα έρευνα, οι περιορισμοί της και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1 Ρομά κι εκπαίδευση

Σύμφωνα με επικαιροποιημένη έρευνα του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA, 2016/2018), της οποίας τα αποτελέσματα στηρίζονται σε ευρήματα της Eurostat, λιγότερο από το 10% των παιδιών ρομικής καταγωγής συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση, σε σχέση με το 50% των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας. Με βάση τα παραπάνω ποσοστά η Εθνική Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη (ΕΣΚΕ) των Ρομά 2021-2030, ένα νέο δεκαετές πρόγραμμα για τους Ρομά στην Ευρωπαϊκή Ένωση, θέτει ως κεντρικό της στόχο τον εντοπισμό των κοινωνικών δυσκολιών και την αντιμετώπιση των εμποδίων εκείνων που επηρεάζουν τη σχέση του εν λόγω πληθυσμού με το σχολείο και την ομαλή εκπαιδευτική του ένταξη (ΕΣΚΕ Ρομά, 2021-2030). Για να αντιμετωπιστεί η σχολική διαρροή των Ρομά και η ιδιαίτερη σχέση τους με το σχολείο απαιτείται συστηματικός κεντρικός σχεδιασμός αλλά και συνεργασία με όλους τους σχετικούς φορείς που μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Η ΕΣΚΕ Ρομά 2021-2030, ακολουθώντας τις αρχές των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου, στοχεύει στην ισότιμη και ουσιαστική κοινωνικοοικονομική ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία, καθώς η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός τους δυσχεραίνουν τη σχέση τους με το σχολείο, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό τους έλλειμμα να αποτελεί τον κανόνα για την πλειοψηφία των Ρομά (ΕΣΚΕ Ρομά, 2021-2030).

Η αντιμετώπιση των διακρίσεων, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων εις βάρος τους απαιτεί διεισδυτική δουλειά σε πολλά επίπεδα (ΕΣΚΕ Ρομά, 2021-2030). Στο ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στις 5 Οκτωβρίου του 2022, εκτός από τους παραπάνω στόχους, γίνεται αναφορά και επισημαίνεται η ανάγκη δημιουργίας του κατάλληλου ευνοϊκού πλαισίου για εξοικείωση του ρομικού πληθυσμού με την ψηφιακή εκπαίδευση. Παράλληλα τονίζεται η ανάγκη ιδιαίτερης υποστήριξης των κοριτσιών και γυναικών Ρομά στην εκπαιδευτική τους ένταξη και επαγγελματική κατάρτιση (ΕΕ, 2022/2662(RSP)). Στην τελευταία έρευνα του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων του 2021 αναφέρεται ότι όλο και περισσότεροι νέοι Ρομά κατέχουν απολυτήριο Λυκείου, ακόμη και πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (FRA, 2021). Σύμφωνα με στοιχεία της έρευνας αυτής, το ποσοστό των μαθητών/τριών Ρομά που συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση σχεδόν διπλασιάστηκε από το 2016, όπως επίσης διπλασιάστηκε και ο αριθμός των νέων 20 έως 24 ετών που απέκτησε απολυτήριο Λυκείου.

Μολονότι στην Ελλάδα γεφυρώθηκε εν μέρει το εκπαιδευτικό χάσμα των παιδιών Ρομά με το υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό, δυστυχώς οι πολίτες Ρομά εξακολουθούν να παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής, άτακτης φοίτησης και αποκλεισμού από την εκπαίδευση, την

κατάρτιση και την απασχόληση, την ίδια στιγμή που η εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στη μελλοντική κοινωνική ένταξη του ρομικού πληθυσμού, την αντιμετώπιση των κοινωνικών διακρίσεων απέναντί τους και την δημιουργία θετικού και φιλικού κλίματος (Μπουκουβάλας κ.ά., 2020).

1.1 Σχολική διαρροή των παιδιών Ρομά

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως σχολική διαρροή ορίζεται η εγκατάλειψη του σχολείου πριν από την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στη Γ τάξη του γυμνασίου. Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής είναι πολυσύνθετο και τα αίτια του πολλαπλά. Ως τέτοια αναφέρονται συχνά ο κοινωνικός αποκλεισμός και η κοινωνική απομόνωση, η φτώχεια, οι στερεοτυπικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις. Πράγματι, οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζει ένα άτομο ενδέχεται να είναι τέτοιες που θα οδηγήσουν σε διατάραξη της σχέσης του με το σχολείο και, ως εκ τούτου, στην εγκατάλειψή του πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Παπαδοπούλου κ.ά., 2017). Την ίδια στιγμή οι σχολικές μονάδες αποδεικνύονται πολλές φορές ανέτοιμες να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες κοινωνικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους, με συνέπεια να τους/τις «χάνουν». Συμπερασματικά, η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να αντιλαμβάνεται το εκπαιδευτικό υποκείμενο ολιστικά, στην αλληλεπίδραση και διάδρασή του με όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής του πραγματικότητας, καθώς η σχολική διαρροή επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή του ατόμου στο μέλλον (Καλατζίδου, 2021).

Όσον αφορά στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής συγκεκριμένα των μαθητών/τριών ρομικής καταγωγής, παρόλο που έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες τόσο σε κεντρικό όσο και σε τοπικό επίπεδο για την αντιμετώπισή του, δυστυχώς τα ποσοστά είναι ακόμη υψηλά (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Σύμφωνα με πανελλαδική έρευνα της Γενικής Γραμματείας Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Πόρων και της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης «Εύξεινη Πόλη» με θέμα «Η υγεία και η κοινότητα των Ρομά: Ανάλυση και κατάσταση στην Ελλάδα», που πραγματοποιήθηκε το 2008, προέκυψε ότι το 54,7% των Ρομά ήταν εκτός σχολείου, το 33,4% τελείωσε με δυσκολία κάποιες μόνο τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 7% κατάφερε να ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 3,4% παρακολούθησε τις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 0,5% τελείωσε το Γυμνάσιο, ενώ μόνο το 1% συνέχισε στο Λύκειο (Ζαροκώστα κ.ά., 2009). Σε κάποια άλλη έρευνα το 2010, με θέμα «Επιπτώσεις της κρίσης στη φτώχεια και στον οικονομικό αποκλεισμό», υπολογίζεται ότι μόνο το 51% των παιδιών Ρομά μεταξύ 6 και 15 ετών παρακολουθεί και συμμετέχει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα εμπειρικά ευρήματα δείχνουν ότι τα ποσοστά της σχολικής διαρροής αυξάνουν μετά τα Χριστούγεννα και κατά τη διάρκεια της άνοιξης (Μπαλούρδος, 2011).

Τα αίτια της ιδιαίτερης αυτής σχέσης των μαθητών/τριών Ρομά με την εκπαίδευση είναι πολυπαραγοντικά και σύνθετα. Ένα από αυτά αφορά αρχικά στις οικονομικές δυσχέρειες που πολλές οικογένειες ρομικής καταγωγής αντιμετωπίζουν, πράγμα που καθιστά το σχολείο μια πολυτέλεια γι' αυτές. Οι συχνά άσχημες συνθήκες διαβίωσής τους, η στεγαστική ανεπάρκεια και/ή η εγκατάστασή τους σε υποβαθμισμένες περιοχές καθιστούν για τις οικογένειες των Ρομά την κανονικότητα ανύπαρκτη, οπότε και την εκπαίδευση μη αναγκαία, οδηγώντας στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996). Κάποιες ακόμη αιτίες αναφέρονται στη δυσκολία εύρεσης εργασίας των γονέων σε συνδυασμό με την ανάγκη για παιδική εργασία. Πράγματι, η παιδική εργασία είναι υπαρκτή σχεδόν σε κάθε οικογένεια Ρομά και θεωρείται πιο σημαντική από τη εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Επιπλέον, οι συχνές μετακινήσεις των Ρομά για εύρεση εργασίας είναι αυτονόητο ότι δεν ευνοούν την εγγραφή στο σχολείο, αφού ο τόπος κατοικίας δεν είναι σταθερός (Δασκαλάκη, 2007). Στο ίδιο κλίμα, η έλλειψη πιστοποιητικών εγγραφής για το σχολείο, ο γενικότερος τρόπος ζωής τους, αλλά και ο διαχρονικός αναλφαβητισμός των Ρομά στην ελληνική γλώσσα προσδίδουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στη σχέση τους με την εκπαίδευση (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013). Παράλληλα και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι παραπάνω συνθήκες και ο τρόπος ζωής των Ρομά επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία και στη συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου, σύμφωνα με έρευνα των Macura-Milovanović (2013).

Ωστόσο, για το φαινόμενο της σχολικής διαρροής οφείλουμε να λάβουμε υπόψη και την απόρριψη των Ρομά από την κοινωνία της πλειοψηφίας, καθώς και τη μη αποδοχή ή πολλές φορές αποστροφή απέναντί τους λόγω της φυλετικής καταγωγής τους. Η διαφορετικότητα των Ρομά γίνεται αντιληπτή ως μειονέκτημα, με συνέπεια η σχέση τους με την κυρίαρχη ομάδα να είναι από αρνητική έως και ανύπαρκτη. Αξιοσημείωτο είναι ότι η Ελλάδα έχει δεχθεί καταδικαστική απόφαση από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο για τη διάστασή της στα ζητήματα Δικαιωμάτων του Ανθρώπου που εκφράζονταν σε φαινόμενα εκπαιδευτικών διακρίσεων και διαχωρισμού, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη σχολικών εγκαταστάσεων ειδικά για μαθητές/τριες Ρομά (Ευρωπαϊκό Δικαστήριο-ECHR, 2012). Επιπρόσθετα, οι τοπικές κοινωνίες συχνά αντιδρούν σε οποιαδήποτε κεντρική πρωτοβουλία ή νομοθέτημα που αποσκοπεί στην κοινωνική ένταξη των Ρομά, έχοντας αρνητική στάση στις σχετικές αποφάσεις και ενέργειες. Ως εκ τούτου δεν είναι περίεργο που τα παιδιά ρομικής καταγωγής αισθάνονται άβολα και προτιμούν το δικό τους οικείο περιβάλλον από το ξένο, ανοίκειο σχολείο (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013).

Την ίδια στιγμή οι γονείς Ρομά πιστεύουν ότι το σχολείο δεν έχει χώρο στη ζωή τους, αφού η πλειοψηφία δεν έχει φοιτήσει σχεδόν ποτέ σε αυτό και δεν έχει γνωρίσει την αξία του. Κάποιοι θεωρούν υπαίτιους τους δικούς τους γονείς που δεν τους έστειλαν ποτέ στο σχολείο όταν έπρεπε, κι ότι είναι προτιμότερο τα παιδιά τους να φοιτούν αργότερα, ώστε πιο ώριμα να ανταποκριθούν στις

σχολικές απαιτήσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεγαλώνουν τα παιδιά τους μακριά από το σχολείο, να μη γνωρίζουν τη λειτουργία του και τους κανονισμούς του και να θεωρούν πως δεν χρειάζεται να ακολουθούν πιστά τις σχολικές τάξεις και το πρόγραμμα (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013). Όσον αφορά στα έμφυλα στερεότυπα, αυτά κυριαρχούν στην κοινωνία των Ρομά κι επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση, καθώς τα κορίτσια συχνά οδηγούνται στον πρόωρο γάμο και τη δημιουργία οικογένειας πριν την ενηλικίωσή τους. Έτσι, η παρακολούθηση του σχολείου δεν αποτελεί προτεραιότητα ενώ μάλιστα θεωρείται ότι απομακρύνει από τα ήθη και έθιμα της φυλής (Χρονάκη, στο Λυδάκη, 2013). Μια ακόμη αιτία εγκατάλειψης του σχολείου, σύμφωνα με τον Τουρτούρα (2010) είναι η μη φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση των φτωχών πληθυσμών, ανάμεσα στους οποίους περιλαμβάνονται και αρκετές ρομικές οικογένειες, καθώς η προσχολική εκπαίδευση, που μόλις το 2006 έγινε υποχρεωτική στην Ελλάδα, αποτελεί σημαντικό στοιχείο στέρεης βάσης και θετικής προϋπόθεσης για τη μετέπειτα σχέση του/της μαθητή/τριας με το σχολείο (Τουρτούρας, 2010).

Τέλος, ένα σημαντικό εμπόδιο στην εκπαίδευσή τους είναι η διγλωσσία τους. Η διαφορετική γλώσσα και τα διαφορετικά ήθη και έθιμα αυξάνουν τη δυσκολία τους να ενταχθούν στο σχολείο. Η μητρική τους γλώσσα είναι προφορική, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Έτσι, ενώ στην καθημερινότητά τους με την οικογένεια, τους φίλους/ες και τους συγγενείς τους μιλούν τη ρομανί, στο σχολείο καλούνται να χειριστούν με ευχέρεια την ελληνική γλώσσα. Αυτή η πραγματικότητα συνυπάρχει με την έλλειψη εξειδικευμένων επιμορφώσεων διαπολιτισμικού περιεχομένου για τους/τις εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις ιδιαιτερότητες του ρομικού μαθητικού πληθυσμού, και τέλος με τα αποσπασματικά εκπαιδευτικά μέτρα από την πλευρά της πολιτείας (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία των Άνω Λιοσίων και του Ζεφυρίου, με στόχο τον εντοπισμό των παραγόντων που οδηγούν στη μη έγκυρη εγγραφή των παιδιών Ρομά στο σχολείο και στη σχολική διαρροή, διαπιστώθηκε ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στην ομαλή εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά είναι η ασταθής εργασία της οικογένειας, σε συνδυασμό με τις συχνές μετακινήσεις, η μη πληροφόρησή τους για τα εκπαιδευτικά θέματα και η αναξιόπιστη σχέση μεταξύ Ρομά και μη Ρομά (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η ανεπαρκής σχέση των Ρομά με το σχολείο και του σχολείου με τους Ρομά. (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013). Εννοείται πως η έλλειψη εκπαίδευσης λειτουργεί ως φαύλος κύκλος, διότι εξασθενεί την ευαισθητοποίησή τους για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, και πιο ειδικά του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση. Από την άλλη χωρίς την εκπαίδευση δεν έχουν τη δυνατότητα να παλέψουν και να διεκδικήσουν τα εκπαιδευτικά αλλά και

καθολικά δικαιώματά τους (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

Παρόλες τις αντιδράσεις σε τοπικό επίπεδο, στο επίπεδο της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής εφαρμόστηκαν ειδικά εκπαιδευτικά διαπολιτισμικά προγράμματα για την παραγωγή σχετικού διδακτικού υλικού για πολυπολιτισμικές τάξεις (www.gsae.edu.gr/attachments/article).

1.2 Εκπαιδευτικά προγράμματα για τους/τις μαθητές/τριες Ρομά

Στην Ελλάδα, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '80, η εισροή μεγάλου κύματος μεταναστών/στριών μετασχημάτισε την κοινωνία σε πολυπολιτισμική και ανέδειξε την τεράστια ανάγκη ενεργοποίησης ενός κεντρικού εθνικού στρατηγικού σχεδίου με στόχο την εκπαιδευτική ένταξη και των μαθητών/τριών ρομικής καταγωγής. Η πρώτη συστηματική προσπάθεια για τους Ρομά ξεκινά το 1996 με εκπαιδευτικά προγράμματα μεγάλης εμβέλειας και φτάνει έως και στις μέρες μας (Παρθένης, 2008). Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», που συνεχίστηκε με την ονομασία «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», έδωσε έμφαση στην πρόληψη αλλά και στην αντιμετώπιση του προβλήματος των Ρομά με την εκπαίδευση. Το πρόγραμμα αυτό έχει διάρκεια πέραν των είκοσι χρόνων, με χρηματοδότηση περίπου τριάντα εκατομμυρίων ευρώ, και υποστηρίζεται από διάφορα πανεπιστήμια της χώρας. Για την πραγμάτωσή του διαμεσολαβητές συνεργάστηκαν με ρομικούς πληθυσμούς, δόθηκε προσοχή στην προσχολική αγωγή, εφαρμόστηκαν καινοτόμες διδασκαλίες σε εκπαιδευτικό και τοπικό επίπεδο και παράλληλα υπήρξε υποστήριξη από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς (Σκούρτου, 2016). Από τα αποτελέσματα ερευνών της FRA (Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης), αλλά και της έρευνας υπό την αιγίδα του ΕΚΠΑ με τίτλο «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά 2012-2013», διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των μαθητών/τριών Ρομά έχει αυξηθεί. Παρόλα αυτά δυστυχώς το ποσοστό των παιδιών ρομικής καταγωγής που δεν πηγαίνει στο σχολείο είναι μεγάλο, πράγμα που εξηγείται με τη διάσταση θεωρίας και πράξης (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015).

Ο Μαυρογιώργος (2017), αντιμετωπίζοντας με κριτική ματιά τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ενίσχυση του γραμματισμού των Ρομά, τα χαρακτηρίζει ως αποσπασματικά και χωρίς κεντρικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ενώ θεωρεί ότι η αποτελεσματικότητά τους περιορίζεται λόγω της συνεχούς εναλλαγής των φορέων που τα αναλαμβάνουν. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων, ενώ επιτυγχάνεται η διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων με τη λήξη τους, συχνά μεσολαβεί ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ώσπου να εγκριθεί η χρηματοδότηση του επόμενου, ενώ ταυτόχρονα δεν υπάρχουν δεσμεύσεις για την αξιοποίηση των προηγούμενων ευρημάτων (Μαυρογιώργος, 2017).

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, προκειμένου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της σχολικής διαρροής για το σχολικό έτος 2019-2020, ίδρυσε το 2019 Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης για την ενισχυτική διδασκαλία μαθητών γυμνασίου που παρουσιάζουν δυσκολίες

μάθησης, με στόχο την καλύτερη απόδοσή τους, την ελαχιστοποίηση της μαθητικής διαρροής και την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΚΥΑ/αριθμ.144869/Δ2/2019/ΦΕΚ3588/Β/26-9-2019).

Βέβαια, όλα τα προγράμματα και οι πρωτοβουλίες δεν μπορούν να στεφθούν με απόλυτη επιτυχία από τη στιγμή που οι Ρομά αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι της κατάστασής τους, χωρίς καμία κριτική διάθεση για τον ρόλο της πολιτείας απέναντί τους (Μάρκου κ.ά., 2018), ενώ οι μαθητές/τριες Ρομά αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο με τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριές τους, χωρίς να έχει προηγηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων (Παπακωνσταντίνου, 2005). Έτσι, οι κοινωνικές ανισότητες θα εξακολουθήσουν να οξύνονται όσο η έννοια της σχολικής αποτυχίας αντανακλά τις προσδοκίες που το σχολείο έχει για τους/τις μαθητές/τριές του κι όσο οι δομικές αδυναμίες του σχολείου ερμηνεύονται ως μαθησιακές αδυναμίες των κοινωνικά ευάλωτων μαθητών/τριών (Κωνσταντίνου, 2007).

1.3 Ρομά και διγλωσσία

Στα προγράμματα για την εκπαίδευση των Ρομά η γλώσσα, μαζί με τη θρησκεία και την παράδοση, αποτελεί βασικό πολιτισμικό στοιχείο των ατόμων και θα πρέπει να ερευνάται συστηματικά ως βασικό στοιχείο αναγνώρισής τους, αλλά και ως βασικό στοιχείο της ομαλής εκπαιδευτικής τους ένταξης που οφείλει να λαμβάνεται υπόψη στη διδασκαλία (Μάρκου, 2013; Παρθένης, 2013; Φλουρής και Σπινθουράκη, 2013). Στην πράξη ωστόσο οι αναφορές αυτές παραμένουν σε γενικό επίπεδο, καθώς τις περισσότερες φορές δίνεται έμφαση στην κατάταξη του επιπέδου της ελληνομάθειας των μαθητών/τριών και αναλόγως προσαρμόζεται το διδακτικό υλικό (Γκότοβος, 2007). Η διγλωσσία δεν ενέχει κεντρική θέση στην έρευνα, αφού η πλειοψηφία των προγραμμάτων εστιάζει στον ενιαίο χώρο στον οποίο ενοείται η πρόσβαση στη μόρφωση αναβαθμίζοντας την έννοια του πολίτη (Γκότοβος, 2013a). Σε μια τέτοια μορφή εκπαίδευσης, που επικεντρώνεται στο πολιτισμικά διαφορετικό, οι μαθητές/τριες κινδυνεύουν να μείνουν στο περιθώριο προκειμένου να διατηρήσουν τη διαφορετικότητά τους, ενώ αντίθετα σε μία δημοκρατική, διαπολιτισμική εκπαίδευση το σχολείο, ως κοινός χώρος, στηρίζει εξατομικευμένα τους/τις πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/τριες ώστε να προσεγγίσουν γλωσσικά, γνωσιακά και πολιτισμικά το σχολείο της πλειονότητας (Γκότοβος, 2013b).

Στην περίπτωση των μαθητών/τριών ρομικής προέλευσης ο κοινωνικός αποκλεισμός, η διγλωσσία, η προφορικότητα της γλώσσας τους, η κοινοτική ζωή, η έμφαση στην πρακτική μάθηση και η σχολική εμπειρία αλληλοδιαπλέκονται με τρόπο περίπλοκο και πολυσύνθετο (Παπαχρήστος κ.ά., 2012). Τόσο η κοινωνική ανισότητα και οι οικονομικές δυσχέρειες που συχνά αντιμετωπίζουν όσο και το φαινόμενο της προφορικά οργανωμένης κοινοτικής τους ζωής και μάθησης οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς, εάν αυτά αγνοηθούν, ελλοχεύει ο κίνδυνος εστίασης

στα τυχόν ελλείμματά τους και όχι σε δεξιότητες και γνώσεις που έχουν αποκτήσει (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Ο συστηματικός εντοπισμός αυτών των θετικών εφοδίων της ομάδας προέλευσης είναι απαραίτητος για την αξιοποίησή τους και τον εμπλουτισμό της σχολικής γνώσης (Παρθένης, 2010).

Είναι αυτονόητο ότι οι μαθητές/τριες Ρομά οφείλουν να μάθουν τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, εκείνο όμως που αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού σε αρκετές έρευνες είναι εάν το ίδιο το σχολείο οφείλει να τους/τις διδάξει και τη δική τους γλώσσα. Ωστόσο, σε ένα σχολείο που λειτουργεί κανονιστικά, διέπεται από ομοιογένεια και δεν εστιάζει στη διατήρηση των πολιτισμικών διαφορών, αλλά στην προσαρμογή των παιδιών ρομικής καταγωγής από την ζωή της κοινότητας στην κυρίαρχη εκπαιδευτική πραγματικότητα, το ερώτημα αυτό παραμένει σχετικά ανεπίκαιρο (Τουρτούρας, 2010). Το σχολείο συνιστά έναν ζωντανό οργανισμό που οφείλει να αλληλεπιδρά με τις κοινωνικές προκλήσεις, διευρύνοντας και μετασχηματίζοντας τον παιδαγωγικό του ρόλο (Σκούρτου, 2011). Στο περιβάλλον του οι μαθητές/τριες Ρομά παρουσιάζουν μια γλωσσική πολυμορφία, η οποία, ενώ έως έναν βαθμό δικαιολογεί τον μονογλωσσικό προσανατολισμό του, δεν πρέπει να αποκλείει την εστίαση της προσοχής στον ευρύτερο επικοινωνιακό δείκτη του μαθητικού υποκειμένου από το οικείο περιβάλλον, προκειμένου να εξασφαλισθεί η υψηλή αυτοεκτίμηση και η καλή μαθησιακή επίδοση στο χώρο της ενιαίας γνώσης (Hornberger, στο Σκούρτου, 2011).

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η έρευνα σχετικά με την εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά ήταν περιορισμένη, ενώ, όπως προαναφέρθηκε, δεν δόθηκε η απαραίτητη προσοχή στο φαινόμενο της διγλωσσίας τους και στο σχολείο καλούνταν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα της πλειοψηφίας (Σκούρτου, 2015). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σε μερικά παραδείγματα άλλων χωρών. Στη γειτονική Βουλγαρία, μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού, εισήχθη στην εκπαίδευση η διδασκαλία της γλώσσας των Ρομά και τυπώθηκαν σχετικά εγχειρίδια για μαθητές/τριες, καθώς και οδηγοί εκπαιδευτικών από εκπαιδευτικούς ρομικής καταγωγής. Κατά τα έτη της μετάβασης, οι μαθητές/τριες Ρομά είχαν πλέον το δικαίωμα να μελετούν τη μητρική τους γλώσσα τέσσερις φορές την εβδομάδα στα γενικά σχολεία της Βουλγαρίας και οι ενήλικες Ρομά απόφοιτοι/ες γυμνασίου εκπαιδεύθηκαν να διδάσκουν τη Ρομανί χρησιμοποιώντας μια δίγλωσση προσέγγιση, για τη βελτίωση του γραμματισμού στα Βουλγάρικα (Kyuchukov, 2007). Οι Kennedy & Smith (2019), μελετώντας την εκπαίδευση των Ρομά στην Ιρλανδία, διατύπωσαν το συμπέρασμα ότι, μολονότι οι γονείς ρομικής προέλευσης επιδιώκουν με κάθε τρόπο να πάνε τα παιδιά τους στο σχολείο, η δυσμενής οικονομική τους κατάσταση δυσχεραίνει την ομαλή εκπαιδευτική ένταξη, με αποτέλεσμα να μειονεκτούν συγκριτικά με τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Στην ίδια μελέτη οι ερευνητές υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα λήψης μέτρων για άμβλυνση της εκπαιδευτικής ανισότητας και την προώθηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων (ιστορία, γλώσσα) των Ρομά

(Kennedy & Smith, 2019).

Στη χώρα μας, σύμφωνα με έρευνα του Νικολάου (2009), διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί των οποίων τις τάξεις φοιτούν μαθητές/τριες Ρομά έχουν την άποψη ότι ο εν λόγω μαθητικός πληθυσμός εμφανίζει πολύ μεγαλύτερες δυσκολίες στη διδακτική πράξη όσον αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε σύγκριση με άλλους/ες πολιτισμικά διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες, καθώς τα μαθήματα δεν κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Με το ίδιο θέμα έρευνας ο Zachos (2017) μελέτησε τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/τριες Ρομά, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία αποδίδει τη σχολική αποτυχία των Ρομά στα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία, δηλαδή στην οικογένεια, την κοινότητα και τη γλώσσα τους. Παράλληλα θεωρούν ότι ο αποκλεισμός τους από την εκπαίδευση δεν οφείλεται τόσο στο εκπαιδευτικό και πολιτικό σύστημα όσο στις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες (Zachos, 2017). Την ίδια στιγμή πιστεύουν ότι οι ίδιοι/ες δύσκολα μπορούν να επέμβουν μεταβάλλοντας αυτή την κατάσταση και ενισχύοντας τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών Ρομά, ενώ δεν επιθυμούν να αλλάξουν τις πρακτικές και τις μεθόδους τους προς την κατεύθυνση αυτή (Zachos, 2017). Σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στα ελλιπή εκπαιδευτικά μέτρα, στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού και εγχειριδίων, καθώς και στην πίεση για την κάλυψη της διδακτέας ύλης παρά όλα τα προβλήματα (New et al., 2017), ενώ οι διευθυντές θεωρούν πιο σημαντική την αντιμετώπιση της σχολικής παραβατικότητας των Ρομά από τη διαχείριση της διγλωσσίας τους (Kyuchukon, 2000). Τέλος, οι Tzouridou et al. (2019) σε σχετική έρευνα τονίζουν ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες Ρομά επιδρούν στην σχολική τους εξέλιξη, διαμορφώνοντας (ή όχι) τις κατάλληλες για εκείνους/ες εκπαιδευτικές συνθήκες.

Από την παρουσίαση των ανωτέρω ερευνών καθίσταται σαφές ότι η διγλωσσία γίνεται αντιληπτή από τους/τις εκπαιδευτικούς ως η παράλληλη χρήση της μητρικής και της επίσημης γλώσσας (Kyuchukon, 2007). Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Tzouridou et al. (2019), σύμφωνα με την οποία, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι αποστασιοποιημένοι/ες από τη χρήση της μητρικής γλώσσας των Ρομά κατά τις ομαδικές εργασίες της τάξης, παράλληλα χρησιμοποιούν οπτικοακουστικό υλικό μέσω της θεατρικής ή της μουσικής αγωγής, αξιοποιώντας τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία και τις εμπειρίες της πληθυσμιακής αυτής ομάδας, δείχνοντας ενδιαφέρον για τη γλώσσα τους. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί δεν προωθούν αποκλειστικά τη μονογλωσσική εκπαίδευση αλλά προσπαθούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους όπου και όποτε μπορούν (Kennedy & Smith, 2019).

Σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, η διγλωσσία αποτελεί πλεονέκτημα και προωθεί τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Goodrich & Lonigan, 2017; Cummins, 1998). Ταυτόχρονα συμβάλει στην καλλιέργεια της πολιτισμικής ταυτότητας των δίγλωσσων παιδιών, στην κοινωνική τους αποδοχή

από την ομάδα των συνομηλίκων και στην εξάλειψη των κυρίαρχων στερεοτύπων (Tesfaye & Kebu, 2016). Στην πράξη όμως διαφαίνεται από τα ερευνητικά δεδομένα ότι η διγλωσσία αποτελεί εμπόδιο στη διδακτική διαδικασία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι οι μαθητές/τριες Ρομά αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση λόγω της δυσκολίας τους στην ελληνική γλώσσα, που δυσχεραίνει την αποτελεσματική επικοινωνία και την έκφραση των συναισθημάτων τους, λόγω της έλλειψης επιμορφώσεων για τους ίδιους/ες στο φαινόμενο της διγλωσσίας, λόγω του ακατάλληλου διδακτικού υλικού, αλλά και της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία εστιάζει στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό παράδειγμα αγνοώντας τις ιδιαιτερότητες της ετερότητας (New et al, 2017). Επιπρόσθετα, επικρατεί η άποψη πως η διγλωσσία ίσως τελικά προκαλεί σύγχυση στους μαθητές/τριες Ρομά, καθώς δεν καταφέρνουν να χρησιμοποιήσουν ικανοποιητικά καμία από τις δύο γλώσσες (Cummins, 2003). Τέλος, στις περισσότερες έρευνες αναφέρεται ότι, σε σύγκριση με τους γηγενείς και άλλους/ες δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση και αισθάνονται μειονεκτικότερα (O’Nions, 2010; Kennedy & Smith, 2019).

Όσον αφορά στη μητρική τους γλώσσα, είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές/τριες Ρομά τη χρησιμοποιούν στο πλαίσιο της οικογένειάς τους και όταν συνομιλούν μεταξύ τους στο σχολείο, ενώ προτιμούν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, και όταν αυτό δεν είναι δυνατό, τότε αποφεύγουν την επικοινωνιακή εμπλοκή. Το εν λόγω εύρημα σημαίνει πως επιλέγουν τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με τους/τις συνομιλητές/τριές τους και το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η επικοινωνία (Kyuchukov, 2007). Επιπλέον φαίνεται πως αδυνατούν να εναλλάσσουν κώδικες μεταξύ των δύο γλωσσών, όπως ορίζεται στο πλαίσιο της διγλωσσίας (Wardhaugh, 2010) και για τον λόγο αυτό το αποφεύγουν από φόβο περιθωριοποίησης (Macura - Milovanović, 2013).

Στο κεφάλαιο 1 προσεγγίστηκε το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά μέσω της ανάλυσης του φαινομένου της σχολικής διαρροής και της διγλωσσίας τους, καθώς και μέσω της παρουσίασης κάποιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ένταξή τους. Στο επόμενο κεφάλαιο μελετάται η έννοια του γραμματισμού και επιχειρείται η σύνδεσή του με τις ανάγκες που δημιουργούνται στη σύγχρονη πραγματικότητα.

2 Η έννοια του γραμματισμού

Ο γραμματισμός, ένας σχετικά νέος όρος στην ελληνική γλώσσα, δεν συνδέεται μόνο με την ανάγνωση και τη γραφή, αλλά είναι ακόμη πιο ευρύς και αναφέρεται στην ικανότητα του υποκειμένου να κατέχει δεξιότητες σε ποικίλα περιβάλλοντα, διαφορετικά μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας με ευχέρεια τόσο το γραπτό και τον προφορικό λόγο, όσο και τις εικόνες, τις γραφικές παραστάσεις, τους χάρτες. Είναι δύσκολο να ορίσει κανείς το επίπεδο που πρέπει να κατακτήσει για να θεωρηθεί εγγράμματος, καθώς η κοινωνική πραγματικότητα μεταβάλλεται ραγδαία και οι κοινωνικές απαιτήσεις αλλάζουν διαρκώς κι αυτές στον ιστορικό χρόνο (Fish, 2011). Διαχρονικά βέβαια η απόκτηση ευχέρειας στη γραφή και την ανάγνωση θεωρείται κοινωνικό πλεονέκτημα και συνοδεύεται από κοινωνική καταξίωση και αποδοχή (Rintaningrum, 2009).

Ο γραμματισμός έχει την αφετηρία του στην οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς το άτομο μαθαίνει να μιλά στη μητρική του γλώσσα και προσαρμόζεται στις αντίστοιχες κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες, εξελίσσοντας τα κατάλληλα εργαλεία εγγραμματισμού. Παράλληλα, η πολυπλοκότητα της κοινωνίας στη δημοσιονομική και οικονομική της οργάνωση απαιτεί θεσμοθετημένη και συστηματική εκπαίδευση. Το σχολείο ως θεσμικός φορέας καλλιεργεί τον κοινωνικό και σχολικό γραμματισμό που το άτομο έχει ανάγκη για την κοινωνική και σχολική του ζωή. Ο σχολικός γραμματισμός στην κλασική του έννοια συνδέεται με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς και με την καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων που εξελίσσουν τη λογική σκέψη, την αφαιρετικότητα και την επικοινωνία. Όταν ο γραμματισμός εκλείπει, ιδιαίτερα στην περίπτωση του αναλφαβητισμού, τότε το άτομο υφίσταται την κοινωνική απαξίωση (Μητσικοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με πορίσματα εκπαιδευτικών ερευνών, οι μαθητές/τριες χαμηλής κοινωνικής προέλευσης κάνουν χρήση «περιορισμένου» κώδικα επικοινωνίας με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στη σύλληψη και τη χρήση των γνώσεων και λειτουργιών του σχολικού γραμματισμού, ο οποίος απαιτεί έναν πιο «επεξεργασμένο» κώδικα επικοινωνίας (Bernstein, στο Τουρτούρας, 2010). Η εκπαίδευση επενδύει στους «καλούς» μαθητές προνομιούχων οικογενειών και έτσι οι κοινωνικές διαφορές αυξάνουν αντί να περιορίζονται. Με αυτόν τον τρόπο ενώ το σχολείο, αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα και το κυρίαρχο σύστημα άνισης κατανομής εξουσίας καλείται ταυτόχρονα να ακολουθήσει τις εξελίξεις καθώς η κοινωνία αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς (Bernstein, στο Τουρτούρας, 2010). Για παράδειγμα, οι νέες τεχνολογίες απαιτούν νέες δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και η λειτουργία του σχολείου μετασχηματίζεται προς αυτή την κατεύθυνση της σύγχρονης τεχνολογίας (Aronowitz & DiFazio, 1994). Συνεπώς οι άνθρωποι κάθε ηλικίας οφείλουν να προσαρμοστούν στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης και της ελεύθερης αγοράς όπου οι θεσμοί αλλάζουν με ασύλληπτη ταχύτητα. Η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί τη νέα διευρυμένη και ευέλικτη

μορφή σχολικού γραμματισμού της καθημερινής και επαγγελματικής ζωής (Μητσικοπούλου,2001). Η πολιτική της δια βίου κατάρτισης ήρθε να απαντήσει στα τεράστια αδιέξοδα που δημιουργούσε η παρατεινόμενη ανεργία στις χώρες της Ευρώπης και στις ΗΠΑ και να αναζητήσει τέτοιες διεξόδους που θα ικανοποιούσαν τις επίκαιρες ανάγκες του κεφαλαίου για ευλυγισία, προσαρμοστικότητα, ελαστικότητα και ευκαμψία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δια βίου κατάρτιση δεν σημαίνει «γηράσκω μαθαίνοντας», αλλά παραμένω ισόβια ημιμαθής, δηλαδή μαθαίνω εκείνο που είναι αναγκαίο στην αγορά, όταν αυτό πουλάει. Εάν αυτό ξεπεραστεί, ορίζομαι εκ νέου αμαθής και χρειάζομαι νέα κατάρτιση κ.ο.κ. Πρόκειται για μια στρατηγική που λειτουργεί με συνδυασμένο τρόπο τόσο στην ψυχολογία του μεμονωμένου ανέργου και/ή του υποψηφίου άνεργου μαθητή/φοιτητή σήμερα, όσο και στο επίπεδο όλης της κοινωνίας που πάσχει από το πρόβλημα. Δεν πρόκειται απλά για την παλιότερη στρατηγική της ειδίκευσης που είχε θεωρητικό τουλάχιστον στόχο να κάνει πιο ανταγωνιστικούς τους υποψήφιους στην αγορά εργασίας, αλλά για την αποδοχή της μακρόχρονης ανεργίας ως καθεστώτος, της μη σύνδεσης επαγγελματικής μόρφωσης με την εξασφάλιση θέσης εργασίας και της διαρκούς προσαρμογής της κατάρτισης χωρίς αυτόματη απασχόληση. Η πολιτική της δια βίου κατάρτισης δημιουργεί ταυτόχρονα την ψευδαίσθηση ότι όσο περισσότερη κατάρτιση αποκτά κανείς στην εποχή της αυτοματοποίησης, τόσο ευκολότερα θα εξασφαλίσει θέση στην αγορά εργασίας. Κατά συνέπεια, όσο περισσότερο μαθαίνει κανείς και καταρτίζεται, τόσο πιο ανταγωνιστικός και ταυτόχρονα αυτοτελής γίνεται. Η αντίστροφη συνέπεια γίνεται προφανώς αντιληπτή (Μητσικοπούλου, 2001; Rintaningrum, 2009).

Ο γραμματισμός ενέχει δύο προσεγγίσεις, τον λειτουργικό και τον κριτικό γραμματισμό. Ο λειτουργικός γραμματισμός συσχετίζεται με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, μετριέται και ποσοτικοποιείται. Ο δεύτερος, ο κριτικός γραμματισμός, αναφέρεται στην κριτική επεξεργασία των αποτελεσμάτων του λειτουργικού και την ιδεολογική της διάσταση και εστιάζει στην επίτευξη στόχων που αμφισβητούνται και αναλύονται κριτικά ως τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χατζησαββίδης, χ.χ).

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού εστιάζουν στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού μέσω της ερμηνευτικής ανάλυσης διαφόρων κειμενικών ειδών, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, 2011). Η διδακτική προσέγγιση που προωθείται στα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού και την εφαρμογή του Προγράμματος Κριτικού Γραμματισμού είναι η δραστηριοκεντρική (task-based learning) και αναφέρεται στην εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δράσεις επίλυσης προβλημάτων και ανεύρεσης λύσεων μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Willis, 1996). Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες καθίσταται αναγκαία η ανάπτυξη της δεξιότητας του πολυγλωσσισμού με στόχο την παραγωγική επεξεργασία των νέων μορφών της πληροφορίας (Χατζησαββίδης, χ.χ.).

Εξάλλου, τόσο η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία της σύγχρονης κοινωνίας, όσο και η ίδια η φύση των ΤΠΕ διαδραμάτισαν βασικό ρόλο στην εδραίωση της έννοιας του πολυγραμματισμού (Cope & Kalantzis, 2009).

Στο επόμενο κεφάλαιο διερευνάται η σχέση των ΤΠΕ με την εκπαίδευση, και ειδικότερα η συμβολή τους στη διαμόρφωση ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος, τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν, η σύνδεσή τους με την επικοινωνιακή μάθηση και τα πολυτροπικά κείμενα, καθώς και η χρήση τους στις πολυπολιτισμικές τάξεις.

3 Η χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική τεχνολογία αναφέρεται στη χρήση τεχνολογικών μέσων, μεθόδων και διαδικασιών για την καλύτερη μάθηση και διδασκαλία. Η ένταξη της τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο απαιτεί προσεκτική επιλογή και αξιοποίηση των κατάλληλων εργαλείων, ώστε να επιτευχθούν οι προσδοκώμενοι μαθησιακοί στόχοι. Η τεχνολογία δύναται να ενταχθεί στην εκπαίδευση κατά τη φάση της σχεδίασης, όπου καθορίζεται το γνωστικό περιεχόμενο της διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού της τάξης και τα γενικότερα γνωρίσματα του μαθησιακού περιβάλλοντος, κατά την εφαρμογή, όπου επιλέγονται οι καταλληλότερες μορφές τεχνολογίας αναλόγως των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στην πρώτη φάση, και κατά την αξιολόγηση, όπου καθορίζεται η αποτελεσματικότητα της ένταξης της τεχνολογίας, καθώς και πιθανοί καλύτεροι τρόποι μελλοντικής της χρήσης. Σε κάθε φάση θα πρέπει να πληρούνται ορισμένα κριτήρια ώστε η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση να είναι αποτελεσματική και να οδηγήσει στην ενδυνάμωση της μαθησιακής διαδικασίας (Newby & Cheng, 2020; Ράπτης & Ράπτη, 2014).

Στη σύγχρονη πραγματικότητα η άντληση, η σύνθεση και η μετάδοση της πληροφορίας συμβαίνει με υπερβολική ταχύτητα. Το φαινόμενο της ανάπτυξης των ΤΠΕ απαιτεί την εκπαίδευση μαθητών/τριών, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται με τρόπο σύνθετο, δημιουργικό και αποτελεσματικό τη νέα πληροφορία, μετασχηματίζοντάς τη σε μάθηση. Με άλλα λόγια, η νέα εποχή απαιτεί μεταστροφή από την δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Σ' ένα ποικιλόμορφο περιβάλλον ανθρώπινου δυναμικού και γνώσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν τις κατάλληλες εκείνες μαθησιακές εμπειρίες, προσαρμοσμένες στις ειδικές ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Ο εκπαιδευτικός μετουσιώνεται σε ρόλο συμβούλου και συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχεδιάζοντας και υλοποιώντας τη διδασκαλία αναλόγως της περίπτωσης (Ματσαγγούρας, 2000).

3.1 ΤΠΕ και μαθησιακό περιβάλλον

Η εμπλοκή των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα προκάλεσε μια μεταστροφή των εκπαιδευτικών προς καινούριες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, οι οποίες αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες ως τεχνικές επικοινωνίας. Η σύγχρονη ψηφιακή εποχή και ο σύμφυτος κοινωνικός μετασχηματισμός απαιτούν τη διαμεσολάβηση και κατάκτηση μιας νέας μορφής γραμματισμού για την κατανόηση του κόσμου (Newby et al, 2006). Την εποχή της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας, η μάθηση αποστασιοποιείται από τις παραδοσιακές δομές και μεθόδους εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, σε διεθνείς έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι φορητές συσκευές καταλαμβάνουν πλέον ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής ζωής (Facer et al., 2004). Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα της ταχύτητας της πληροφορίας, της παγκοσμιοποίησης και της κινητικότητας ώθησε τους χρήστες φορητών συσκευών να εμπλέκονται σε μαθησιακές δραστηριότητες οπουδήποτε και οποτεδήποτε (Pettit & Kukulska-

Hulme, 2007).

Σε έρευνα των Μαυραγάνη και Ποταμιά (2021), που αφορά στις θεωρίες του Κριτικού Γραμματισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των ΤΠΕ και των αντίστοιχων πολυτροπικών κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, στο πλαίσιο της κοινωνικοσημειωτικής θεώρησης, η πολυτροπική διδασκαλία μπορεί να προάγει νέες δυνατότητες και προοπτικές στην νοηματική ανάλυση των κειμένων. Ειδικά στη σύγχρονη εποχή της πολυπολιτισμικότητας απαιτείται ο γλωσσικός και πολιτισμικός εγγραμματισμός των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών, ενώ οι κυρίαρχοι και παραδοσιακοί γραμματισμοί τίθενται υπό αμφισβήτηση (Μαυραγάνης & Ποταμιάς, 2021).

3.2 Τα πλεονεκτήματα των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη

Η τεχνολογική πρόοδος επηρεάζει καθοριστικά και σε μεγάλο βαθμό το σύνολο των εκφάνσεων των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Toki & Pange, 2012). Οι ΤΠΕ δεν αποτελούν απλά συμπληρωματικό γνωστικό εργαλείο της συμβατικής διδασκαλίας, αλλά και εποπτικό εργαλείο για την παρουσίαση των διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, επικοινωνιακό μέσο για διερεύνηση και τρόπο ενίσχυσης του ψηφιακού γραμματισμού (Christodoulidou & Vlachopoulos, 2013; Ψυχάρης, 2009). Η ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, τη διαχείριση σύνθετων πληροφοριών και την ολόπλευρη προσέγγιση της μαθησιακής γνώσης, ενώ παράλληλα με την καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού των παιδιών αναπτύσσεται η κοινωνικοσυναισθηματική τους νοημοσύνη και οι γνωστικές τους λειτουργίες (Ketelhut et al., 2005). Επιπρόσθετα, οι ΤΠΕ προωθούν την αβίαστη, ολιστική μάθηση λειτουργώντας ευέλικτα και λαμβάνοντας υπόψη την ίδια στιγμή τις ανάγκες των μαθητών/τριών, σε αντίθεση με τη στείρα συλλογή γνώσεων και πληροφοριών (Kollias et al., 2005; Salehi & Salehi, 2012). Στην ειδική αγωγή αποβαίνουν ιδιαίτερα χρήσιμες, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς και τις δυσκολίες των ατόμων με αναπηρία. Με άλλα λόγια, διαμορφώνουν θετικό μαθησιακό περιβάλλον, ενώ ο ρόλος του μαθητικού δυναμικού που δρα συμβάλλοντας ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη αναβαθμίζεται (Chua et al., 2016; Majumdar, 2015).

Τα οφέλη της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη αφορούν ακόμη στην προσφορά ποικιλίας επιλογών και ερεθισμάτων προκειμένου οι μαθητές/τριες να εντοπίζουν τις απαιτούμενες πληροφορίες, να τις επεξεργάζονται και να μαθαίνουν παγιώνοντας το τελικό προϊόν της γνώσης (Livingstone, 2012). Μέσω των διαδικασιών της ανάλυσης και της σύνθεσης καλλιεργείται η ικανότητά τους να προσέχουν και να συλλογίζονται αυτοκατευθυνόμενα, ενώ παράλληλα προωθείται η κριτική ικανότητα, η αυτονομία και η δημιουργικότητά τους (Mercer, Hennessy & Warwick, 2010; Ράπτης & Ράπτη, 2009). Μέσω των διαφορετικών τρόπων συμμετοχής στο μάθημα και του πειραματισμού με ποικίλα διαδραστικά τεχνολογικά εργαλεία τα παιδιά αυτενεργούν, διερευνούν,

ανακαλύπτουν και δοκιμάζουν τις δυνάμεις τους (Krajcik et al., 2014). Καλλιεργούν δε νέες γνώσεις και ιδέες συγκρίνοντας καταστάσεις και εκδοχές για φαινόμενα του πραγματικού κόσμου και ζουν αυθεντικές καταστάσεις χωρίς περιορισμούς, σε καθεστώς συνεργασίας (Heafner, 2004).

Με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση η γνώση προσεγγίζεται με πολυτροπικούς και βιωματικούς τρόπους, ενώ το μαθησιακό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό υλικό αναβαθμίζεται πέρα από τους περιορισμούς του συμβατικού τρόπου διδασκαλίας (Hill, Tucker & Hannon, 2010). Η ομαδοσυνεργατικότητα, ο διάλογος, η επικοινωνία και ο αναστοχασμός στην κατεύθυνση της μαθησιακής εξέλιξης λαμβάνουν σημαντική θέση (Fisher, Exley & Ciobanu, 2014; Rashid & Asghar, 2016). Πολλές έρευνες που έχουν ως αντικείμενο τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη καταλήγουν στη συμβολή τους στην ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας, όχι απλά ως εναλλακτικό μέσο της διδασκαλίας αλλά πολύ περισσότερο ως βασικό υποστηρικτικό μέσο αυτής (Comi et al., 2017; Salehi & Salehi, 2012). Αξιοποιώντας τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση δίνεται η δυνατότητα όχι απλά της ελκυστικής παρουσίασης των πληροφοριών, αλλά της αναβάθμισης του γνωστικού αντικείμενου προς την κατεύθυνση ανάπτυξης της μεταγνώσης στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής και συνεργατικής μάθησης (Heafner, 2004).

3.3 ΤΠΕ και εποικοδομητική μάθηση

Η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί εκείνο το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές/τριες, στηριζόμενοι/ες στο γνωστικό και εμπειρικό τους υπόβαθρο, εκφράζουν τις απόψεις τους και διερευνούν, έτσι ώστε να κατακτάται η ανακαλυπτική μάθηση (Canedo-Ibarra et al., 2010). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στηρίζεται στον εποικοδομητισμό ως θεωρία μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού, η γνώση αποκτάται μέσω της ενεργητικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ των νέων και παλιών πληροφοριών (Ράπτης & Ράπτη, 2014). Συνεπώς, η γνώση και η μάθηση κατασκευάζονται κοινωνικά και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών με το περιβάλλον τους και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Banks, 2014; Κόμης, 2004). Η νέα γνώση προκύπτει μέσα από τον ατομικό εμπλουτισμό, τον έλεγχο, την αναθεώρηση και την αξιοποίηση των προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών (Ματσαγγούρας, 2000). Με αυτόν τον τρόπο η αποκτηθείσα γνώση και οι αποκτηθείσες δεξιότητες φέρουν την προσωπική σφραγίδα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της κάθε μαθητή/τριας (Songer & Gotwals, 2012).

Ο εποικοδομητισμός έχει εισχωρήσει στα μοντέλα αξιοποίησης των ΤΠΕ ενισχύοντας την αποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού, η χρήση τους δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση πληροφοριών και την εμπειρική επανάληψη της γνώσης που έχει κατακτηθεί, αλλά συνδέεται και με τη συμβολή τους στην παγίδευση της προσοχής και της αντίληψης των μαθητών/τριών, στη λειτουργία της ανάκλησης των πρωτοβουλιών, στην κατανόηση σύνθετων εννοιών και στην αύξηση της συμμετοχής τους κατά την εκπαιδευτική πράξη ανεξάρτητα της

μαθησιακής τους επίδοσης (Crook et al., 2010; Kerckaert et al., 2015). Η εμπειρική και η εποικοδομητική μάθηση προωθούνται με την αξιοποίηση της πειραματικής διαδικασίας, δηλαδή της δοκιμής και της επαλήθευσης (Songer & Gotwals, 2012) Από την άλλη πλευρά, η αξιοποίηση των ΤΠΕ προϋποθέτει τη χρήση εξελιγμένων εφαρμογών που τα αποτελέσματά τους είναι δύσκολο να αξιολογηθούν εκτός του περιβάλλοντος εφαρμογής τους (Ράπτης & Ράπτη, 2014).

Από την προσχολική ακόμη ηλικία, η χρήση των ΤΠΕ ενισχύει την αυτενέργεια, την αυτοεκτίμηση και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών σε συνθήκες αλληλεπίδρασης, δημιουργώντας ένα αναβαθμισμένο μαθησιακό περιβάλλον με επίκεντρο τους/τις μαθητές/τριες (Ράπτης & Ράπτη, 2009). Η μάθηση γίνεται εποικοδομητική με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της κριτικής σκέψης (Yang, 2009). Η διαδραστικότητα των εφαρμογών των ΤΠΕ ενισχύει στους/στις μαθητές/τριες τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού ελέγχεται ο ρυθμός της μάθησης, ενώ ακόμη και απλές εφαρμογές γραφείου ευνοούν τον αναστοχασμό και την επαναληπτικότητα, σε σύγκριση με την παραδοσιακή γραφή (Russel & Cook, 2003). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι εφαρμογές της εικονικής πραγματικότητας και των ψηφιακών προσομοιώσεων, οι οποίες φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με εμπειρίες και πειράματα που δεν θα μπορούσαν να βιώσουν στο συνηθισμένο μαθησιακό τους περιβάλλον (Kalas et al., 2014).

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ της αξιοποίησης των ΤΠΕ και της μαθησιακής προόδου, από διεθνείς μελέτες διαπιστώνεται ότι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών δεν επιτυγχάνεται με την απλή πρόσβαση σε τεχνολογικά εργαλεία και εφαρμογές, αλλά με την επιτυχή αξιοποίηση των κατάλληλων μαθησιακών ευκαιριών για την εφαρμογή της Νέας Τεχνολογίας (Eickelmann, 2011). Η πρόσβαση του μαθητικού δυναμικού στις ΤΠΕ συνδέεται με την επάρκεια και την ευχρηστία τους, ενώ η εξασφάλιση της ισότητας στη διαθεσιμότητα των τεχνολογικών εργαλείων περιορίζει την ανισότητα ευκαιριών στη χρήση τους και εγγυάται τον θετικό αντίκτυπό τους στη μαθησιακή εξέλιξη όλων των μαθητών/τριών (Alderete & Formichella, 2016). Κάποιες ακόμη μελέτες καταδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει θετικό αντίκτυπο στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς αυξάνονται τα κίνητρα των μαθητών και παρουσιάζεται βελτίωση στις μαθησιακές τους επιδόσεις (Balanskat et al., 2006; Erstad, 2009). Υπάρχουν βέβαια κι εκείνες οι περιπτώσεις ερευνών που συμπεραίνουν ότι η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών/τριών, καθώς στα συμπεράσματά τους δεν μπορεί να αιτιολογηθεί η συσχέτιση μεταξύ της αξιοποίησης τους και της υψηλής μαθησιακής απόδοσης. Τέτοιες έρευνες υποστηρίζουν ότι η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να λειτουργεί διασπαστικά όσον αφορά στη συγκέντρωση και την προσοχή των παιδιών, ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται μηχανιστικά και μεμονωμένα (Witte & Rogge, 2014). Ενώ το μαθητικό δυναμικό είναι

αρχικά ενθουσιασμένο με την εφαρμογή τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαιδευτική πράξη, φαίνεται ότι στη συνέχεια παρουσιάζει αρνητισμό και αμφιθυμία όταν οι ΤΠΕ εντάσσονται στην σχολική τους καθημερινότητα και διδασκαλία (Kolikant, 2012).

3.4 Η σχέση των ΤΠΕ με τα πολυτροπικά κείμενα

Πολυτροπικό είναι το κείμενο που συνδυάζει σημειωτικά συστήματα για τη μετάδοση και την επικοινωνία κάποιου μηνύματος. Πιο συγκεκριμένα, συνδυάζει το λεκτικό, δηλαδή τις λέξεις και τις προτάσεις ενός κειμένου, το οπτικό, δηλαδή τις εικόνες και τα χρώματα που επιλέγονται, το ηχητικό, δηλαδή την ένταση του ήχου και τον ρυθμό της μουσικής, το κινητικό, που είναι οι κινήσεις του σώματος και η νοηματική γλώσσα, και το χωρικό, που είναι η ο τρόπος τοποθέτησης των αντικειμένων στον χώρο. Τα πολυτροπικά κείμενα μπορεί να είναι τόσο έντυπα όσο και ψηφιακά. Μπορεί να είναι εικονογραφημένα βιβλία, κινηματογραφικές ταινίες, κόμικς, διαφημίσεις, ακόμη και ψηφιακά παιχνίδια (Ροδοσθένους & Μπαλάφα, 2018).

Στη σύγχρονη πραγματικότητα η ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων με τη χρήση των ΤΠΕ είναι επιβεβλημένη, αφού οι σύνθετοι κοινωνικοί, τεχνολογικοί και οικονομικοί παράγοντες αυξάνουν την πολυπλοκότητα της πληροφορίας και της γνώσης. Ουσιαστικά απαιτείται η προώθηση της πολυφωνικής έννοιας του γραμματισμού που θα συμβάλει στην κατανόηση σύνθετων σημειωτικά κειμένων. Οι μαθητές/τριες καθίστανται όχι μόνο λήπτες νοημάτων αλλά και σχεδιαστές αυτών (Cazden et al., 1996). Στο ίδιο πνεύμα σχετικά με τις δραστηριότητες γραμματισμού μέσω των ΤΠΕ στο σχολείο, ο Hobbs (2004) υποστηρίζει ότι ο στόχος τέτοιων παρεμβάσεων είναι αρχικά η προσφορά ερεθισμάτων, με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές/τριες θα καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και δημιουργικότητα. Με αυτόν τον τρόπο θα προκύψει η δική τους άποψη για το πώς θα διαχειρίζονται τα πολλαπλά μέσα ενημέρωσης και επικοινωνίας (Hobbs, 2004). Επιπρόσθετα, με δεδομένη τη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη και τη συνεχή χρήση της στον προσωπικό και επαγγελματικό χώρο, η εκπαίδευση οφείλει να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα ευνοήσουν κάθε μαθητή/τρια να κατανοήσει τον ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία για την αξιοποίησή τους μέσω της πολυτροπικής μάθησης και των πολυτροπικών κειμένων. Με αυτόν τον τρόπο θα αναπτύξει την κριτική σκέψη του/της, τόσο στην κοινωνία της γνώσης, όσο και σε εκείνη της πληροφορίας (Χατζησαββίδης, 2007).

Για την ευόδωση αυτού του σκοπού δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία, αλλά απαιτείται μια νέα παιδαγωγική μέθοδος που θα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η κατασκευή πολυτροπικών κειμένων με ψηφιακές τεχνολογίες προϋποθέτει λοιπόν μια νέα παιδαγωγική και ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τους/τις εκπαιδευτικούς. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες θα πρέπει να ασκηθούν στην αποτελεσματική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων, εκτός από τον συμβατικό γραπτό λόγο (Myers & Beach, 2001). Παραδοσιακά τα παιδαγωγικά

τιμήματα δομούν σε ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, τα διδακτικά μέσα και τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Στην πραγματικότητα όμως εκείνο που χρειάζεται είναι μία ενιαία προσέγγιση που θα περιλαμβάνει τις διδακτικές αρχές, τις μεθόδους, τις τεχνικές και τα διδακτικά εργαλεία στο αντικείμενο της «Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας για Διδασκαλία και Μάθηση», μέσα από το τρίπτυχο σχεδίαση, υλοποίηση κι αξιολόγηση, για τον καλύτερο σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Frangoulidou, 2013).

Στην περίπτωση των πολυπολιτισμικών τάξεων το πείραμα, η διαθεματική προσέγγιση και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελούν μεθόδους και τεχνικές που διευκολύνουν τις ειδικές πληθυσμιακές ομάδες στην εκπαιδευτική τους ένταξη και στην αλληλεπίδρασή τους (Σφυρόερα, 2007). Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο σχολείο πραγματοποιείται με σκοπό να επηρεάσει συνολικά τη μαθησιακή εμπειρία με τρόπο εποικοδομητικό, εύστοχο και αποτελεσματικό. Δεν αρκεί μόνο η γνώση των διαφορετικών θεωρητικών μαθησιακών προσεγγίσεων, αλλά χρειάζεται η κατανόηση του τρόπου υλοποίησης κάθε θεωρητικής αρχής στις συγκεκριμένες, ρεαλιστικές συνθήκες της τάξης. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει τις αλλαγές των ρόλων από το παραδοσιακό στο μαθητοκεντρικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές/τριες καθοδηγούνται στη διατύπωση των δικών τους ερωτήσεων και των εναλλακτικών τρόπων εύρεσης απαντήσεων στα προβλήματα που ανακαλύπτουν (Newby & Cheng, 2020).

3.5 Η χρήση των ΤΠΕ στις πολυπολιτισμικές τάξεις

Στη σύγχρονη εποχή, με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν τη χρησιμότητα των Νέων Τεχνολογιών στις πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς η εφαρμογή τους προσφέρει τη δυνατότητα να προωθηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι βασικές αρχές αυτής. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης των ΤΠΕ για τους/τις πολιτισμικά διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες αφορούν στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης και στην προσφορά της γνώσης με ελκυστικότερο και πιο ενδιαφέροντα τρόπο, συμμετέχοντας πιο ευχάριστα στο μάθημα και αξιοποιώντας ταυτόχρονα ποικιλοτρόπως τη διαπολιτισμικότητά τους (Παλαιολόγου, 2005). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της χρήσης των ΤΠΕ σε πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελεί το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και η διαδικτυακή επικοινωνία, τα οποία ευνοούν την επικοινωνία μεταξύ των συμμαθητών/τριών, αλλά και με μαθητές/τριες από την ίδια χώρα προέλευσης, ξεπερνώντας τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές και επιτυγχάνοντας αποτελεσματικότερη συνεννόηση (Wassell & Crouch, 2008). Σε πληθώρα ερευνών παρατηρήθηκε ότι σε τάξεις όπου ενισχύεται η χρήση των Νέων Τεχνολογιών ενδυναμώνονται τα κίνητρα του μαθητικού πληθυσμού και τα παιδιά απολαμβάνουν περισσότερο τις σχολικές εργασίες, με αποτέλεσμα την αύξηση του μαθησιακού ρυθμού, καθώς και της πιθανότητας επίτευξης του μαθησιακού στόχου (Francis, 2017). Όπως ήδη αναλύθηκε στο 3.3, οι μαθητές/τριες που έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στις τεχνολογικές

εκπαιδευτικές εφαρμογές παρουσιάζουν αύξηση στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, σε σύγκριση με τον πληθυσμό μαθητών/τριών που δε χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευσή τους (Balanskat et al., 2006).

Σε συνθήκες διεθνούς παγκοσμιοποίησης και οικονομικού ανταγωνισμού, ενώ η πλειοψηφία των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας μεγαλώνουν με την τεχνολογική εξέλιξη και η ζωή τους οφείλει διαρκώς να συμπορεύεται με τα δημιουργήματά της, αναρωτιέται κανείς εάν οι μειονοτικές πληθυσμιακά ομάδες μπορούν να συμβαδίσουν ανάλογα. Οι Ρομά αποτελούν κι αυτοί μια ειδική πληθυσμιακή ομάδα που παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες στην εκπαιδευτική τους ένταξη και είναι πολύ λιγότερο εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ, σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό (Τρουμπέτα, 2008).

4 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μια σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας η οποία έχει ως βασικό στοιχείο της θεώρησής της την ομάδα. Ενώ η δασκαλοκεντρική διδασκαλία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία αυτή καθ' αυτή, η ομαδοσυνεργατική εστιάζει στην ομαδικότητα και στην κοινωνικοποίηση του μαθητικού δυναμικού, εφοδιάζοντάς το με ψυχικές αντοχές, δεξιότητες και αντιλήψεις που θα βοηθήσουν στην ομαλή κοινωνική του ενσωμάτωση και προετοιμάζοντάς το για τον ανταγωνιστικό κόσμο των κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων (Ματσαγγούρας, 2000). Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα οι αλλαγές στις οικογενειακές σχέσεις, η μεταφορά του παιδικού παιχνιδιού από τους εξωτερικούς χώρους σε εσωτερικούς και η αυξανόμενη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών είχαν αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση εμφανίζεται για να καλύψει το κενό της κοινωνικοποίησης των σύγχρονων αναγκών στην εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2007).

Σε αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας, οι ομάδες συγκροτούνται συνεκτικά για την επίτευξη των σκοπών της σχολικής μάθησης και με αυτή τη λογική ακολουθούνται κάποια συγκεκριμένα κριτήρια στην οργάνωσή τους, τα οποία αξιοποιούν τη δυναμική της σχολικής τάξης (Δερβίσης, 1998). Ο/Η εκπαιδευτικός διαμοιράζει την «εξουσία» του/της στην ομάδα, αναθέτοντας ρόλους που συχνά εναλλάσσονται σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, ενώ έχει παράλληλα τη δυνατότητα να αναθέσει διπλούς ρόλους (Ματσαγγούρας, 2000). Στο πλαίσιό της ο/η εκπαιδευτικός εκθέτει στο μαθητικό δυναμικό έναν συγκεκριμένο προβληματισμό και οι μαθητές/τριες οργανώνουν και αξιοποιούν τα δεδομένα προκειμένου να το λύσουν. Εφαρμόζεται δε είτε η τεχνική της συλλογικής προετοιμασίας, όπου ανταλλάσσουν τις απόψεις τους και επιλύουν το πρόβλημα συλλογικά, είτε η τεχνική της φροντιστηριακής δυάδας, στην οποία οι μαθητές/τριες με πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες ενισχύουν τους/τις μη προχωρημένους/ες (Ματσαγγούρας, 2000). Τέλος, χρησιμοποιούνται πηγές, όπως βιβλία, εικόνες και οπτικοακουστικό υλικό, προκειμένου να καταλήξουν σε κάποια λύση του προβλήματος (Ματσαγγούρας, 2000). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στηρίζεται στην δυναμική της μαθητικής ομάδας, καθώς η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται από την ατομική προσπάθεια του κάθε μέλους και η επιτυχία του κάθε μέλους εξαρτάται από τη λειτουργία της ομάδας (Κογκούλης, 2004). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε είδους μάθημα, ειδικά όταν η ομάδα λειτουργεί συνεκτικά, αλληλέγγυα και υπεύθυνα, ωστόσο η συχνή εφαρμογή της απαιτεί χρόνο και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Παράλληλα, η εφαρμογή της προϋποθέτει εκπαίδευση των συμμετεχόντων/ουσών, ώστε να μπορούν να την εφαρμόζουν εύστοχα (Κογκούλης, 2004).

4.1 Τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Από έρευνες διαπιστώνεται ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλει σημαντικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και στη γενικότερη εκπαιδευτική του πορεία. Μέσω αυτής καλλιεργούνται

συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών/τριών και αμβλύνεται η άκρατη ανταγωνιστικότητα, ενώ παράλληλα προωθείται η αλληλεγγύη, η αλληλοβοήθεια, η κατανόηση και η ανεκτικότητα, ενδυναμώνεται ο διάλογος, οι καλές επικοινωνιακές σχέσεις και η ευελιξία στις αντίθετες απόψεις. Η ομάδα αποτελεί την πηγή της μάθησης και η αυθεντία του/της δασκάλου/ας αποδυναμώνεται, ενώ την ίδια στιγμή αναπτύσσεται η υπευθυνότητα στην ανάθεση των ρόλων και στην οργάνωση της εργασίας. Η φιλοσοφική θεώρηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και οι αρχές τις οποίες προάγει ως εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας συμβάλουν στη μείωση της αθέμιτης ανταγωνιστικότητας και του ατομικού πνεύματος, καθώς η ομάδα λειτουργεί ως μία συμπαγής ενότητα και το μαθητικό υποκείμενο αισθάνεται μέσα σε αυτή ασφάλεια και υψηλή αυτοεκτίμηση. Στο μακροεπίπεδο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλει στην καλλιέργεια μιας κοινωνίας που διαπνέεται από πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2000).

Τα βασικότερα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως καταγράφονται από τον Ματσαγγούρα (2000) αφορούν στην ανάθεση της εξουσίας από τον/τη δάσκαλο/α στην ομάδα, τον επιμερισμό του έργου και των ρόλων, την εξοικείωση με τον συγκερασμό ατομικής και συλλογικής ευθύνης, τη δυνατότητα συνδυασμού και με άλλες μεθόδους διδασκαλίας για την ισχυροποίηση της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπρόσθετα, η προσωπικότητα του/της μαθητή/τριας καλλιεργείται ολόπλευρα, επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίησή του, ενισχύονται η αυτοεκτίμηση και οι επικοινωνιακές του δεξιότητες, ενώ προσφέρονται ίσες ευκαιρίες μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000). Τέλος, οι διδακτικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι είναι κοινοί στο πλαίσιο της συλλογικότητας, της αλληλεπίδρασης και της συνεργατικότητας (Ματσαγγούρας, 2004).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και οι επικριτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, που υποστηρίζουν ότι, μπροστά στην «ανωνυμία», η έμφαση στην ομάδα έχει ως συνέπεια την παραμέληση του ατόμου και της προσωπικότητάς του, ενώ καθίσταται δύσκολο να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Αναγνωστοπούλου, 2001).

4.2 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις

Όπως ήδη αναλύθηκε στο 4.1, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ο/η κάθε μαθητής/τρια έχει τον δικό του/της ιδιαίτερο ρόλο, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πράξη να μην απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο σε εκείνους/ες που διαθέτουν πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες και χαρακτηρίζονται ως «καλοί/ές». Οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικές διαδικασίες και αναβαθμίζεται ποιοτικά η εκπαιδευτική πράξη, ενώ παράλληλα προωθείται η αυτενέργεια του μαθητικού υποκειμένου και η μαθητοκεντρικότητα έναντι της αυθεντίας του/της δασκάλου/ας. Μέσα σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές/τριες πολλών «ταχυτήτων», τη στιγμή που σε ένα δασκαλοκεντρικό περιβάλλον η εκπαιδευτική διαδικασία συνήθως λειτουργεί σε ανταγωνιστικό κλίμα με τη συμμετοχή των χαρακτηριζόμενων ως «ικανότερων», η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενεργοποιεί τους/τις πιο

«αδύναμους/ες», που συνήθως προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (μετανάστες, πρόσφυγες, Ρομά), τους/τις βοηθάει να αλληλεπιδράσουν, να αισθανθούν ισότιμοι και εντέλει να ενισχυθεί η αυτοεικόνα τους (Τσαγγάρη, 2017). Με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ο λόγος των μαθητών/τριών κυριαρχεί στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς επικοινωνούν φυσικά και αβίαστα, και στην περίπτωση που υπάρχουν στην τάξη μαθητές/τριες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, ασθενέστερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων κι ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλει τα μέγιστα (Αναγνωστοπούλου,2000).

Η συνεχώς αυξανόμενη ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού απαιτεί από το σύγχρονο σχολείο την αντιμετώπιση των αναδυόμενων προκλήσεων. Οι πολυπολιτισμικές τάξεις, με τα ιδιαίτερα προβλήματά τους, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις και να ενδυναμώσουν τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση στις τάξεις τους (Σφυρόερα, 2007). Σε αυτές τις νέες συνθήκες οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσεγγίσουν με σεβασμό κάθε διαφορετικότητα των μαθητών/τριών τους με την κατάλληλη μέθοδο, αξιοποιώντας διαπολιτισμικά την πολυμορφία της τάξης τους. Στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, η ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί την αποτελεσματικότερη μέθοδο για την απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων (Ματσαγούρας, 2000).

Με την επιλογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και τη δημιουργία μαθητικών ομάδων ενισχύονται οι διαπολιτισμικές αρχές και διευκολύνεται η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών με ομαδοσυνεργατικό τρόπο θα μπορούσε να συνδυαστεί στην κατεύθυνση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έτσι, αφού εντοπιστούν τα προβλήματα της πολυμορφίας, αναγνωριστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και συγκροτηθούν οι ομάδες για τις ανάλογες συνεργατικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές για την προώθηση της μάθησης στις πολύπλοκες συνθήκες του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Στην ίδια φιλοσοφία των βασικών θεωρητικών και μεθοδολογικών ζητημάτων εναρμονίζονται και οι τεχνικές αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση της ομάδας και αναστοχαστικά βαθμολογούνται τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους (Σφυρόερα, 2007). Με αυτό τον τρόπο αντιμετωπίζονται οι ατομικές διαφορές και προλαμβάνεται η ανισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών που οδηγεί στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι ιδιαίτερες πτυχές της μαθητικής βιογραφίας θα πρέπει να αποτελούν τον οδηγό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, στο πνεύμα της οποίας οφείλει να αποκαλύπτεται η αξία της πολυμορφίας (Κλουβάτος, 2014).

Καταληκτικά, συμπεραίνει κανείς ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στον γενικότερο

μετασχηματισμό της διδασκαλίας και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά. Στη σύγχρονη κοινωνία της ελεύθερης οικονομίας και του ανταγωνισμού, όσο και να φαντάζει παράδοξο, η καλλιέργεια της ομαδοσυνεργατικότητας αποτελεί ανάγκη για την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της. Η καθιέρωσή της σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την προσχολική μέχρι την ανώτατη, προετοιμάζει με κοινωνικά εφόδια τα παιδιά, καλλιεργώντας την εξωστρέφειά τους. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών και η αυτενέργεια αποτελούν τον θεμέλιο λίθο της αυτορρύθμισης της ομαδικότητας. Ιδιαίτερα οι ευάλωτες ομάδες, στο σκληρό κι ανταγωνιστικό κλίμα του σχολείου, έχουν ανάγκη της στήριξης και της ενδυνάμωσης που η ομαδική συνεργασία τους παρέχει (Ματσαγγούρας, 2000; Ράπτης & Ράπτη, 2014).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5 Μεθοδολογία

5.1 Σκεπτικό και στόχος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να φωτίσει μια πτυχή του γραμματισμού των παιδιών Ρομά, καθώς ο εν λόγω μαθητικός πληθυσμός εξακολουθεί να αντιμετωπίζει πολλά και ποικίλα προβλήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο. Η αφετηρία της μελέτης δόθηκε μέσα από την συναναστροφή της ερευνήτριας με τον ρομικής καταγωγής μαθητικό πληθυσμό του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αλεξάνδρειας, στο οποίο εργάζεται ως εκπαιδευτικός, και της διαπίστωσης ότι οι μαθητές/τριές του παρουσιάζουν αυξημένες δυσκολίες, καθώς και σχετικά χαμηλή σχολική επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα. Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (2001), η απουσία κοινωνικής εγγύτητας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, και κατ' επέκταση, η μη έγκαιρη εξοικείωση των παιδιών με τη σχολική κουλτούρα ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Στην περίπτωση των παιδιών Ρομά, η προσέγγιση αυτή συνυπάρχει με την πραγματικότητα της διγλωσσίας τους, καθώς και με την προφορικά οργανωμένη κοινοτική τους ζωή και μάθηση (Παπαχρήστος κ.ά., 2012).

Στόχο λοιπόν της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της μαθησιακής διαδικασίας και των τρόπων ενίσχυσης του γραμματισμού των παιδιών Ρομά στην ελληνική γλώσσα, καθώς και της ενεργητικής εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική πράξη με τη συμβολή των ΤΠΕ, μέσω μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε μια τάξη με αμιγώς μαθητές/τριες ρομικής καταγωγής.

5.1.1 Η πρωτοτυπία της έρευνας

Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι οι σχετικές έρευνες που χρησιμοποιούν τόσο τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα (Ρομά) όσο και την έρευνα δράσης (ως ερευνητική μέθοδο) είναι περιορισμένες στην ελληνική βιβλιογραφία. Επιπλέον, καμία έρευνα δεν έχει διενεργηθεί αποκλειστικά για τον μαθητικό πληθυσμό του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αλεξάνδρειας Ημαθίας, στου οποίου τις τάξεις φοιτούν αμιγώς παιδιά ρομικής καταγωγής.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Κατά πόσο η διδασκαλία με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού σε μαθητές/τριες ρομικής καταγωγής, και, πιο συγκεκριμένα, στην ενίσχυση του προφορικού λόγου και της ικανότητας παραγωγής γραπτών κειμένων;
2. Ενισχύεται η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών ρομικής καταγωγής στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της χρήσης των ΤΠΕ;

5.3 Μέθοδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μια διδακτική παρέμβαση που εντάσσεται στο ποιοτικό παράδειγμα και ακολουθεί το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας-δράσης.

5.3.1 Η ποιοτική έρευνα

Η παρούσα ερευνητική διαδικασία, με βάση το είδος των εμπειρικών δεδομένων που συλλέγει (Καραγεώργος, 2002), εντάσσεται στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην αυθεντική κατανόηση του νοήματος και της εμπειρίας ποικίλων διαστάσεων και φαινομένων της ζωής και του κοινωνικού κόσμου των ανθρώπων (Fossey et al., 2002), με βασικό χαρακτηριστικό την προσέγγιση αυτών από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων/ουσών στη μελέτη (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005). Ο σχεδιασμός κάθε ποιοτικής έρευνας εκκινεί από τον εντοπισμό του ερευνητικού πεδίου ή αντικειμένου της και την αναγνώριση των υποκειμένων που θα συμμετάσχουν (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Στη συνέχεια ο/η ερευνητής/τρια, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο, θέτει τα ερευνητικά ερωτήματα, διεξάγει την έρευνα, συλλέγει και αναλύει τα δεδομένα, εξάγει τα συμπεράσματα, αναστοχάζεται και δημιουργεί μια υπόθεση για περαιτέρω έρευνα (Cohen et al., 2017). Σε μια ποιοτική έρευνα κεντρικό ρόλο διαδραματίζει ο βαθμός στον οποίο φωτίζονται τα υποκειμενικά νοήματα, οι ενέργειες και οι πράξεις των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς και τα κοινωνικά συμφραζόμενα, όπως τα αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες (Punch, 2013).

5.3.2 Η έρευνα δράσης

Η παρούσα εργασία αξιοποιεί ως ερευνητική μέθοδο την έρευνα δράσης. Σε αυτήν ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ταυτόχρονα και τον ρόλο του/της ερευνητή/τριας, επιδρώντας στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών θεωριών και καλλιεργώντας μεγαλύτερη αυτονομία (Κατσαρού & Τσάφος, 2013). Η έρευνα δράσης περιλαμβάνει κάποια χαρακτηριστικά στάδια: α) αρχικά, ο/η ερευνητής/τρια επιλέγει το θέμα με το οποίο θα ασχοληθεί και το οποίο προσδιορίζει με σαφήνεια β) στη συνέχεια, προβαίνει στη διερεύνηση σχετικής βιβλιογραφίας και στη συλλογή δεδομένων για το θέμα αυτό μέσω διαφόρων μεθόδων, με σκοπό να αναπτύξει και να εφαρμόσει εκείνες τις πρακτικές και στρατηγικές δράσης που θα επιφέρουν θετικές αλλαγές γ) τέλος, αφού οι αλλαγές αυτές αξιολογηθούν, η γνώση που αποκτάται δημοσιοποιείται και καθίσταται διαθέσιμη για χρήση από άλλους (Altrichter et al., 2001). Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα δράσης ενσωματώνει την έρευνα και τη δράση σε μια σειρά ευέλικτων κύκλων που περιλαμβάνουν ολιστικά και όχι ξεχωριστά βήματα (Somekh, 2005). Η έρευνα δράσης στοχεύει στη διερεύνηση νέων τρόπων σκέψης και μεθόδων δράσης, διαμορφώνοντας τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική πρακτική, ενώ παράλληλα ένας ακόμη στόχος της είναι να δημιουργήσει μοντέλα δημοκρατικού διαλόγου και πρακτικής διαβούλευσης, και συνεπώς να προσφέρει στους ανθρώπους άλλους τρόπους να σχετίζονται μεταξύ τους (Kemmis, 2010). Η ποιότητά της εξαρτάται από την αναστοχαστική ευαισθησία του/της ερευνητή/τριας, των

οποίων η συλλογή δεδομένων, η ανάλυση και οι ερμηνείες διαμεσολαβούνται από την αίσθηση του εαυτού και της ταυτότητάς τους (Somekh, 2005). Λαμβάνει δε ιδιαίτερη σημασία για τους/τις εκπαιδευτικούς ερευνητές/τριες, καθώς συνεχώς διαλέγονται με το αντικείμενο της έρευνας, στοχεύοντας στην αλλαγή τριών πραγμάτων: των πρακτικών τους, των αντιλήψεών τους για τις πρακτικές τους και των συνθηκών στις οποίες ασκούν την πρακτική τους (Kemmis, 2009).

5.4 Το σχολείο της έρευνας

Η εν λόγω διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στους/στις μαθητές/τριες της Γ τάξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αλεξάνδρειας του Ν.Ημαθίας. Το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται στον οικισμό του Αγίου Γεωργίου, όπου κατοικεί η κοινότητα των Ρομά της πόλης. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι Ρομά της Αλεξάνδρειας δεν αποδέχονται τον όρο "Τσιγγάνος" και αυτοαποκαλούνται ντόπιοι ή Ρουντάροι (Χατζηνικολάου, 2008). Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου αποτελείται από αμιγώς Ρομά μαθητές/τριες. Το σχολείο μοιράζεται την ίδια αυλή με το 6ο Δημοτικό Σχολείο Αλεξάνδρειας, στο οποίο επίσης φοιτούν αμιγώς μαθητές/τριες ρομικής καταγωγής. Είναι 10/θέσιο, ενώ σε αυτό λειτουργούν ένα τμήμα ένταξης και δυο τμήματα υποδοχής. Όλες οι τάξεις του είναι εξοπλισμένες με έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, συνδεδεμένο με μια τηλεόραση και με πρόσβαση στο διαδίκτυο. Στο σχολείο δεν υπάρχει αίθουσα Η/Υ, ενώ για το μάθημα της πληροφορικής τα παιδιά χρησιμοποιούν το εργαστήριο Η/Υ του διπλανού σχολείου. Ακόμη, είναι διαθέσιμες για τους/τις εκπαιδευτικούς τέσσερις φορητές ηλεκτρονικές συσκευές tablet και τρεις φορητοί υπολογιστές. Η επιλογή του σχολείου πραγματοποιήθηκε λόγω της εύκολης πρόσβασης της ερευνήτριας στο μαθητικό του πληθυσμό, καθώς το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας εργαζόταν ως εκπαιδευτικός του τμήματος στο σχολείο αυτό.

5.5 Το δείγμα της έρευνας

Η Γ τάξη του 2ου Δημοτικού Σχολείου Αλεξάνδρειας Ημαθίας αποτελούνταν από 22 μαθητές/τριες, ωστόσο στην έρευνα έλαβαν μέρος μόνο οι 12 από αυτούς/ές (πιο συγκεκριμένα, 5 μαθητές και 7 μαθήτριες). Δεν κατέστη δυνατό να συμπεριληφθούν στη μελέτη οι υπόλοιποι/ες 10 μαθητές/τριες του τμήματος, λόγω ελλιπούς φοίτησης ή και πλήρους διακοπής της φοίτησής τους κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας. Για τους Ρομά η σχολική εκπαίδευση δεν αποτελεί προτεραιότητα, καθώς συχνά πολλά παιδιά ρομικής καταγωγής, είτε από προτροπή των γονέων, είτε από οικονομική αναγκαιότητα, οδηγούνται στη συμμετοχή στις επαγγελματικές δραστηριότητες της οικογένειας στην εύρεση μιας επικερδούς ασχολίας ή στον πρώιμο γάμο (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011). Επιπλέον, το είδος των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν λαμβάνει για τους Ρομά αξία, όταν είναι πρακτικό, χρήσιμο και συνδέεται με την προσφορά εφοδίων για την καθημερινή τους επιβίωση (Πανταζής, 2015). Την ίδια στιγμή, τόσο το περιεχόμενο και οι μέθοδοι της διδασκαλίας,

όσο και τα ίδια τα εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν πολλές φορές μια έλλειψη ευελιξίας στην ετερότητα (Δαφέρμος, 2013, στο Λυδάκη, 2013). Γίνεται σαφές ότι οι λόγοι που οδηγούν τα παιδιά Ρομά σε ελλιπή φοίτηση ή και πλήρη εγκατάλειψη του σχολείου σχετίζονται τόσο με την πολιτισμική τους ταυτότητα, όσο και με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Από το σύνολο του δείγματος, μία μόνο μαθήτρια επαναλάμβανε τη φοίτησή της στη Γ τάξη και ηλικιακά ήταν 2 χρόνια μεγαλύτερη από τα υπόλοιπα παιδιά. Επίσης, ένας μαθητής και μία μαθήτρια παρακολουθούσαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους μαθήματα στο τμήμα υποδοχής Ι (4 διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα).

5.5.1 Το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών του δείγματος

Η μητρική γλώσσα του συνόλου των μαθητών/τριών του δείγματος είναι τα ροντάρικα ή ρουντάρικα, ένα μείγμα της ρουμάνικης γλώσσας και της βλάχικης διαλέκτου. Αυτή είναι η γλώσσα που τα παιδιά χρησιμοποιούν στο πλαίσιο της κοινότητάς τους κι όταν συνομιλούν μεταξύ τους στον χώρο του σχολείου. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιούσαν την ελληνική γλώσσα στις αλληλεπιδράσεις τους με την ερευνήτρια και κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των σχολικών μαθημάτων και της διδακτικής παρέμβασης. Δεχόμενοι/ες την διάκριση του McLaughlin (1978) με κριτήριο την ηλικία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας μπορούμε να υιοθετήσουμε τον όρο "διαδοχική διγλωσσία" όταν αναφερόμαστε στα παιδιά του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για διαδοχική διγλωσσία όταν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (στην προκειμένη περίπτωση, της ελληνικής) εκκινεί περίπου μετά το τρίτο έτος της ηλικίας, διάστημα κατά το οποίο η πρώτη γλώσσα έχει ήδη εδραιωθεί (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Όσον αφορά στο γενικότερο γλωσσικό τους επίπεδο στην ελληνική γλώσσα, αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως χαμηλό, συγκρινόμενο με το αναμενόμενο των μαθητών/τριών της Γ τάξης που έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Με άλλα λόγια, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των Ρομά και μη Ρομά παιδιών, αλλά και τους γενικότερους διδακτικούς στόχους που τίθενται από τα αναλυτικά προγράμματα, η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών του δείγματος στα ελληνικά βρισκόταν σε χαμηλό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στον προφορικό λόγο, όλα τα παιδιά παρουσίαζαν κάποιες δυσκολίες στην έκφραση, με διάφορες διαβαθμίσεις μεταξύ τους. Σύμφωνα με τις ερευνητικές καταγραφές κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και της παρέμβασης, το σύνολο των μαθητών/τριών προέβαινε σχετικά συχνά σε συντακτικά και γραμματικά λάθη. Παράλληλα, παρατηρούνταν σημασιολογικά λάθη, τα οποία προέκυπταν από λανθασμένη χρήση κάποιων λέξεων. Το λεξιλόγιο της πλειοψηφίας των παιδιών ήταν αρκετά φτωχό, καθώς αρκετές φορές δεν γνώριζαν λέξεις στην ελληνική γλώσσα αλλά μόνο στη μητρική τους. Όσον αφορά στην κατανόηση ενός κειμένου στη δεύτερη γλώσσα, αυτή φάνηκε να έχει αναπτυχθεί σε μέτριο βαθμό, καθώς περίπου τα μισά παιδιά δυσκολεύονταν να

αποκριθούν προφορικά στις ερωτήσεις κατανόησης. Μεγαλύτερη δυσκολία ως προς την κατανόηση παρουσίαζαν τα παιδιά σε κείμενα με λέξεις χαμηλής συχνότητας ή αφηρημένες έννοιες. Σε φωνολογικό επίπεδο δεν υπήρχε καμία δυσκολία και όλοι οι μαθητές/τριες είχαν κατακτήσει επαρκώς τον μηχανισμό της ανάγνωσης. Επιπλέον, στο πλαίσιο των καθημερινών διαπροσωπικών συνομιλιών με την ερευνήτρια και τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, παρατηρήθηκε ικανοποιητική ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Cummins, (2005), μέσα σε περίπου δύο χρόνια έκθεσής τους τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν σε σχετικά μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες στην επικοινωνία τους στη δεύτερη γλώσσα, χωρίς αυτό βέβαια να επιτρέπει την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων για τη συνολική τους επάρκεια σε αυτή.

Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, οι μαθητές/τριες αντιμετώπιζαν ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες σε σχέση με εκείνες στον προφορικό τους λόγο στην δεύτερη γλώσσα. Η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων αποτελεί για τα παιδιά μια πιο σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία και απαιτεί την ανάπτυξη σε επαρκή βαθμό ποικίλων δεξιοτήτων, γνώσεων, στρατηγικών, καθώς και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2004). Με άλλα λόγια, προϋποθέτει την καλλιέργεια λεξιλογικών, ορθογραφικών, γραμματικών και συντακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και την ικανότητα οργάνωσης όλων αυτών (Αντωνίου & Λιβιέρη, 2014). Ιδιαίτερα για τα παιδιά Ρομά, των οποίων η μητρική γλώσσα δεν διαθέτει γραπτή παράδοση, κανόνες σύνταξης ή πλούσιο λεξιλόγιο, η εκμάθηση της γραπτής μορφής της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο του σχολείου καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητική (Γκανά κ.ά., 2013). Βέβαια, η αδυναμία των μαθητών/τριών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις παραγωγής γραπτού λόγου που θέτει το σύγχρονο σχολείο αποτελεί όχι μόνο ένα ατομικό, αλλά πρωτίστως ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα, με την έννοια ότι κρίνεται απαραίτητη η έγκαιρη διάγνωση των προβλημάτων, ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση αποτελεσματικών διδακτικών παρεμβάσεων, καθώς και η παροχή των κατάλληλων υποστηρικτικών μέσων (Σπαντιδάκης, 2004). Οι αδυναμίες των παιδιών του δείγματος στην παραγωγή γραπτού λόγου παρουσιάζονται αναλυτικότερα στο κεφάλαιο 6.

5.6 Μεθοδολογικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα για την συγκέντρωση επαρκών κι αξιόπιστων δεδομένων ήταν η παρατήρηση, η τήρηση ερευνητικού ημερολογίου από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό της τάξης, η κλειδα παρατήρησης της κριτικής φίλης και τα παραγόμενα μαθητικά κείμενα.

Η ερευνητική παρατήρηση, ως μεθοδολογικό εργαλείο, αναφέρεται στη συστηματική παρακολούθηση από τον/την ερευνητή/τρια του προς μελέτη φαινομένου και στην καταγραφή των πληροφοριών που προκύπτουν (Καραγεώργος, 2002). Η αξία της παρατήρησης έγκειται στο ότι επιτρέπει τη μελέτη ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων στο πραγματικό τους περιβάλλον,

προσφέροντας στον/στην ερευνητή/τρια τη δυνατότητα καλύτερης κατανόησης του πλαισίου αλληλεπίδρασης, καθώς και της οπτικής γωνίας των υποκειμένων της έρευνας (Patton, 1990).

Όσον αφορά στην τήρηση του ερευνητικού ημερολογίου, αυτή αφορούσε στην καθημερινή καταγραφή από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό των γεγονότων, των προσωπικών της σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων, των προφορικών αποκρίσεων των συμμετεχόντων/ουσών και του συνόλου των αλληλεπιδράσεων που λάμβαναν χώρα στην τάξη (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Η τήρηση ημερολογίου έχει ως στόχο τον σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης, και παράλληλα λειτουργεί ως μέσο ενίσχυσης του αναστοχασμού και της προσπάθειας τεκμηρίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η εκπαιδευτικός του τμήματος υποδοχής Ι βρισκόταν μέσα στην τάξη καθόλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης και την παρακολουθούσε, συμμετέχοντας με τον τρόπο αυτό στην έρευνα ως *κριτική φίλη* (Yin, 2018). Η *κριτική φίλη*, αφού αφιέρωσε χρόνο στην κατανόηση του πλαισίου και των επιθυμητών αποτελεσμάτων της έρευνας, παρείχε δεδομένα προς εξέταση από τη δική της οπτική γωνία και αποτέλεσε σημαντική πηγή εμπλουτισμού αυτών, καθώς και ανατροφοδότησης για την ερευνήτρια (Costa & Kallick, 1993). Προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο της, η ερευνήτρια της παρείχε στην αρχή κάθε θεματικής ενότητας μια κλειδα παρατήρησης της παρέμβασης ([Παράρτημα Α](#)). Η συνεργασία μεταξύ της ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού του τμήματος υποδοχής ήταν πολύ καλή και μεταξύ τους δημιουργήθηκε μια σχέση αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Τέλος, ένα πολύτιμο εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν τα παραγόμενα μαθητικά κείμενα. Ως τέτοια λαμβάνονται υπόψη τόσο το αρχικό και τελικό αφηγηματικό κείμενο που παρήγαγαν, όσο και οι (ψηφιακές και μη) δημιουργίες των παιδιών κατά τη διάρκεια των θεματικών ενοτήτων της παρέμβασης, καθώς και οι φωτογραφίες από τη ζωή στην τάξη.

5.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας διασφαλίζεται μέσω της εφαρμογής της τεχνικής της τριγωνοποίησης. Η μέθοδος της τριγωνοποίησης αφορά στη χρήση περισσότερων από μία προσεγγίσεων για τη διερεύνηση ενός ερευνητικού ερωτήματος, προκειμένου να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη στα επακόλουθα ευρήματα (Bryman, 2004). Στη συγκεκριμένη έρευνα η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τρεις διαφορετικές μεθόδους (βιβλιογραφική επισκόπηση, παρατήρηση, παραγόμενο μαθητικό υλικό) και από τρεις διαφορετικές πηγές (ερευνήτρια, κριτική φίλη, μαθητές/τριες). Επιπλέον, η ερευνήτρια προέβη στη διενέργεια προελέγχου και μετελέγχου προκειμένου να υποστηριχθούν τα ευρήματα που αφορούσαν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών/τριών στην ελληνική γλώσσα. Τέλος, οι δραστηριότητες της παρέμβασης αξιολογήθηκαν και από τα ίδια τα παιδιά μέσω της συμπλήρωσης των φύλλων

αξιολόγησης στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας.

5.8 Η διδακτική παρέμβαση

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην τάξη της έρευνας από τις 25 Ιανουαρίου έως τις 30 Μαρτίου 2023, σε διάστημα συνολικά 28 διδακτικών ωρών.

Για την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης, τα πολλαπλά οφέλη της οποίας περιγράφηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, πριν την έναρξη της παρέμβασης, η ερευνήτρια προχώρησε στη συγκρότηση τεσσάρων ομάδων, η καθεμία από τις οποίες αποτελούνταν από τρία μέλη. Οι ομάδες ήταν ανομοιογενείς και περιλάμβαναν μαθητές/τριες διαφορετικού φύλου, σχολικής επίδοσης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), οι ανομοιογενείς ομάδες συμβάλλουν στην προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών μέσω των γνωστικών συγκρούσεων που προκύπτουν λόγω των διαφορετικών απόψεων και στρατηγικών που εφαρμόζονται από τα μέλη τους. Τα ονόματα των ομάδων, τα οποία αποφασίστηκαν μετά από διάλογο μεταξύ των μελών τους, διαμορφώθηκαν ως εξής: Ομάδα 1-Εξυπνοπαρέα, Ομάδα 2-Ομαδική Παρέα, Ομάδα 3-Η καλύτερη Ομάδα, Ομάδα 4-Οι Απίθανοι. Στη συνέχεια συζητήθηκαν στην ολομέλεια της τάξης οι αναμενόμενες συμπεριφορές που διέπουν την εργασία στις ομάδες. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, καθώς είχε εφαρμοστεί από την ερευνήτρια σε διάφορες δραστηριότητες πριν την έναρξη της παρέμβασης.

5.8.1 Τα στάδια της παρέμβασης

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά τα στάδια της παρέμβασης με τη σειρά εφαρμογής τους.

Πίνακας 1: Τα στάδια και το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης

Στάδια διδακτικής παρέμβασης	Τίτλος
αρχική/διαγνωστική δραστηριότητα παραγωγής γραπτού κειμένου	<i>Μια αξέχαστη περιπέτεια</i>
1η θεματική ενότητα	<i>Τι είναι άραγε αυτή η πρόταση;</i>
2η θεματική ενότητα	<i>Τα επίθετα ομορφαίνουν την πρόταση!</i>
3η θεματική ενότητα	<i>Οι προτάσεις μεγαλώνουν!</i>
4η θεματική ενότητα	<i>Έχεις ακούσει για τα σημεία στίξης;</i>
5η θεματική ενότητα	<i>Από τη μια πρόταση στην άλλη με τις συνδετικές</i>

	<i>λέξεις/φράσεις!</i>
6η θεματική ενότητα	<i>Τα μέρη της παραγράφου</i>
τελική δραστηριότητα παραγωγής γραπτού κειμένου	<i>Μια αξέχαστη περιπέτεια</i>

5.8.2 Γενικοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Πέραν των διδακτικών στόχων καθεμίας εκ των έξι θεματικών ενοτήτων, όπως αυτοί καταγράφονται στα 5.9.1-5.9.6, η ερευνήτρια έθεσε και κάποιους γενικότερους στόχους που διέπουν το σύνολο της διδακτικής παρέμβασης. Οι στόχοι αυτοί αφορούν στην ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών/τριών, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών κειμένων, καθώς και των δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες, μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, θα μπορούν:

- να συμμετέχουν με άνεση σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού κειμένου
- να αξιοποιούν ποικίλα διαδικτυακά εργαλεία στη μάθησή τους
- να συνεργάζονται με τους/τις συμμαθητές/τριες τους, τόσο κατά τη διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων, όσο και κατά την παραγωγή υλικού

5.9 Η εφαρμογή των θεματικών ενοτήτων της παρέμβασης

5.9.1 Διδακτικό πλάνο και πορεία υλοποίησης 1ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης: *Τι είναι άραγε αυτή η πρόταση;*

Πίνακας 2: Το διδακτικό πλάνο της 1ης θεματικής ενότητας

Διδακτικό αντικείμενο:	Η δομή της απλής πρότασης
Ημερομηνία:	06/02/23
Χρονική διάρκεια:	4 διδακτικές ώρες
Εποπτικά μέσα:	πίνακας/μαρκαδόροι, φύλλο εργασίας 1, ξυλομπογιές, tablet, ηλεκτρονικός υπολογιστής, διαδικτυακό εργαλείο Kahoot, διαδικτυακό εργαλείο Canva, φύλλο αξιολόγησης 1
Διδακτικοί στόχοι	
Οι μαθητές/τριες, μετά το τέλος της 1ης θεματικής ενότητας, θα μπορούν:	
Σε επίπεδο γνώσεων:	<ul style="list-style-type: none"> • να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν το

	<p>υποκείμενο, το ρήμα και το αντικείμενο σε μια πρόταση</p> <ul style="list-style-type: none"> • να επιλέγουν τη χρήση του κεφαλαίου γράμματος στην αρχή μιας πρότασης και της τελείας όταν αυτή ολοκληρώνεται • να γράφουν απλές προτάσεις
Σε επίπεδο δεξιοτήτων:	<ul style="list-style-type: none"> • να δημιουργούν μια διαφάνεια παρουσίασης • να αξιοποιούν τα διαδικτυακά εργαλεία Kahoot και Canva
Σε επίπεδο στάσεων:	<ul style="list-style-type: none"> • να εκτελούν ψηφιακές εργασίες σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα

A' φάση: Προ-στάδιο

Στη διάρκεια του προ-σταδίου η ερευνήτρια έγραψε στον πίνακα τη λέξη «ΠΡΟΤΑΣΗ» και, χρησιμοποιώντας την εκπαιδευτική τεχνική του καταιγισμού ιδεών, παρακίνησε τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν προφορικά τις ιδέες τους, με λέξεις ή σύντομες φράσεις, απευθύνοντάς τους την ερώτηση «*Τι είναι η πρόταση στη γραμματική;*». Σύμφωνα με τον Κόκκο (1998), ο καταιγισμός ιδεών συνιστά μια διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να ανακαλέσουν συνειρμικά ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και ιδέες τους σχετικά με ένα θέμα, προκειμένου να δημιουργήσουν τις νέες ιδέες γι' αυτό το θέμα. Όλες οι ιδέες που εκφράστηκαν στο πρώτο στάδιο του καταιγισμού καταγράφηκαν στον πίνακα από την ερευνήτρια, χωρίς κριτική ή ταξινόμηση, και ήταν οι εξής :

<p>ΠΡΟΤΑΣΗ</p> <p>ορισμένες λέξεις, μεγάλες ή μικρές λέξεις μαζί, αυτά που διαβάζουμε στο μάθημα, λέξεις και γράμματα, όταν λέω στην αδερφή μου να παίξουμε ή να βγούμε στην αυλή, κείμενο, κάποιος που κάτι προτείνει-παραδείγματος χάρη να πάμε για ποδήλατο, τα γράμματα, όταν ξεκινάμε με κεφαλαίο γράμμα, μια ομάδα από λέξεις, όταν βάζουμε τελεία, μια παρέα από λέξεις, μια πρόταση γάμου, οι τελείες, σαν να σου παίρνουν συνέντευξη και να λες λίγα πράγματα</p>

Ως επόμενο στάδιο του καταιγισμού ιδεών, προτάθηκε από την ερευνήτρια η ομαδοποίηση των ιδεών

με κριτήριο την αναφορά τους στη γραμματική, συζητήθηκε η κάθε ιδέα ξεχωριστά και διαγράφηκαν εκείνες που δεν είχαν σχέση με το κριτήριο που τέθηκε. Όπως προέκυψε από την παρατήρηση, τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν να διακρίνουν τις ιδέες που σχετίζονταν με την έννοια της πρότασης στη γραμματική. Τέλος, μοιράστηκε το φύλλο εργασίας 1 και η κάθε ομάδα κατέγραψε τον δικό της ορισμό της πρότασης .

B' φάση: Διεξαγωγή/Κυρίως στάδιο

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η Δραστηριότητα 1 του φύλλου εργασίας 1. Στη δραστηριότητα αυτή δίνονται 5 προτάσεις και ζητείται από τα μέλη της κάθε ομάδας να κυκλώσουν με πράσινη ξυλομπογιά τις λέξεις που απαντούν στην ερώτηση «ποιος/α/ο;», με κόκκινη ξυλομπογιά τις λέξεις που απαντούν στην ερώτηση «τι κάνει αυτός/ή/ό;» και με μπλε ξυλομπογιά εκείνες που απαντούν στην ερώτηση «τι;». Όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν την άσκηση, επιλέχθηκε ένας/μία εκπρόσωπος από την κάθε ομάδα και ανακοίνωσε στην τάξη τις απαντήσεις της ομάδας του/της. Παρατηρήθηκε ότι οι ομάδες συμφώνησαν μεταξύ τους στις απαντήσεις που έδωσαν, εκτός από την Καλύτερη Ομάδα που κύκλωσε επιπλέον και 2 προσδιορισμούς. Με την ολοκλήρωση της Δραστηριότητας 1, η ερευνήτρια εισήγαγε τις έννοιες του υποκειμένου, του ρήματος και του αντικειμένου, ως βασικά συστατικά μιας πρότασης, δίνοντας τους ορισμούς τους και συνδέοντας τις έννοιες αυτές με τις λέξεις που είχαν κυκλώσει τα παιδιά στη Δραστηριότητα 1. Στο σύνολό τους τα παιδιά δεν γνώριζαν τις έννοιες, εκτός από τη μαθήτρια Ε που ανέφερε: «Έχω ξανακούσει τη λέξη ρήμα». Μετά την εισαγωγή των τριών αυτών εννοιών, χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος που ακολουθεί:

Μαθήτρια Ε: *Άρα κυρία όλες οι κόκκινες λέξεις είναι ρήματα!*

Ερευνήτρια: *Σωστά! Και οι πράσινες λέξεις;*

Μαθητής Α: *Είναι υποκείμενα.*





Μαθήτρια Θ: *Και οι μπλε αντικείμενα.*

Έπειτα, οι ομάδες πραγματοποίησαν τη Δραστηριότητα 2 του φύλλου εργασίας 1, στην οποία ζητούνταν να συμπληρώσουν τα κενά των προτάσεων με δικές τους λέξεις κι έπειτα να διαβάσουν στην ολομέλεια της τάξης τις απαντήσεις τους. Η δραστηριότητα αυτή είχε σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι λέξεις που συμπληρώνουν τα παιδιά να κατέχουν στην πρόταση τη θέση του υποκειμένου, του ρήματος ή του αντικειμένου. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν με φαντασία και σε κάποιες προτάσεις συμπλήρωσαν παραπάνω από μια λέξεις. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να χαρακτηρίσουν προφορικά τη λέξη που συμπλήρωσαν ως υποκείμενο, ρήμα ή αντικείμενο. Από τις προφορικές ανταποκρίσεις των παιδιών φάνηκε ότι υπήρξε μια γενικότερη δυσκολία στον χαρακτηρισμό του αντικειμένου. Όπως ανέφερε και η κριτική φίλη στα σχόλιά της, «Δυσκολεύονται

όταν το αντικείμενο της πρότασης δεν είναι ένα πράγμα, αλλά μια πιο αφηρημένη για εκείνα έννοια». Στη συζήτηση που ακολούθησε, τα μέλη της Εξυπνοπαρέας διατύπωσαν την απορία, «Είναι σωστό που γράψαμε 2 λέξεις;» και, με αφορμή αυτό, μιλήσαμε για το πλήθος των υποκειμένων και των αντικειμένων της πρότασης. Επιπλέον, εστιάζοντας την προσοχή των παιδιών στα τετράγωνα που βρίσκονταν στην αρχή και στο τέλος κάθε πρότασης, διατυπώσαμε τον κανόνα ότι η πρόταση ξεκινά με κεφαλαίο γράμμα και καταλήγει σε τελεία.

Με την ολοκλήρωση της συζήτησης η ερευνήτρια συγκέντρωσε τα συμπληρωμένα φύλλα εργασίας (ενδεικτικά παρατίθεται το φύλλο εργασίας μιας εκ των ομάδων στο [παράρτημα Β1](#)) και μοίρασε σε κάθε ομάδα ένα tablet προκειμένου να πραγματοποιηθούν δύο ψηφιακά κουίζ, τα οποία είχε δημιουργήσει χρησιμοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο Kahoot. Αξίζει να αναφερθεί ότι όλα τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με τη χρήση του εν λόγω εργαλείου (συγκεκριμένα με τη δυνατότητα του ψηφιακού κουίζ που προσφέρει), καθώς είχε χρησιμοποιηθεί άλλες 3 φορές πριν την έναρξη της παρέμβασης σε διαφορετικό διδακτικό αντικείμενο. Επιλέχθηκε δε η συγκεκριμένη πλατφόρμα μάθησης, καθώς πρόκειται για ένα ελκυστικό, αξιόπιστο κι εύκολο προς τη χρήση εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο προσφέρει τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους/στις μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων πολλαπλά οφέλη, μεταξύ των οποίων η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και των κινήτρων μάθησης των παιδιών (Wang & Tahir, 2020). Επιπλέον, η μάθηση με βάση το παιχνίδι, ως καλή πρακτική στην εκπαίδευση, είναι πολύ σημαντικό να ενσωματώνεται στη διδασκαλία από τους/τις εκπαιδευτικούς του 21ου αιώνα (Dellos, 2015).

Το [πρώτο κουίζ](#) αποτελούνταν από 7 προτάσεις, σε καθεμία από τις οποίες μια λέξη αναγράφονταν με πλάγιους κι έντονους χαρακτήρες. Τα μέλη των ομάδων καλούνταν να χαρακτηρίσουν τη λέξη αυτή ως υποκείμενο, ρήμα ή αντικείμενο, επιλέγοντας μία από τις τρεις πιθανές απαντήσεις κι εφαρμόζοντας την γνώση που κατέκτησαν στις προηγούμενες δραστηριότητες. Το χρονικό περιθώριο για την εκάστοτε απάντηση είχε οριστεί στο 1 λεπτό. Τα παιδιά επισκέφθηκαν την ιστοσελίδα Kahoot και εισήγαγαν τον κωδικό που αναγράφονταν στον πίνακα. Αφού εισήγαγαν το όνομα της ομάδας τους, μεταφέρθηκαν στο περιβάλλον του κουίζ κι έπαιξαν το παιχνίδι. Το τελικό σκορ και η κατάταξη των ομάδων φαίνονται στην εικόνα 1:

Nickname ▾	Rank ▾	Correct answers ▾	Unanswered ▾	Final score ▾
ΟΜΑΔΙΚΗ ΠΑΡΕΑ	1	 100%	—	5 700
ΕΞΥΠΝΟΠΑΡΕΑ	2	 86%	—	5 496
ΑΠΙΘΑΝΟΙ	3	 86%	—	5 005
ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΟΜΑΔΑ	4	 86%	—	4 734

Εικόνα 1

Αναλυτικότερα, η Ομαδική Παρέα απάντησε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, η Εξυπνοπαρέα χαρακτήρισε λανθασμένα ένα αντικείμενο ως υποκείμενο, οι Απίθανοι ένα ρήμα ως υποκείμενο και η Καλύτερη Ομάδα ένα αντικείμενο ως ρήμα.

Ακολούθησε το [δεύτερο κουίζ](#), το οποίο αφορούσε στο χαρακτηρισμό 4 προτάσεων ως σωστών ή λανθασμένων. Στο σημείο αυτό το ζητούμενο ήταν να εστιαστεί η προσοχή των παιδιών στο αν η κάθε πρόταση ξεκινούσε με κεφαλαίο γράμμα και ολοκληρώνονταν με τελεία. Τα αποτελέσματα του παιχνιδιού απεικονίζονται στην εικόνα 2:

ΕΞΥΠΝΟΠΑΡΕΑ	1	 100%	—	3 535
ΑΠΙΘΑΝΟΙ	2	 100%	—	3 454
ΟΜΑΔΙΚΗ ΠΑΡΕΑ	3	 75%	—	2 228
ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΟΜΑΔΑ	4	 75%	—	2 208

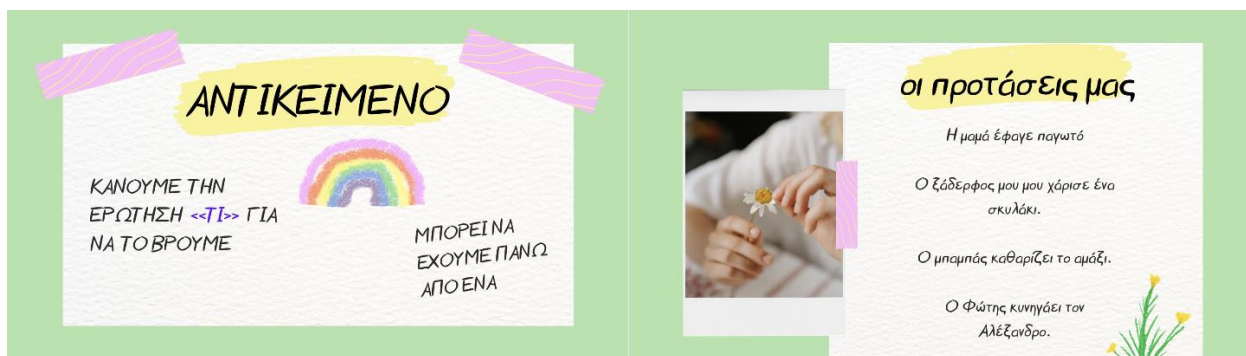
Εικόνα 2

Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον κι ενθουσιασμό για τα κουίζ και συνεργάστηκαν αρμονικά κατά την διεξαγωγή τους. Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, τα μέλη της 4ης στην κατάταξη ομάδας ανέφεραν ότι «μπερδεύμασταν λίγο με τα χρώματα και αργούσαμε, γι' αυτό είμαστε τελευταίοι», ενώ τα υπόλοιπα παιδιά έσπευσαν να τους/τις ενθαρρύνουν, λέγοντας «δεν πειράζει, δεν έχει σημασία η σειρά, παίζαμε όλοι για να μάθουμε».

Γ' φάση: Μετά-στάδιο

Στο μετά-στάδιο μεταφερθήκαμε στην αίθουσα των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, όπου η κάθε ομάδα ανέλαβε να δημιουργήσει μια διαφάνεια παρουσίασης χρησιμοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο Canva. Η εφαρμογή Canva είναι ένα αποτελεσματικό μέσο που διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στο γράψιμο, αυξάνοντας τα κίνητρά τους αλλά και εξοικονομώντας χρόνο (Hadi et al., 2021). Η κάθε ομάδα κλήθηκε να επιλέξει ένα θέμα (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο και τον κανόνα γραφής της πρότασης) και να γράψει στην τελική διαφάνεια ένα παράδειγμα απλής πρότασης. Για μια ακόμη φορά η συνεργασία των ομάδων ήταν άψογη, καθώς τα μέλη τους συζήτησαν το περιεχόμενο της διαφάνειας και της πρότασης κι εναλλάξαν τον ρόλο του/της χειριστή/στριας του ηλεκτρολογίου. Στην αγωνία που εκφράστηκε από τα παιδιά σχετικά με ζητήματα ορθογραφημένης γραφής, η ερευνήτρια και η κριτική φίλη λειτούργησαν επικουρικά. Όσον αφορά στις ίδιες τις [δημιουργίες των παιδιών](#), όπως προκύπτει από τις ερευνητικές καταγραφές, όλες οι ομάδες κατάφεραν να αποτυπώσουν γραπτά τη γνώση που κατέκτησαν σχετικά με τους βασικούς όρους μιας απλής πρότασης. Επιπλέον, κατάφεραν να σχηματίσουν μια απλή πρόταση που περιείχε υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο, ενώ οι τρεις από τις τέσσερις ομάδες εφάρμοσαν τον κανόνα γραφής μιας πρότασης (κεφαλαίο-τελεία). Ενδεικτικά παρατίθενται δύο από τις διαφάνειες της παρουσίασης

στην εικόνα 3:



Εικόνα 3

Στο τέλος της 1ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης μοιράστηκε και συμπληρώθηκε από κάθε παιδί το φύλλο αξιολόγησης 1 ([ενδεικτικά στο Παράρτημα ΣΤ](#)). Το σύνολο των μαθητών/τριών αξιολόγησε θετικά τη συνεργασία του/της με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τις τελικές δημιουργίες τους και τη χρήση των tablet και του ηλεκτρονικού υπολογιστή κατά τη διδασκαλία. Η δραστηριότητα που κέρδισε το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των παιδιών ήταν η πραγματοποίηση των ψηφιακών κουίζ μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Kahoot, ενώ οι όποιες δυσκολίες τους αφορούσαν σε ζητήματα ορθογραφίας και στην εύρεση του αντικειμένου μέσα στην πρόταση.

5.9.2 Διδακτικό πλάνο και πορεία υλοποίησης 2ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης: Τα επίθετα ομορφαίνουν την πρόταση!

Πίνακας 3: Το διδακτικό πλάνο της 2ης θεματικής ενότητας

Διδακτικό αντικείμενο:	Τα επίθετα
Ημερομηνία:	14/02/23
Χρονική διάρκεια:	5 διδακτικές ώρες
Εποπτικά μέσα:	φωτογραφίες πινάκων ζωγραφικής, παραμύθι, ηλεκτρονικός υπολογιστής, διαδικτυακό εργαλείο Padlet, διαδικτυακό εργαλείο Live Worksheets, διαδικτυακό εργαλείο Word Art, φύλλο αξιολόγησης 2
Διδακτικοί στόχοι	
Οι μαθητές/τριες, μετά το τέλος της 2ης θεματικής ενότητας, θα μπορούν:	
Σε επίπεδο γνώσεων:	<ul style="list-style-type: none"> να αναγνωρίζουν τα επίθετα μέσα στις προτάσεις να επιλέγουν το κατάλληλο κάθε φορά επίθετο,

	ανάλογα με το ουσιαστικό που ακολουθεί
Σε επίπεδο δεξιοτήτων:	<ul style="list-style-type: none"> • να χρησιμοποιούν το διαδικτυακό εργαλείο Padlet • να επιλύουν διαδικτυακές φύλλα εργασίας μέσω του εργαλείου Live Worksheets • να δημιουργούν συννεφόλεξα χρησιμοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο Wordart
Σε επίπεδο στάσεων:	<ul style="list-style-type: none"> • να αναγνωρίζουν την αξία της χρήσης των επιθέτων στο λόγο • να δικαιολογούν τις επιλογές που κάνουν (εντοπισμός κατάλληλου επιθέτου) στην επίλυση των δραστηριοτήτων

Ολόκληρη η 2η θεματική ενότητα της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου.

A' φάση: Προ-στάδιο

Στη διάρκεια του προ-σταδίου η ερευνήτρια πρόβαλε στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή κάθε ομάδας τη φωτογραφία ενός διαφορετικού πίνακα ζωγραφικής και ζήτησε από τα παιδιά να χαρακτηρίσουν το περιεχόμενό του. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος πίνακας («Under the cherry tree» του E. Vernon) συνοδεύτηκε από την ερώτηση «*Πώς σας φαίνεται η κοπέλα στον πίνακα;*» και τα μέλη της Εξυπνοπαρέας τη χαρακτήρισαν ως *όμορφη, αδύνατη, χαρούμενη*. Ο δεύτερος πίνακας («A King Charles Spaniel» του E. Manet) συνοδεύτηκε από την ερώτηση «*Πώς είναι το σκυλάκι του πίνακα;*» και τα μέλη των Απίθανων το χαρακτήρισαν ως *γλυκουλικο, μικρό, άσπρο*. Η Καλύτερη Ομάδα χαρακτήρισε το σπίτι από τον τρίτο πίνακα («The Cottage» του V. van Gogh) ως *παλιό και τρομακτικό*, ενώ η Ομαδική παρέα τον ουρανό από τον τέταρτο πίνακα («The Houses of Parliament, Sunset» του C. Monet) ως *παράξενο και χρωματιστό*. Με αφορμή λοιπόν τον χαρακτηρισμό των θεμάτων των πινάκων ζωγραφικής και μέσω της συζήτησης που ακολούθησε πραγματοποιήθηκε μια εισαγωγή στην ομάδα των λέξεων που μας δίνουν περισσότερες πληροφορίες για κάποιο πρόσωπο, ζώο ή πράγμα, χωρίς να αναφερθεί ο όρος "επίθετο" στη φάση αυτή.

B' φάση: Διεξαγωγή/Κυρίως στάδιο

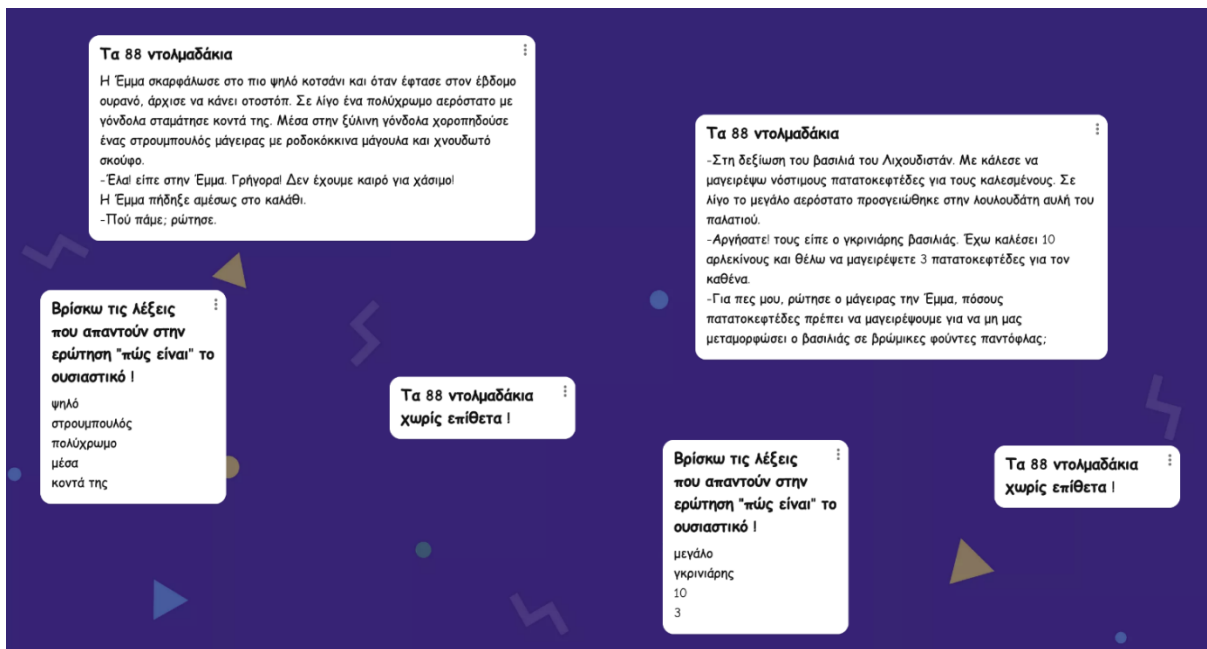
Στη διάρκεια του κυρίως σταδίου τα παιδιά, ακολουθώντας το σύνδεσμο που τους δόθηκε,

επισκέφθηκαν τον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων που είχε δημιουργήσει η ερευνήτρια στη διαδικτυακή εφαρμογή Padlet. Το συγκεκριμένο ψηφιακό εργαλείο επιλέχθηκε καθώς η ενσωμάτωση του στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες γραφής των μαθητών/τριών, διευκολύνοντας την εξάσκησή τους στο γράψιμο (Haris et al., 2017). Επιπλέον, η χρήση του Padlet ενισχύει τη συνεργατική μάθηση και δημιουργεί πιο ενεργούς/ές μαθητές/τριες, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στο σύνολο της τάξης να εμπλακεί σε δραστηριότητες γραφής σε πραγματικό χρόνο (Fuchs, 2014). Στον εικονικό πίνακα του Padlet η κάθε ομάδα διάβασε ένα απόσπασμα από το παραμύθι «Τα 88 ντολμαδάκια» του Ευγένιου Τριβιζά και πραγματοποίησε δυο δραστηριότητες: η πρώτη αφορούσε στην ανεύρεση και καταγραφή των λέξεων που απαντούν στην ερώτηση «πώς είναι το ουσιαστικό;» και η δεύτερη στην καταγραφή του κάθε αποσπάσματος χωρίς αυτές τις λέξεις. Στο τέλος, έπειτα από σχετική επίδειξη, ζητήθηκε από την κάθε ομάδα να επιλέξει το χρώμα των αναρτήσεών της και να τις συνδέσει μεταξύ τους. Να σημειωθεί ότι, κατά την καταγραφή του στον ψηφιακό πίνακα, η ερευνήτρια είχε προσθέσει κάποια επιπλέον επίθετα στο αρχικό κείμενο του παραμυθιού, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι στόχοι της διδασκαλίας. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν τις ζητούμενες λέξεις κατά τη διεξαγωγή της πρώτης δραστηριότητας. Οι ομάδες δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν πλήρως την ερώτηση, καθώς κατέγραψαν και λέξεις που απαντούσαν στις ερωτήσεις «πού είναι;» και «πόσοι/ες/α είναι;», όπως φαίνεται στις αρχικές δημιουργίες τους, στις εικόνες 4 και 5:

The image shows a Padlet board with a dark blue background and the title "Τα επίθετα" (The adjectives) at the top left. There are five white sticky notes with text and icons:

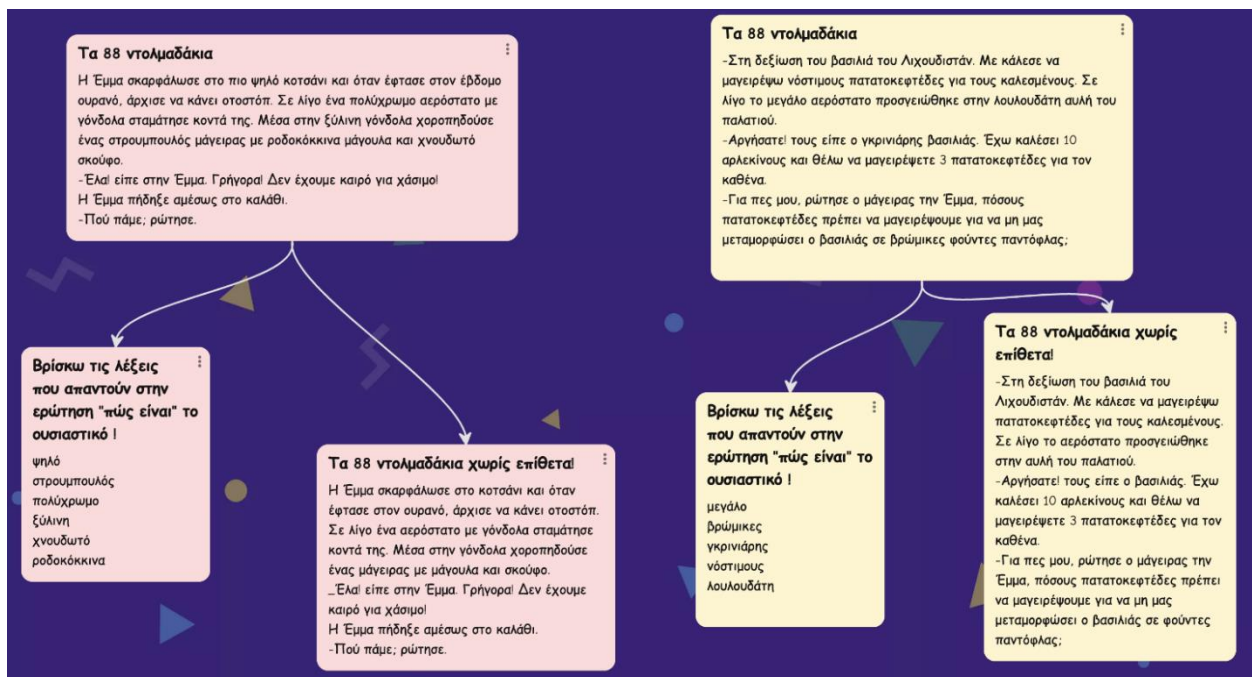
- Top Left:** "Τα 88 ντολμαδάκια" followed by a paragraph of text from the story "The 88 Dumplings".
- Top Right:** "Τα 88 ντολμαδάκια" followed by a paragraph of text from the story.
- Bottom Left:** "Βρίσκω τις λέξεις που απαντούν στην ερώτηση 'πώς είναι' το ουσιαστικό!" with a list: σπίτι, κόκκινες, όμορφο.
- Bottom Center:** "Τα 88 ντολμαδάκια χωρίς επίθετα!"
- Bottom Right (Top):** "Βρίσκω τις λέξεις που απαντούν στην ερώτηση 'πώς είναι' το ουσιαστικό!" with a list: κόκκινα, γαλάζια, πυροσβέστες, ανάμεσα.
- Bottom Right (Bottom):** "Τα 88 ντολμαδάκια χωρίς επίθετα!"

Εικόνα 4



Εικόνα 5

Προκειμένου να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, ο αρχικός διδακτικός σχεδιασμός αναδιαμορφώθηκε. Η ερευνήτρια καθοδήγησε τις ομάδες με μια επιπλέον οδηγία: «Οι λέξεις που ψάχνουμε έχουν και τα τρία γένη, δηλαδή ταιριάζουν και με το "ο" και με το "η" και με το "το"». Η οδηγία αυτή βοήθησε σημαντικά τους/τις μαθητές/τριες, όπως φαίνεται στις τελικές δημιουργίες τους, στις εικόνες 6 και 7:



Εικόνα 6



Εικόνα 7

Με το τέλος της πρώτης δραστηριότητας, η ερευνήτρια παρακίνησε τα μέλη της κάθε ομάδας να διαβάσουν και να «ελέγξουν» τις απαντήσεις των άλλων ομάδων. Σύμφωνα με έρευνα των Rashid et al. (2019), η εφαρμογή του Padlet προάγει, εκτός από την αυτοαξιολόγηση, και τη μάθηση από ομότιμους/ες, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν πρόσβαση στις απαντήσεις των συμμαθητών/τριών τους. Υπήρξε συμφωνία μεταξύ των ομάδων για όλες τις καταγραφές. Έπειτα η ερευνήτρια εισήγαγε την έννοια του επιθέτου, δίνοντας τον ορισμό του και συνδεόντάς τον με τις λέξεις που είχαν καταγράψει τα παιδιά στην πρώτη δραστηριότητα.

Κατά την πραγματοποίηση της δεύτερης δραστηριότητας στο Padlet, αυτή της καταγραφής του παραμυθιού χωρίς τα επίθετα, δεν παρατηρήθηκε κάποια δυσκολία και οι ομάδες συνεργάστηκαν ομαλά. Στο τέλος της, η ερευνήτρια απηύθυνε στα παιδιά το ερώτημα, «Πώς σας φαίνεται το αρχικό παραμύθι και πώς εκείνο που γράψατε, χωρίς αυτές τις λέξεις;». Ενδεικτικά παρουσιάζονται κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών, όπως καταγράφηκαν στο ερευνητικό ημερολόγιο: «Το παραμύθι στην αρχή ήταν πιο καλό και πιο όμορφο», «Οι λέξεις το μεγαλώνουν και το αλλάζουν το παραμύθι», «Αυτό που γράψαμε εμείς είναι πιο μικρό», «Το δικό μας είναι κάπως παράξενο», «Το πρώτο παραμύθι είχε όλες αυτές τις λέξεις που το μεταμορφώνουν», «Το παραμύθι μας είναι βαρετό». Από τις προφορικές αποκρίσεις των παιδιών φαίνεται πως οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν την αξία χρήσης των επιθέτων στον λόγο. Με το τέλος της δεύτερης δραστηριότητας συνεχίστηκε η ανάγνωση του παραμυθιού, από το βιβλίο αυτή τη φορά, ακολουθώντας τις οδηγίες του κι επιλέγοντας τη συνέχεια της περιπέτειας. Τα παιδιά ζήτησαν από μόνα τους να βρουν τα επίθετα και στα αποσπάσματα που διαβάστηκαν από το βιβλίο, γιατί, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο μαθητής Γ «Τώρα είναι

πανεύκολο».

Στη συνέχεια, τα παιδιά ακολούθησαν το σύνδεσμο που τους δόθηκε προκειμένου να πραγματοποιήσουν μια άσκηση στο [διαδραστικό διαδικτυακό φύλλο εργασίας](#) που είχε δημιουργηθεί από την ερευνήτρια με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου Live Worksheets. Σύμφωνα με έρευνα των Andriani et al. (2021), η χρήση ψηφιακών φύλλων εργασίας διαμορφώνει κατάλληλες συνθήκες μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα διαδραστικά φύλλα εργασίας συχνά παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στους/στις μαθητές/τριες, υποστηρίζοντας την εξατομίκευση της μαθησιακής διαδικασίας (Blayney & Freeman, 2008). Η συγκεκριμένη άσκηση αφορούσε στη συμπλήρωση των κενών των προτάσεων, επιλέγοντας το κατάλληλο κάθε φορά επίθετο, ώστε να ταιριάζει με το ουσιαστικό που ακολουθεί. Από την ερευνήτρια δόθηκε η διευκρίνιση ότι σε μία από τις προτάσεις υπάρχουν δύο ταιριαστές επιλογές. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων (ενδεικτικά παρατίθεται το διαδραστικό φύλλο εργασίας μιας εκ των ομάδων στο [Παράρτημα Β2](#)) διαφαίνεται πως οι μαθητές/τριες κατάφεραν να επιλέξουν τα σωστά επίθετα στις προτάσεις πραγματοποιώντας ελάχιστα λάθη (η μία ομάδα δεν έκανε κανένα λάθος, ενώ τα λάθη των άλλων τριών ομάδων αφορούσαν στην επιλογή ενός ακόμη ταιριαστού επιθέτου). Με την ολοκλήρωση του φύλλου εργασίας, τα μέλη των ομάδων είχαν άμεση πρόσβαση στα αποτελέσματα, τα οποία μελέτησαν με ενδιαφέρον, συζητώντας τα μεταξύ τους και με την ερευνήτρια. Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος που ακολουθεί στην ολομέλεια της τάξης:

Μαθήτρια Ε: *Κυρία, εγώ τους είπα πως τα λουλούδια δεν μπορεί να είναι αδύνατα.*

Ερευνήτρια: *Μπορείτε να βρείτε τώρα ποια πρόταση μπορεί να έχει άλλο ένα ταιριαστό επίθετο;*

Μαθητής Γ : *Η πρώτη μήπως, ο γαλάζιος αέρας;*

Μαθητής Α: *Ο αέρας δεν είναι γαλάζιος, δεν έχει χρώμα.*

Μαθήτρια Β: *Στο τέλος, τα φαγητά μπορεί να είναι και νόστιμα και αλμυρά.*

Σύμφωνα με τα σχόλια της κριτικής φίλης, όπως καταγράφηκαν στο ερευνητικό ημερολόγιο, «η άσκηση φαίνεται να μη δυσκόλεψε καθόλου τα παιδιά, καθώς όλες οι ομάδες την ολοκλήρωσαν σε σύντομο χρονικό διάστημα, εκτός από την Καλύτερη Ομάδα, που άργησε λίγο να την παραδώσει σε σχέση με τις υπόλοιπες».

Γ' φάση: Μετά-στάδιο

Στο μετά-στάδιο, η κάθε ομάδα πραγματοποίησε μια ακόμη άσκηση σε [διαδραστικό φύλλο εργασίας](#) μέσω του ψηφιακού εργαλείου Live Worksheets. Στην άσκηση ζητούνταν από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν δυο επίθετα για καθεμία από τις εικόνες, προσπαθώντας να είναι διαφορετικά κάθε φορά. Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό για τη δραστηριότητα, καθώς η προηγούμενη, σύμφωνα με

τα σχόλια τους «ήταν πολύ διασκεδαστική κι εύκολη». Σύμφωνα με τις ερευνητικές καταγραφές και την αξιολόγηση των συμπληρωμένων ψηφιακών φύλλων εργασίας (ενδεικτικά παρατίθεται το φύλλο εργασίας μιας εκ των ομάδων στο [Παράρτημα Β2](#)), όλες οι ομάδες κατάφεραν να περιγράψουν τις δοσμένες εικόνες, χρησιμοποιώντας ποικιλία επιθέτων. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας τον κεντρικό ηλεκτρονικό υπολογιστή, τα παιδιά επισκέφθηκαν την διαδικτυακή εφαρμογή Word Art, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα «συννεφόλεξο». Ακολουθώντας τις οδηγίες της ερευνήτριας, το κάθε παιδί εισήγαγε ένα επίθετο, προσπαθώντας να μην επαναλαμβάνει επίθετα που είχαν ήδη γραφεί, και στο τέλος το σύνολο της τάξης επέλεξε το σχήμα του «συννεφόλεξου», τα χρώματα των λέξεων και του φόντου. Η τελική δημιουργία των παιδιών παρουσιάζεται στην εικόνα 8:



Εικόνα 8

Στο τέλος της 2ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης μοιράστηκε και συμπληρώθηκε από κάθε παιδί το φύλλο αξιολόγησης 2 (ενδεικτικά στο [Παράρτημα ΣΤ](#)). Το σύνολο των μαθητών/τριών αξιολόγησε με θετικό πρόσημο τη συνεργασία με τα μέλη της ομάδας, τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή κατά τη διδασκαλία αλλά και την τελική δημιουργία («συννεφόλεξο») της τάξης. Μετά από μελέτη των συμπληρωμένων φύλλων αξιολόγησης 2 διαφαίνεται πως οι δραστηριότητες που άρεσαν περισσότερο στην πλειοψηφία των μαθητών/τριών ήταν τα ψηφιακά φύλλα εργασίας και η δημιουργία του «συννεφόλεξου». Τέλος, βασικό παράγοντα δυσκολίας για την πλειοψηφία αποτέλεσε η εύρεση των επιθέτων μέσα στο κείμενο του παραμυθιού.

5.9.3 Διδακτικό πλάνο και πορεία υλοποίησης 3ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης: *Οι προτάσεις μεγαλώνουν!*

Πίνακας 4: Το διδακτικό πλάνο της 3ης θεματικής ενότητας

Διδακτικό αντικείμενο:	Πώς μεγαλώνει μια πρόταση
------------------------	---------------------------

Ημερομηνία:	23/02/23
Χρονική διάρκεια:	4 διδακτικές ώρες
Εποπτικά μέσα:	φύλλο εργασίας 2, ηλεκτρονικός υπολογιστής, διαδικτυακό εργαλείο Make Beliefs Comix, φύλλο αξιολόγησης 3
Διδακτικοί στόχοι	
Οι μαθητές/τριες, μετά το τέλος της 3ης θεματικής ενότητας, θα μπορούν:	
Σε επίπεδο γνώσεων:	<ul style="list-style-type: none"> • να αναθεωρήσουν τον τρόπο με τον οποίο συντάσσουν μια πρόταση • να συνθέτουν μια πρόταση χρησιμοποιώντας επιπλέον προσδιορισμούς, πέραν των βασικών της όρων • να υποθέτουν την ορθή γραφή λέξεων και να επαληθεύουν την υπόθεσή τους
Σε επίπεδο δεξιοτήτων:	<ul style="list-style-type: none"> • να εκτελούν με τη σειρά τα βήματα μιας δραστηριότητας • να δημιουργούν ψηφιακά comic strip μέσω του διαδικτυακού εργαλείου MakeBeliefsComix • να συντάσσουν λεζάντες για εικόνες
Σε επίπεδο στάσεων:	<ul style="list-style-type: none"> • να αναγνωρίζουν την αξία ενός πολυτροπικού κειμένου (κόμικς) • να υιοθετήσουν, μέσω της παραγωγής comic strip, έναν διαφορετικό τρόπο προσωπικής έκφρασης

Ολόκληρη η 3η θεματική ενότητα της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολείου και βασίστηκε στη δημιουργία ψηφιακών κόμικς. Η χρήση ψηφιακών κόμικς στη μαθησιακή διαδικασία παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί τις δεξιότητες γραφής και τη δημιουργικότητά τους (ISTIQ'FAROH and Mustadi, 2020). Επιπλέον, καθώς παρέχουν ευκαιρίες επίλυσης προβλημάτων, τα ψηφιακά κόμικς προωθούν την

κριτική σκέψη και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Saputro et al., 2019). Τέλος, η ίδια η διαδικασία δημιουργίας κόμικς αποτελεί ένα μέσο για την ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης και τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των μαθητών/τριών (Bitz, 2008).

A' φάση: Προ-στάδιο

Στη διάρκεια του προ-σταδίου η ερευνήτρια ζήτησε από τα μέλη των ομάδων να επισκεφτούν την ιστοσελίδα Make Beliefs Comix. Καθώς τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τη χρήση του συγκεκριμένου διαδικτυακού εργαλείου δημιουργίας κόμικς, δόθηκαν οι σχετικές οδηγίες σχετικά με το πώς εισάγονται τα στοιχεία στα πάνελ του κόμικς και πώς πραγματοποιείται η επεξεργασία τους. Δόθηκε λίγος χρόνος να πειραματιστούν με τις επιλογές που προσφέρει το εν λόγω εργαλείο, το οποίο από την αρχή κέντρισε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των παιδιών. Έπειτα μοιράστηκε το φύλλο εργασίας 2. Σε πρώτη φάση, ζητήθηκε από τα μέλη κάθε ομάδας να επιλέξουν έναν χαρακτήρα, εισάγοντας τον στο πρώτο πάνελ του διαδικτυακού κόμικς, και να γράψουν στο φύλλο εργασίας μια απλή πρόταση σχετικά με το τι κάνει αυτός ο χαρακτήρας. Όλες οι ομάδες κατάφεραν να ολοκληρώσουν το ζητούμενο, αξιοποιώντας τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια της 1ης θεματικής ενότητας της παρέμβασης σχετικά με τη δημιουργία απλών προτάσεων.

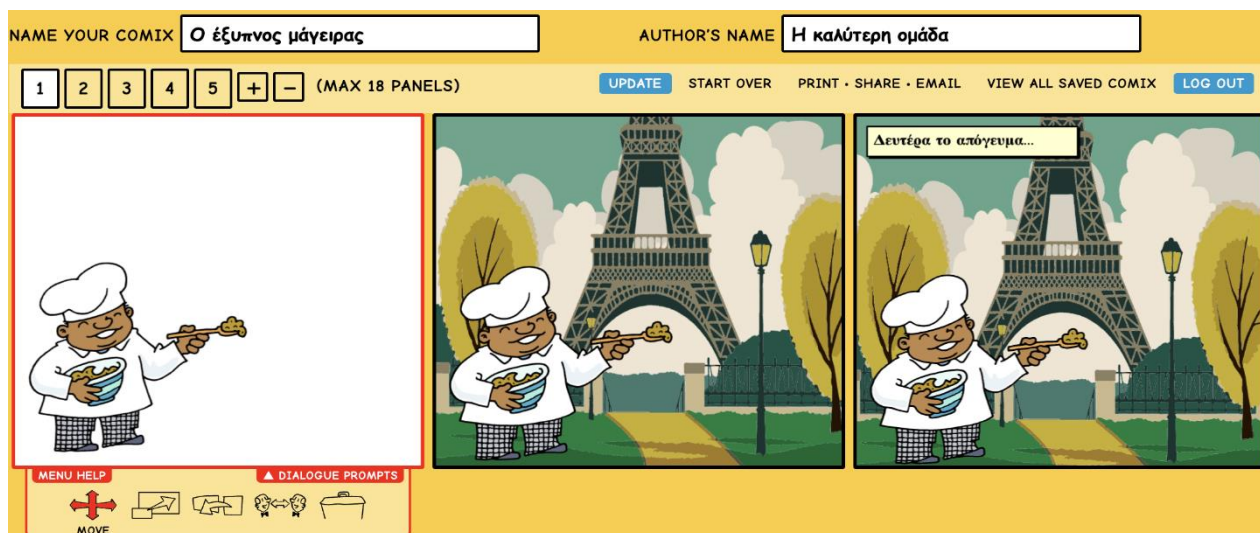
B' φάση: Διεξαγωγή/Κυρίως στάδιο

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τις ομάδες να ακολουθήσουν με τη σειρά τις οδηγίες του φύλλου εργασίας 2. Πιο συγκεκριμένα, ως δεύτερο βήμα της δραστηριότητας, ζητούνταν από τα παιδιά να επιλέξουν ένα φόντο, να το εισάγουν στο δεύτερο πάνελ του διαδικτυακού κόμικς τους και να καταγράψουν στο φύλλο εργασίας τους πού λαμβάνει χώρα η ιστορία τους, συμπληρώνοντας την αρχική πρόταση στο φύλλο εργασίας 2. Το τρίτο βήμα αφορούσε στην εισαγωγή ενός αντικειμένου (ήλιος/φεγγάρι) ή μιας λεζάντας στο τρίτο πάνελ του κόμικς, τα οποία θα καταδείκνυαν πότε συνέβη η ιστορία τους. Παράλληλα, τα παιδιά καλούνταν να συμπληρώσουν την προηγούμενη πρόταση στο φύλλο εργασίας 2, απαντώντας σε σχετική ερώτηση. Ως τέταρτο βήμα, συμπλήρωσαν την πρόταση του τρίτου βήματος, καταγράφοντας πώς έγινε η δράση στην ιστορία τους και εισάγοντας στο τέταρτο πάνελ ένα ή περισσότερα αντικείμενα. Ως τελευταίο βήμα, ζητούνταν από τα μέλη των ομάδων να δημιουργήσουν ένα σύννεφο διαλόγου στο τελευταίο πάνελ του κόμικς τους, γράφοντας μέσα σε αυτό μια φράση σχετικά με τον σκοπό που πραγματοποιείται η δράση στην ιστορία τους. Την ίδια στιγμή, κατέγραψαν τον σκοπό αυτό και στο φύλλο εργασίας, μεγαλώνοντας την προηγούμενη πρόταση με μια δευτερεύουσα τελική πρόταση. Για να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, τα παιδιά πρόσθεσαν έναν τίτλο στα κόμικς τους, παρακινούμενα να εμπεριέχει ο τίτλος αυτός ένα επίθετο που θα χαρακτηρίζει τον/την ήρωα/ίδα τους.

Όπως προκύπτει από την παρατήρηση, τα μέλη των ομάδων συνεργάστηκαν άψογα μεταξύ τους, εναλλάσσοντας όλους τους ρόλους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Έτσι, όλα τα παιδιά

συμμετείχαν στην εισαγωγή κάποιων στοιχείων στο ψηφιακό κόμικς και στην καταγραφή των προτάσεων στο φύλλο εργασίας 2. Όσον αφορά στα ζητήματα της ορθογραφίας, τα παιδιά βοηθούσαν το ένα το άλλο. Όπως αναφέρει η κριτική φίλη, «Μου έκανε εντύπωση πως, διορθώνοντας τα ορθογραφικά λάθη των συμμαθητών/τριών τους, κάποια παιδιά εξηγούσαν και τους κανόνες ορθογραφίας που είχαν μάθει στην τάξη». Επιπρόσθετα, υπήρχε αλληλοϋποστήριξη στον χειρισμό του διαδικτυακού εργαλείου που χρησιμοποιούνταν. Ακόμη, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας η περιέργεια των παιδιών για τις δημιουργίες των άλλων ομάδων ήταν μεγάλη, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί η συνεργασία και μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Πιο ειδικά, όπως καταγράφεται στο ερευνητικό ημερολόγιο, *Ο μαθητής Α, κοιτάζοντας το φύλλο εργασίας της διπλανής ομάδας υπενθύμισε ότι στο τέλος των προτάσεων πρέπει να μπαίνει τελεία.* Στο τέλος της δραστηριότητας οι γραπτές και ψηφιακές δημιουργίες των παιδιών παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης. Όπως έγινε φανερό από τη συζήτηση που ακολούθησε, όλες οι προσπάθειες επιδοκιμάστηκαν από τους/τις συμμαθητές/τριες και σχολιάστηκαν θετικά.

Από την μελέτη των ψηφιακών δημιουργιών των ομάδων ([Παράρτημα Γ](#)) διαφαίνεται ότι τα μέλη τους εκτέλεσαν με τη σωστή σειρά τα βήματα της δραστηριότητας και κατάφεραν να παράγουν ένα comic strip, υιοθετώντας, μέσω αυτού, έναν διαφορετικό τρόπο προσωπικής έκφρασης. Όσον αφορά στις γραπτές δημιουργίες τους (ενδεικτικά παρατίθεται το φύλλο εργασίας μιας εκ των ομάδων στο [Παράρτημα Β3](#)), τα παιδιά, απαντώντας κάθε φορά στη δοσμένη ερώτηση (πού, πότε, πώς και με ποιο σκοπό συμβαίνει η δράση στην ιστορία τους), κατάφεραν να μεγαλώσουν σταδιακά μια απλή πρόταση, προσθέτοντας προσδιορισμούς και μια δευτερεύουσα τελική πρόταση. Επιπλέον, όλες οι ομάδες ξεκίνησαν τις προτάσεις τους με κεφαλαίο γράμμα και τις ολοκλήρωσαν με τελεία, εφαρμόζοντας τη γνώση που έλαβαν στην 1η θεματική ενότητα της παρέμβασης. Στις εικόνες 9, 10 και 11 ενδεικτικά παρατίθενται οι δημιουργίες μίας εκ των ομάδων:



Εικόνα 9



Εικόνα 10

Πώς μεγαλώνω μια πρόταση :

Στο 1ο πλαίσιο του κόμικ μου, διαλέγω (από το εικονίδιο characters) έναν χαρακτήρα και τί κάνει, και γράφω μια πρόταση.

Ο Μαχάρης φτιάχνει γλυκό.

Στο 2ο πλαίσιο, διαλέγω (από το εικονίδιο backgrounds) πού συμβαίνει η ιστορία μου και συμπληρώνω την προηγούμενη πρόταση.

Ο Μαχάρης φτιάχνει γλυκό στο Παρίσι.

Στο 3ο πλαίσιο, διαλέγω (από το εικονίδιο objects ή συμπληρώνοντας μια λεζάντα) πότε συμβαίνει η ιστορία μου, και συμπληρώνω την προηγούμενη πρόταση.

Ο Μαχάρης φτιάχνει γλυκό στο Παρίσι

Την Δευτέρα το απόγευμα.

Στο 4ο πλαίσιο, διαλέγω (από το εικονίδιο objects) πώς γίνεται η δράση, και συμπληρώνω την προηγούμενη πρόταση.

Ο Μαχάρης φτιάχνει γλυκό στο Παρίσι

Την Δευτέρα το απόγευμα με αχαπ.

Στο 5ο πλαίσιο, αποφασίζω γιατί γίνεται η δράση, φτιάχνω το συννεφάκι του κόμικ και συμπληρώνω την προηγούμενη πρόταση.

Ο Μαχάρης φτιάχνει γλυκό στο Παρίσι

Την Δευτέρα το απόγευμα με αχαπ

χώρα κεράσει την γυναίκα του.



Εικόνα 11

Γ' φάση: Μετά-στάδιο

Στο μετά-στάδιο οι μαθητές/τριες έλαβαν μέρος σε μια ακόμη δραστηριότητα μέσω του ίδιου διαδικτυακού εργαλείου. Το εν λόγω εργαλείο προσφέρει τη δυνατότητα, εκτός της δημιουργίας comic strip, κι εκείνη της συγγραφής μιας ιστορίας με βάση ένα ήδη έτοιμο σχέδιο. Ζητήθηκε λοιπόν από την κάθε ομάδα να γράψει μια "μεγάλη" πρόταση, αντλώντας έμπνευση από τα δοσμένα σχέδια. Από την ερευνήτρια δόθηκε η οδηγία να περιέχει αυτή η πρόταση, εκτός από τους βασικούς όρους, και τους προσδιορισμούς του τόπου, του χρόνου, του τρόπου και τη δευτερεύουσα τελική πρόταση, όπως ακριβώς είχε γραφεί η τελική πρόταση του φύλλου εργασίας 2. Για λόγους διευκόλυνσης, οι σχετικές ερωτήσεις καταγράφηκαν στον πίνακα με τη συμμετοχή των παιδιών.

Κατά τη διάρκεια της άσκησης οι ομάδες εργάστηκαν με συντονισμό και προσοχή, σύμφωνα με το ερευνητικό ημερολόγιο. Ακόμη, οι περισσότερες ομάδες αξιοποίησαν λειτουργικά το δυναμικό των μελών τους, καθώς αποφάσισαν να χειριστεί το πληκτρολόγιο το παιδί που είχε τη δεξιότητα να γράφει πιο γρήγορα. Όσον αφορά στο ζήτημα της ορθογραφίας, το εργαλείο Make Beliefs Comix διαθέτει τη λειτουργία επισήμανσης των λάθους γραμμένων λέξεων. Έτσι τα παιδιά, είτε διόρθωναν μόνα τους τα λάθη τους, είτε ζητούσαν τη βοήθεια της ερευνήτριας ή της κριτικής φίλης. Από τις δημιουργίες τους ([Παράρτημα Γ](#)) διαφαίνεται πως κατάφεραν να καταγράψουν προτάσεις που περιείχαν όλους τους όρους που προαναφέρθηκαν, αλλάζοντας μάλιστα τη θέση των προσδιορισμών μέσα στην πρόταση, πράγμα που σημαίνει πως κατανόησαν τα βήματα με τα οποία αυτή εμπλουτίζεται. Ωστόσο, οι δύο από τις τέσσερις ομάδες ξέχασαν την τελεία στο τέλος της πρότασής τους. Ενδεικτικά, παρουσιάζεται η δημιουργία μίας εκ των ομάδων στην εικόνα 12:



Εικόνα 12

Στο τέλος της 3ης θεματικής ενότητας της παρέμβασης η ερευνήτρια μοίρασε στα παιδιά το φύλλο

αξιολόγησης 3. Οι μαθητές/τριες το συμπλήρωσαν κι ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποίησαν και τις δυνατότητες που αυτό προσφέρει. Έπειτα από τη μελέτη των συμπληρωμένων φύλλων αξιολόγησης 3 (ενδεικτικά στο [Παράρτημα ΣΤ](#)) διαφαίνεται πως το σύνολο των μαθητών/τριών εκφράστηκε θετικά όσον αφορά στη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ενώ θετικά αξιολόγησε τόσο τις τελικές δημιουργίες όσο και τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή κατά τη διδασκαλία. Αναφορικά με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, όλα τα παιδιά εκφράστηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό για τη δημιουργία του ψηφιακού κόμικς. Σύμφωνα με τις καταγραφές των προφορικών αποκρίσεων των παιδιών στο ερευνητικό ημερολόγιο, η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου δημιουργίας ψηφιακών κόμικς ήταν εύκολη και διασκεδαστική, ενώ το ίδιο το εργαλείο προσέφερε πολλές επιλογές. Ενδεικτικά, ο μαθητής Λ ανέφερε «Μου άρεσε που βάλαμε το συννεφάκι με τα λόγια», η μαθήτρια Θ «Μου άρεσε ο ήλιος που βάλαμε, που δεν είχε χρώμα, ενώ όλα τα άλλα είχαν», η μαθήτρια Θ «Μου άρεσε που μας βοήθησε ο μαθητής Α» και η Μαθήτρια Η «Δεν ήξερα ποιο σχέδιο να διαλέξω, είχε πάρα πολλά». Τέλος, οι δυσκολίες που τα παιδιά ανέφεραν ότι συνάντησαν αφορούσαν αποκλειστικά σε ζητήματα ορθογραφικής γραφής.

5.9.4 Διδακτικό πλάνο και πορεία υλοποίησης 4ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης: Έχεις ακούσει για τα σημεία στίξης;

Πίνακας 5: Το διδακτικό πλάνο της 4ης θεματικής ενότητας

Διδακτικό αντικείμενο:	Τα σημεία στίξης
Ημερομηνία:	07/03/23
Χρονική διάρκεια:	4 διδακτικές ώρες
Εποπτικά μέσα:	τηλεόραση, βίντεο, φύλλο εργασίας 3 ,tablet, διαδικτυακό εργαλείο Canva, διαδραστικό ψηφιακό εργαλείο Wordwall, ηλεκτρονικός υπολογιστής, παραμύθι
Διδακτικοί στόχοι	
Οι μαθητές/τριες, μετά το τέλος της 4ης θεματικής ενότητας, θα μπορούν:	
Σε επίπεδο γνώσεων:	<ul style="list-style-type: none"> να αναγνωρίζουν τα σημεία στίξης (τελεία, ερωτηματικό, θαυμαστικό, παύλα, εισαγωγικά, κόμμα) να προσδιορίζουν τη χρησιμότητα των σημείων στίξης

	<ul style="list-style-type: none"> • να επιλέγουν το κατάλληλο σημείο στίξης για κάθε περίπτωση πρότασης
Σε επίπεδο δεξιοτήτων:	<ul style="list-style-type: none"> • να επιλύουν διαδικτυακές ασκήσεις μέσω του εργαλείου Wordwall
Σε επίπεδο στάσεων:	<ul style="list-style-type: none"> • να υιοθετήσουν στάση σεβασμού απέναντι στο ζήτημα της διαφορετικότητας • να αναγνωρίσουν την αξία της οπτικοακουστικής αφήγησης στη μάθησή τους

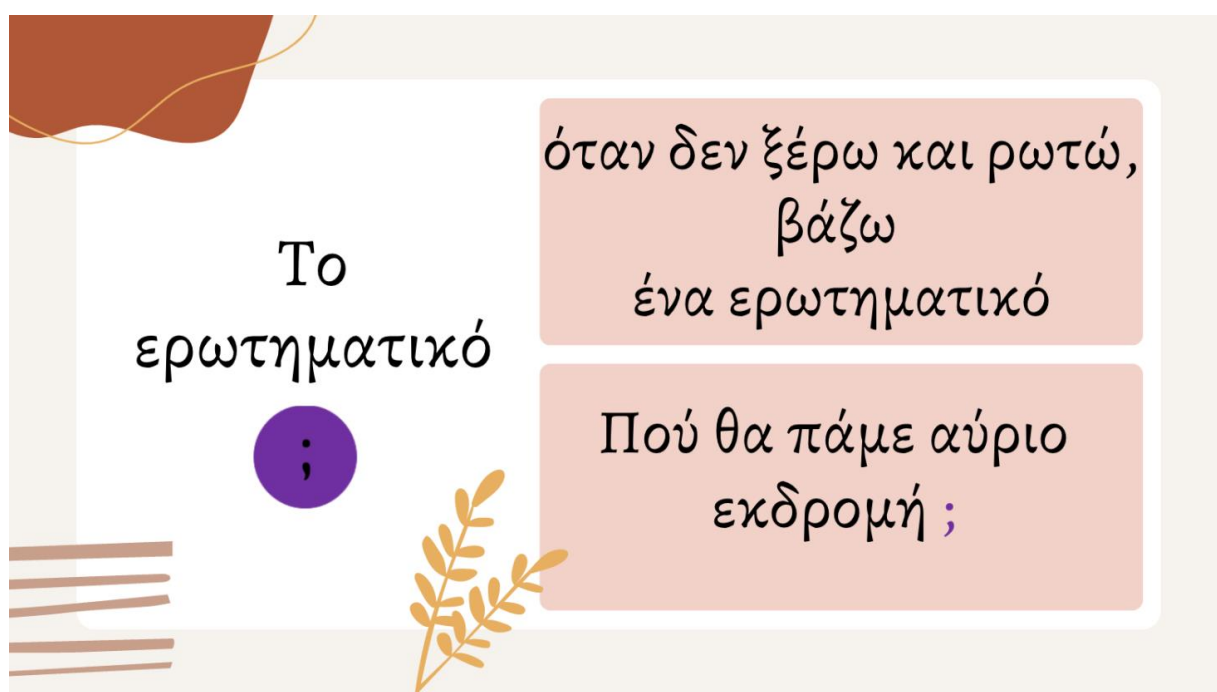
A' φάση: Προ-στάδιο

Στο προ-στάδιο η ερευνήτρια, μετά από μια σύντομη εισαγωγή, πρόβαλε στην τηλεόραση της τάξης [βίντεο του παραμυθιού «Το Κάτι Άλλο»](#) της Kathryn Cave. Το βίντεο παρουσίαζε οπτικοακουστικά το εν λόγω παραμύθι, το οποίο θίγει το θέμα της διαφορετικότητας. Σύμφωνα με τους Lynch και Fleming (2004), η ψηφιακή αφήγηση, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα οπτικά, ακουστικά και αισθητηριακά ερεθίσματα, ενεργοποιεί στους/στις μαθητές/τριες τις γνωστικές διεργασίες που σχετίζονται με τη γλωσσική, μουσική, κιναισθητική και χωρική νοημοσύνη, υποστηρίζοντας με τον τρόπο αυτό τη μάθηση. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός δημιουργικού περιβάλλοντος μάθησης κι επικοινωνίας μέσα στην τάξη, ενθαρρύνοντας με τον τρόπο αυτό τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/τριες (Benmayor, 2008). Τα παιδιά παρακολούθησαν το βίντεο με μεγάλο ενδιαφέρον και ζήτησαν την επανάληψή του. Στη συζήτηση που ακολούθησε στην ολομέλεια σχετικά με το περιεχόμενο του παραμυθιού, τα παιδιά εστίασαν στην αρχική απόρριψη των διαφορετικών ηρώων από τους/τις άλλους/ες, αναφέροντας χαρακτηριστικά, *Δεν είναι καλό να σε διώχνουν οι άλλοι άμα είσαι διαφορετικός*. Επίσης, διατύπωσαν υποθέσεις σχετικά με τα συναισθήματα που θα βίωναν αν βρίσκονταν στη θέση του κεντρικού ήρωα και τις δράσεις στις οποίες θα προέβαιναν. Στη συνέχεια τα παιδιά περιεργάστηκαν τις σελίδες του βιβλίου, εστιάζοντας την προσοχή τους στα διαφορετικά "σημαδάκια" που αποτυπώνονται πάνω στο κείμενο, ανάμεσα σε κάποιες λέξεις, μετά από παρότρυνση της ερευνήτριας. Με τον τρόπο αυτό πραγματοποιήθηκε μια ομαλή εισαγωγή στο διδακτικό αντικείμενο της 4ης θεματικής ενότητας, που αφορά στα σημεία στίξης.

B' φάση: Διεξαγωγή/Κυρίως στάδιο

Στο κυρίως στάδιο μοιράστηκε στις ομάδες το φύλλο εργασίας 3 και τα μέλη τους ασχολήθηκαν με την πραγματοποίηση της πρώτης δραστηριότητας. Αυτή αφορούσε στην ανάγνωση από κάθε ομάδα

ενός αποσπάσματος του παραμυθιού που μόλις είχε προβληθεί στην τηλεόραση και στην επισήμανση των "σημαδιών" που υπήρχαν ανάμεσα στις λέξεις, βάζοντάς τα σε έναν κύκλο. Σύμφωνα με τις ερευνητικές καταγραφές, η δραστηριότητα δεν δυσκόλεψε καθόλου τα παιδιά. Στην ερώτηση της ερευνήτριας σχετικά με το αν γνωρίζουν το όνομα κάποιου/ων από αυτά τα "σημαδάκια", οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν και κατονόμασαν μόνο την τελεία και το κόμμα. Ακολούθησε η προβολή μιας [παρουσίασης](#) που η ερευνήτρια είχε ετοιμάσει χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας γραφικών Canva. Οι ψηφιακές παρουσιάσεις έχουν γίνει ένα σημαντικό κομμάτι του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, αντικαθιστώντας τον ρόλο του σχολικού πίνακα (Jelemenská et al., 2011), καθώς προσφέρουν ποικιλία πλεονεκτημάτων, μεταξύ άλλων την καλύτερη παρουσίαση των πληροφοριών, την παροχή μιας πιο διαδραστικής μορφής διδασκαλίας, την πιο εύκολη ανταλλαγή γνώσεων και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μάθηση (Shala και Shatri, 2022). Περιεχόμενο της παρουσίασης αποτελούσαν τα σημεία στίξης, πιο συγκεκριμένα η τελεία, το ερωτηματικό, το θαυμαστικό, η παύλα, τα εισαγωγικά και το κόμμα. Σε κάθε διαφάνεια παρουσιάζονταν ένα σημείο στίξης, τότε αυτό χρησιμοποιείται κι ένα παράδειγμα χρήσης του μέσα σε πρόταση, όπως ενδεικτικά φαίνεται στην εικόνα 13:



Εικόνα 13

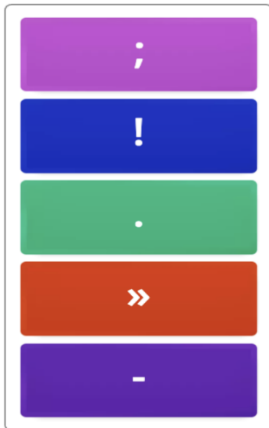
Με το τέλος της παρουσίασης, διατυπώθηκαν και απαντήθηκαν οι απορίες των παιδιών που, σε αυτή τη φάση, αφορούσαν κυρίως στη χρήση του θαυμαστικού. Στη συνέχεια, οι ομάδες πραγματοποίησαν μια [δραστηριότητα](#) που η ερευνήτρια είχε προετοιμάσει χρησιμοποιώντας τη διαδικτυακή πλατφόρμα δημιουργίας ψηφιακών, διαδραστικών ασκήσεων Wordwall. Η δραστηριότητα αφορούσε στην επιλογή του κατάλληλου σημείου στίξης για κάθε μια από τις οκτώ προτάσεις, όπως φαίνεται

στην εικόνα 14:

0:39

◀ 6 από 8 ▶

✓ 1



Πήρα μια τρομάρα



Υποβολή απαντήσεων



Εικόνα 14

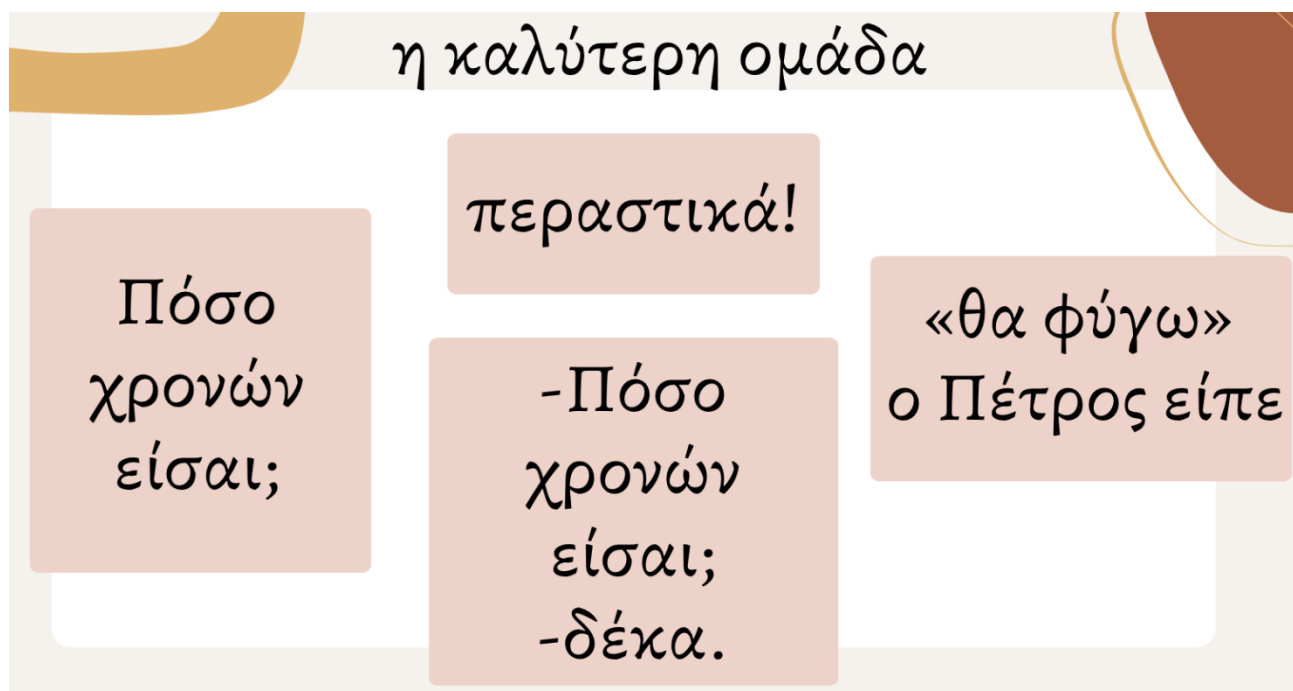
Η δραστηριότητα κέρδισε το ενδιαφέρον των παιδιών, τα οποία μάλιστα ζήτησαν και τη συμμετοχή της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης. Καθώς δεν υπήρχε χρονική προθεσμία υποβολής της άσκησης, η ερευνήτρια προέτρεψε τα παιδιά να την πραγματοποιήσουν με προσοχή, διατυπώνοντας επιπλέον απορίες που μπορεί να προέκυπταν σχετικά με τη χρήση του κάθε σημείου στίξης. Επιπλέον, η δραστηριότητα παρείχε άμεση ανατροφοδότηση, κάτι που, σύμφωνα με έρευνα των Garris et al. (2002), ενισχύει όχι μόνο την επίδοση, αλλά και το κίνητρο των παιδιών για μάθηση. Σύμφωνα με τις καταγραφές στο ημερολόγιο παρατήρησης, η κάθε ομάδα δυσκολεύτηκε στην εισαγωγή διαφορετικού σημείου στίξης. Ειδικότερα, η Εξυπνοπαρέα και η Καλύτερη Ομάδα δυσκολεύτηκαν στη χρήση των εισαγωγικών και τη διάκρισή τους από την παύλα, ενώ οι Απίθανοι και η Ομαδική Παρέα στη διάκριση του ερωτηματικού και του θαυμαστικού. Η κατάταξη των τεσσάρων ομάδων, σε σχέση με την τελική τους βαθμολογία και τον χρόνο υποβολής της δραστηριότητας, διαμορφώθηκε όπως φαίνεται στην εικόνα 15:

Κατάταξη	Όνομα	Βαθμολογία	Χρόνος
1.	κ.Μαρία	17	1:23
2.	οι απίθανοι	15	5:40
3.	Εξυπνοπαρέα	15	7:17
4.	Η καλύτερη ομάδα	14	5:40
5.	η ομαδική παρέα	13	4:18

Εικόνα 15

Όταν ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα, πραγματοποιήθηκε επεξεργασία των λανθασμένων απαντήσεων κάθε ομάδας με τη βοήθεια της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης. Σύμφωνα με τα σχόλια της τελευταίας: «Στην πράξη τα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύονται περισσότερο από όσο περίμεναν».

Στη συνέχεια, προκειμένου να ενισχυθεί η κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου, ζητήθηκε από τα μέλη της κάθε ομάδας να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν μια διαφάνεια παρουσίασης. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να γράψουν 4 προτάσεις, κάνοντας χρήση του ερωτηματικού, του θαυμαστικού, της παύλας και των εισαγωγικών, δηλαδή των σημείων εκείνων στίξης στα οποία είχε παρατηρηθεί δυσκολία κατανόησης στην προηγούμενη δραστηριότητα. Η δημιουργία των διαφανειών παρουσίασης με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου Canva, μολονότι αυτή τη φορά μέσω tablet, δεν δυσκόλεψε καθόλου τα παιδιά, καθώς είχαν πραγματοποιήσει αντίστοιχη δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της πρώτης θεματικής ενότητας της παρέμβασης χρησιμοποιώντας τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές του σχολείου. Ωστόσο χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα στο tablet, σε σχέση με τον χρόνο που είχαν χρειαστεί χρησιμοποιώντας το πληκτρολόγιο του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Όσον αφορά στο περιεχόμενο των διαφανειών και στην καταγραφή των προτάσεων, από τις [δημιουργίες των παιδιών](#), διαφαίνεται ότι χρησιμοποίησαν ορθά και με μεγαλύτερη ευκολία τα τέσσερα αυτά σημεία στίξης, αν και κάποιες φορές παρέλειψαν τη χρήση του κεφαλαίου γράμματος στην αρχή των προτάσεών τους. Ενδεικτικά στην εικόνα 16 παρατίθεται η διαφάνεια παρουσίασης που δημιούργησε η μία εκ των ομάδων:



Εικόνα 16

Κατά τη διάρκεια του μετά-σταδίου, τα παιδιά πραγματοποίησαν τη δραστηριότητα 2 του φύλλου εργασίας 3. Στη δραστηριότητα αυτή ζητούμενο ήταν η ανάγνωση του κειμένου που είχε γράψει η ερευνήτρια και η εισαγωγή σε αυτό των σημείων στίξης που είχαν διδαχθεί. Προς διευκόλυνση, δόθηκε η οδηγία να εισάγουν πρώτα τα ερωτηματικά και τις τελείες. Από τη μελέτη των συμπληρωμένων φύλλων εργασίας των παιδιών (ενδεικτικά παρατίθεται το φύλλο εργασίας μιας εκ των ομάδων στο [Παράρτημα Β4](#)) διαφαίνεται πως όλες οι ομάδες κατανόησαν τη χρήση του ερωτηματικού, της τελείας, αλλά και της παύλας, καθώς εισήγαγαν σωστά αυτά τα σημεία στίξης μέσα στο κείμενο. Οι τρεις από τις τέσσερις ομάδες εντόπισαν το σημείο στο οποίο θα έπρεπε να βάλουν τα εισαγωγικά, αποζήτησαν ωστόσο την επιβεβαίωση της ερευνήτριας σχετικά με την ορθότητά του. Όσον αφορά στο θαυμαστικό, καμία ομάδα δεν το ανέγραψε στο σημείο που είχε προβλεφθεί από την ερευνήτρια, αλλά σε διαφορετικά σημεία. Από τη συζήτηση που ακολούθησε, φαίνεται πως η κάθε ομάδα ερμήνευσε με διαφορετικό τρόπο τα σημεία του κειμένου στα οποία εκφράζεται θαυμασμός ή κάποιο άλλο έντονο συναίσθημα.

Με το τέλος της 4ης θεματικής ενότητας της παρέμβασης κάθε παιδί συμπλήρωσε το φύλλο αξιολόγησης 4 (ενδεικτικά στο [Παράρτημα ΣΤ](#)). Για άλλη μια φορά, η συνεργασία μεταξύ των μελών, η χρήση των ψηφιακών μέσων και οι τελικές δημιουργίες αξιολογήθηκαν θετικά από τα παιδιά, σύμφωνα με τα συμπληρωμένα φύλλα αξιολόγησης (Παράρτημα). Οι δραστηριότητες που προσέλκυσαν την προσοχή τους ήταν η οπτικοακουστική παρουσίαση του παραμυθιού, η ψηφιακή άσκηση και η ψηφιακή παρουσίαση του διδακτικού αντικειμένου. Τέλος, οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν κυρίως στην πραγματοποίηση της τελευταίας δραστηριότητας του φύλλου εργασίας 3, κι εν μέρει στην δημιουργία των διαφανειών παρουσίασης μέσω του tablet.

5.9.5 Διδακτικό πλάνο και πορεία υλοποίησης 5ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης: Από τη μια πρόταση στην άλλη με τις συνδεδεμένες λέξεις/φράσεις!

Πίνακας 6: Το διδακτικό πλάνο της 5ης θεματικής ενότητας

Διδακτικό αντικείμενο:	Οι συνδεδεμένες λέξεις/φράσεις
Ημερομηνία:	10/03/23
Χρονική διάρκεια:	3 διδακτικές ώρες
Εποπτικά μέσα:	τηλεόραση, ηλεκτρονικός υπολογιστής, φύλλο εργασίας 4, βίντεο, tablet, διαδικτυακό εργαλείο Wordwall, φύλλο αξιολόγησης 5
Διδακτικοί στόχοι	
Οι μαθητές/τριες, μετά το τέλος της 5ης θεματικής ενότητας, θα μπορούν:	

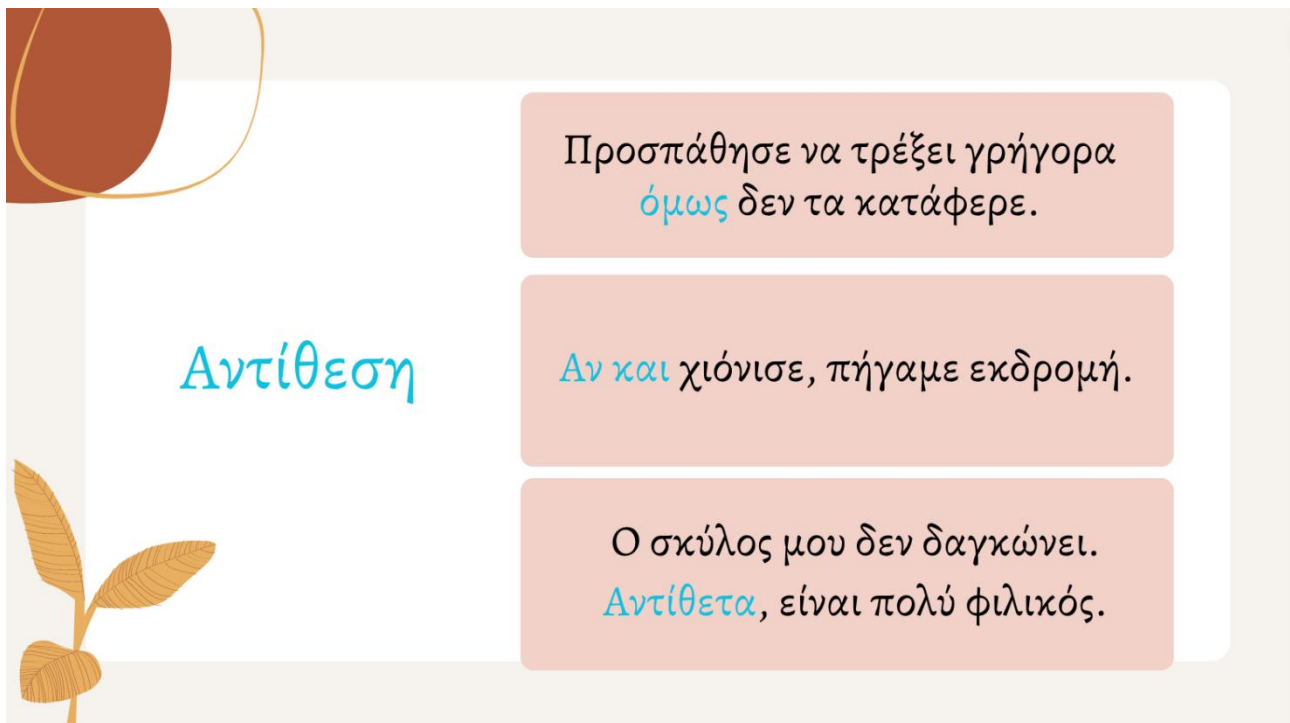
Σε επίπεδο γνώσεων:	<ul style="list-style-type: none"> • να αναγνωρίζουν τις συνδετικές λέξεις/φράσεις • να προσδιορίζουν τη χρησιμότητα των συνδετικών λέξεων/φράσεων • να συνδέουν τις προτάσεις επιλέγοντας την κατάλληλη κάθε φορά συνδετική λέξη/φράση
Σε επίπεδο δεξιοτήτων:	<ul style="list-style-type: none"> • να εκτελούν ψηφιακές ασκήσεις μέσω του διαδραστικού εργαλείου Wordwall
Σε επίπεδο στάσεων:	<ul style="list-style-type: none"> • να αναγνωρίσουν την αξία των animation στη μάθησή τους • να διερωτηθούν για το ζήτημα της διαφορετικότητας

Α' φάση: Προ-στάδιο

Στη διάρκεια του προ-σταδίου η ερευνήτρια μοίρασε σε κάθε ομάδα το φύλλο εργασίας 4. Ζητούμενο της δραστηριότητας αυτής ήταν η συμπλήρωση της συνταγής με λέξεις ή φράσεις που ταιριάζουν. Κατά τη δημιουργία της δραστηριότητας από την ερευνήτρια είχε προβλεφθεί οι λέξεις/φράσεις προς συμπλήρωση να ανήκουν στην κατηγορία των συνδετικών λέξεων/φράσεων, προκειμένου να ανιχνευθεί η προηγούμενη γνώση των παιδιών αναφορικά με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Από τη μελέτη των συμπληρωμένων φύλλων εργασίας (ενδεικτικά παρατίθεται το φύλλο εργασίας μιας εκ των ομάδων στο [Παράρτημα Β5](#)) διαφαίνεται πως οι ομάδες χρησιμοποίησαν σε αρκετές περιπτώσεις τους συνδέσμους «και» και «μετά», ενώ μόνο από μία από τις τέσσερις ομάδες χρησιμοποίησε τις λέξεις/φράσεις «ύστερα», «έπειτα» και «στη συνέχεια» προκειμένου να συνδέσει τις προτάσεις μεταξύ τους. Με το τέλος της δραστηριότητας η ερευνήτρια εισήγαγε τα παιδιά στην 5η θεματική ενότητα της παρέμβασης, που αφορούσε στον τρόπο που οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους μέσω των συνδετικών λέξεων/φράσεων.

Β' φάση: Διεξαγωγή/Κυρίως στάδιο

Στο κυρίως στάδιο η ερευνήτρια πρόβαλε στην τάξη μια [παρουσίαση](#) που είχε ετοιμάσει χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας γραφικών Canva. Περιεχόμενο της παρουσίασης αποτελούσαν οι συνδετικές λέξεις και φράσεις. Σε κάθε διαφάνεια παρουσιάζονταν μια κατηγορία συνδετικών λέξεων/φράσεων, καθώς και παραδείγματα αυτών μέσα σε κείμενο, όπως ενδεικτικά φαίνεται στην εικόνα 17:



Εικόνα 17

Η κάθε διαφάνεια παρουσιάστηκε στην τάξη αναλυτικά, με επεξηγήσεις και στο τέλος της παρουσίασης δόθηκε χρόνος για τη διατύπωση των αποριών των παιδιών. Σε αυτή τη φάση, σύμφωνα με τις ερευνητικές καταγραφές, τα παιδιά έδωσαν περισσότερη σημασία στις ίδιες τις λέξεις/φράσεις, κι όχι στο τι αυτές εκφράζουν. Στη συζήτηση που έλαβε χώρα η μαθήτρια Ι χαρακτηριστικά ανέφερε: «Τις ξέρω αυτές τις λέξεις, αλλά δεν τις σκέφτηκα πριν να τις γράψω».

Στη συνέχεια, προβλήθηκε στην τηλεόραση της τάξης μέσω του καναλιού YouTubeKids [βίντεο](#) του animation με τον τίτλο Lambs. Σύμφωνα με τον Σιάκα (2011), τα κινούμενα σχέδια στην εκπαίδευση, συνδυάζοντας τα στοιχεία της εικόνας, του ήχου, της κίνησης και της μουσικής, δημιουργούν ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και οδηγούν σε μια ολοκληρωμένη διαχείριση της γνώσης. Η συγκεκριμένη ολιγόλεπτη ταινία κινουμένων σχεδίων θίγει με έξυπνο και διασκεδαστικό τρόπο το θέμα της διαφορετικότητας. Τα παιδιά την παρακολούθησαν με προσοχή, ενώ ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενό της. Σύμφωνα με τις ερευνητικές καταγραφές, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών απάντησε με ευκολία στις ερωτήσεις κατανόησης και κατάφερε να αποδώσει τα νοήματα που έθιγε. Η κριτική φίλη σχολίασε ενδεικτικά: «Ακόμη και τα παιδιά που η προσοχή τους διασπάται συχνότερα, παρακολούθησαν την ταινία με ενδιαφέρον». Στη συνέχεια, μοιράστηκε σε κάθε ομάδα ένα tablet κι ένα φυλλάδιο (**Παράρτημα Δ**), που περιείχε έναν κατάλογο των συνδεδετικών λέξεων/φράσεων. Από την ερευνήτρια δόθηκε η οδηγία να επισκεφθούν την διαδικτυακή πλατφόρμα Wordwall και, πληκτρολογώντας τον τίτλο, να πραγματοποιήσουν την [διαδραστική άσκηση](#) που η ίδια είχε ετοιμάσει. Η δραστηριότητα αφορούσε στην επιλογή της κατάλληλης συνδεδετικής λέξης/φράσης και την εισαγωγή αυτής μέσα στο κείμενο. Το ίδιο το κείμενο της δραστηριότητας

αποτελούσε μια καταγραφή της ιστορίας που οι μαθητές/τριες είχαν μόλις παρακολουθήσει στην ταινία, επομένως η εξέλιξη της ιστορίας ήταν, με κάποιο τρόπο, ήδη γνωστή σε αυτά.

Κατά τη διάρκεια της άσκησης η συνεργασία των ομάδων ήταν πολύ καλή και ο καταμερισμός των εργασιών λειτουργικός, καθώς την ανάγνωση του κειμένου ανέλαβε το παιδί με τη μεγαλύτερη ευχέρεια. Το κείμενο διαβάστηκε αρχικά ολόκληρο, μετά από παρότρυνση της ερευνήτριας, και συμπληρώθηκαν σε πρώτη φάση οι λέξεις/φράσεις για τις οποίες ήταν σίγουρα τα μέλη. Όσον αφορά στη συμπλήρωση των κενών στα οποία υπήρξε δυσκολία, όλες οι ιδέες συζητήθηκαν και οι τελικές αποφάσεις ληφθήκαν με βάση τη συμφωνία της πλειοψηφίας. Η κατάταξη των ομάδων φαίνεται στην εικόνα 18:

Κατάταξη		
1.	η ομαδικη παρεα	11 9:09s
2.	απιθανοι	10 10:12s
3.	εξυπνοπαρεα	10 11:12s
4.	η καλυτερη ομαδα	9 9:24s

Εικόνα 18

Από την μελέτη των αποτελεσμάτων της διαδικτυακής δραστηριότητας διαφαίνεται πως το σύνολο των ομάδων δυσκολεύτηκε στην εισαγωγή των συνδεδειγμένων λέξεων/φράσεων που δηλώνουν συμπέρασμα και μέρους εκείνων που δηλώνουν συμπλήρωση ή ακολουθία, ενώ οι συνδεδειγμένες λέξεις/φράσεις που δηλώνουν αντίθεση, επεξήγηση, παράδειγμα και αιτία φαίνεται πως έγιναν πιο εύκολα κατανοητές. Επιπλέον, ο χρόνος που χρειάστηκαν οι ομάδες για να ολοκληρώσουν την άσκηση ήταν περίπου ο ίδιος. Με το τέλος της δραστηριότητας, η οποία προσέφερε άμεση ανατροφοδότηση, συζητήθηκαν αναλυτικά οι λανθασμένες απαντήσεις κάθε ομάδας.

Γ' φάση: Μετά-στάδιο

Στο μετά-στάδιο, χρησιμοποιώντας τον κεντρικό υπολογιστή της τάξης, τα παιδιά δημιούργησαν ένα «συννεφολέξο» των συνδεδειγμένων λέξεων/φράσεων μέσω της εφαρμογής Word Art, μια δραστηριότητα με την οποία ήταν εξοικειωμένα, καθώς την είχαν επαναλάβει κατά τη διάρκεια της 2ης θεματικής ενότητας της παρέμβασης. Η τελική δημιουργία της τάξης, η οποία εκτυπώθηκε και αναρτήθηκε στον πίνακα ανακοινώσεων της σχολικής αίθουσας, προβάλλεται παρακάτω:



Εικόνα 19

Όπως κάθε φορά, όταν ολοκληρώθηκε η 5η θεματική ενότητα της παρέμβασης κάθε παιδί συμπλήρωσε το φύλλο αξιολόγησης 5 (ενδεικτικά στο [Παράρτημα ΣΤ](#)). Το σύνολο των παιδιών έκρινε θετικά τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας του, τη χρήση των ψηφιακών μέσων και την τελική δημιουργία, σύμφωνα με τα συμπληρωμένα φύλλα αξιολόγησης. Φαίνεται πως η δραστηριότητα που άρεσε στην πλειοψηφία των παιδιών ήταν εκείνη της παρακολούθησης της ταινίας κινουμένων σχεδίων. Ως σημείο δυσκολίας από την πλειοψηφία αναφέρθηκε η πραγματοποίηση της ψηφιακής άσκησης, όσον αφορά στην ανεύρεση της κατάλληλης λέξης/φράσης για κάθε κενό, κι όχι όσον αφορά στο χειρισμό του περιβάλλοντος της συγκεκριμένης εφαρμογής που χρησιμοποιήθηκε.

5.9.6 Διδακτικό πλάνο και πορεία υλοποίησης 6ης θεματικής ενότητας της διδακτικής παρέμβασης: Τα μέρη της παραγράφου!

Πίνακας 7: Το διδακτικό πλάνο της 6ης θεματικής ενότητας

Διδακτικό αντικείμενο:	Η δομή της παραγράφου
Ημερομηνία:	20/03/23
Χρονική διάρκεια:	4 διδακτικές ώρες
Εποπτικά μέσα:	ηλεκτρονικός υπολογιστής, tablet, διαδικτυακό εργαλείο Canva, διαδικτυακό εργαλείο Wordwall, φύλλο αξιολόγησης 6
Διδακτικοί στόχοι	
Οι μαθητές/τριες, μετά το τέλος της 6ης θεματικής ενότητας, θα μπορούν:	
Σε επίπεδο γνώσεων:	<ul style="list-style-type: none"> να αναγνωρίζουν τη δομή της παραγράφου να επιλέγουν την κατάλληλη θεματική πρόταση

	και κατακλείδα, ανάλογα με το θέμα μιας παραγράφου
Σε επίπεδο δεξιοτήτων:	<ul style="list-style-type: none"> • να δημιουργούν θεματικές προτάσεις και κατακλείδες • να αξιοποιούν τα διαδικτυακά εργαλεία Wordwall και Canva
Σε επίπεδο στάσεων:	<ul style="list-style-type: none"> • να διαθέτουν άνεση στην παραγωγή μιας παραγράφου

Α' φάση: Προ-στάδιο

Στη διάρκεια του προ-σταδίου μοιράστηκε σε κάθε ομάδα από ένα tablet. Τα μέλη των ομάδων συνδέθηκαν στη διαδικτυακή εφαρμογή Canva και κλήθηκαν να επεξεργαστούν από μια διαφάνεια της παρουσίασης που είχε ετοιμάσει η ερευνήτρια. Η παρουσίαση δημιουργήθηκε με σκοπό τη διδασκαλία της δομής μιας παραγράφου (θεματική πρόταση-λεπτομέρειες-κατακλείδα), και πιο συγκεκριμένα, την εξάσκηση στη συγγραφή θεματικών προτάσεων και κατακλείδας. Για τον λόγο αυτό σε κάθε διαφάνεια η ερευνήτρια είχε καταγράψει τον τίτλο ενός θέματος και τις λεπτομέρειες μιας παραγράφου. Από τα παιδιά ζητήθηκε, αφού τα διαβάσουν προσεκτικά, να γράψουν μια θεματική πρόταση και μια κατακλείδα για την παράγραφο τους. Η κάθε ομάδα επεξεργάστηκε μια διαφορετική διαφάνεια. Στο σημείο αυτό δε δόθηκαν περαιτέρω διευκρινίσεις προκειμένου να ελεγχθεί η ήδη υπάρχουσα γνώση. Τα μέλη συνεργάστηκαν αρμονικά, καθώς συζήτησαν τις ιδέες τους και αποφάσισαν από κοινού ποιος/α θα αναλάμβανε την πληκτρολόγηση στο tablet. Οι καταγραφές τους παρουσιάστηκαν μέσω της τηλεόρασης και συζητήθηκαν στην ολομέλεια της τάξης. Ενδεικτικά στην εικόνα 20 παρατίθεται η διαφάνεια που δημιουργήθηκε από μία εκ των ομάδων:

ΤΟ ΑΓΑΠΗΜΕΝΟ ΜΟΥ ΓΛΥΚΙΣΜΑ

Ξαφνικά ξηπνησα και ειχα μια λιγουρα για παγωτο φυστικι.

Πρώτα πρώτα είναι πολύ ξεχωριστό κι έχει ένα σωρό γεύσεις: σοκολάτα, βανίλια, φράουλα, μπανάνα και πολλές άλλες. Όμως η γεύση που εγώ προτιμώ είναι το φυστίκι. Επίσης, είναι το ιδανικό γλυκό για να σε δροσιζει τους μήνες του καλοκαιριού. Αν και καμιά φορά θέλω να το τρώω και τον χειμώνα. Κάθε φορά που η γιαγιά μου μου δίνει χαρτζιλίκι, τρέχω αμέσως σε ένα περίπτερο ή ζαχαροπλαστείο και το αγοράζω.

Είμαι πολυ εφχαριστιμενος γιατι λαχταρισα αυτο το παγωτο

Εικόνα 20

Β' φάση: Διεξαγωγή/Κυρίως στάδιο

Στη συνέχεια, κατά το κυρίως στάδιο, η ερευνήτρια πρόβαλε μια διαφάνεια με τα μέρη μιας παραγράφου. Αφού επεξήγησε το περιεχόμενο της κι επιλύθηκαν οι τυχόν απορίες, ζητήθηκε από τα παιδιά να ολοκληρώσουν δύο δραστηριότητες που είχε ετοιμάσει χρησιμοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο Wordwall. Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε στην αντιστοίχιση των τίτλων παραγράφων με την κατάλληλη θεματική πρόταση και η δεύτερη στην αντιστοίχιση των ίδιων τίτλων με την κατακλείδα που ταιριάζει, όπως φαίνεται στις εικόνες 21 και 22:

Η αυλή του σχολείου μας	<input type="text"/>	Στο δάσος ζουν διάφορα ζώα, όπως ελαφάκια, αλεπούδες, λαγοί, αλλά το δικό μου αγαπημένο είναι το σκιουράκι.
Η εποχή του χρόνου που προτιμώ	<input type="text"/>	Όλα τα ζώακια έχουν τη χάρη τους, μα κανένα δε συγκρίνεται με αυτό που έχω για συντροφιά!
Η υπερδύναμη που θα ήθελα να έχω	<input type="text"/>	Ο χρόνος έχει 4 εποχές και η δική μου αγαπημένη είναι ο χειμώνας.
Μια βόλτα με αερόστατο	<input type="text"/>	Από όλα τα μέρη του σχολείου μας αγαπώ περισσότερο την μεγάλη και καταπράσινη αυλή μας.
Ποιο ζώάκι του δάσους θα μου άρεσε να έχω για συντροφιά	<input type="text"/>	Έχω κάνει πολλές βόλτες στη ζωή μου, αλλά η πιο φανταστική ήταν μια βόλτα με αερόστατο.
Το κατοικίδιό μου	<input type="text"/>	Κάποιες φορές φαντάζομαι ότι έχω μια σούπερ δύναμη, κι αυτή είναι ότι πετάω!
Μια ευχή μου που θα ήθελα να πραγματοποιηθεί	<input type="text"/>	Αν έπρεπε να διαλέξω από όλα τα πράγματα στον κόσμο, θα ευχόμουν να σταματούσαν οι πόλεμοι σε όλη τη γη.

Υποβολή απαντήσεων

Εικόνα 21

Το κατοικίδιό μου	<input type="text"/>	Τι ωραία θα ήταν να είχαμε συνέχεια διάλειμμα για να βρίσκομαι εκεί!
Η υπερδύναμη που θα ήθελα να έχω	<input type="text"/>	Ελπίζω μια μέρα να γίνει αληθινή, ώστε όλοι οι άνθρωποι να είναι ευτυχισμένοι.
Μια ευχή μου που θα ήθελα να πραγματοποιηθεί	<input type="text"/>	Μακάρι να ξαναπάμε κάποια μέρα και μάλιστα να πετάξουμε ακόμη πιο ψηλά!
Μια βόλτα με αερόστατο!	<input type="text"/>	Είναι πραγματικά πολύ ξεχωριστό ζωάκι και πιστεύω πως θα περνούσαμε τέλεια μαζί.
Η εποχή του χρόνου που προτιμώ	<input type="text"/>	Το αγαπώ πολύ και θέλω να περνάμε όλες μας τις στιγμές μαζί!
Ποιο ζωάκι του δάσους θα ήθελα να έχω για συντροφιά	<input type="text"/>	Με αυτή τη δύναμη λοιπόν θα ένιωθα ανίκητη και γενναία!
Η αυλή του σχολείου μου	<input type="text"/>	Για όλους αυτούς τους λόγους τον προτιμώ κι ανυπομονώ να ξαναέρθει!

Υποβολή απαντήσεων

Εικόνα 22

Καθώς τα παιδιά είχαν επιλύσει ασκήσεις μέσω της συγκεκριμένης εφαρμογής σε προηγούμενη θεματική ενότητα της διδακτικής παρέμβασης, δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου στο χειρισμό του περιβάλλοντος των δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα και η κατάταξη των ομάδων διαμορφώθηκαν ως εξής (εικόνες 23 και 24):

Κατάταξη	Όνομα	Βαθμολογία	Χρόνος
1.	Απίθανοι	7	2:32
2.	Η ομαδική παρέα	7	3:23
3.	Η καλύτερη ομάδα	7	3:37
4.	Εξυπνοπαρέα	5	5:34

Εικόνα 23

Κατάταξη	Όνομα	Βαθμολογία	Χρόνος
1.	Ομαδική παρέα	7	2:40
2.	Η καλύτερη ομάδα	7	3:03
3.	Απίθανοι	5	3:04
4.	Εξυπνοπαρέα	5	3:37

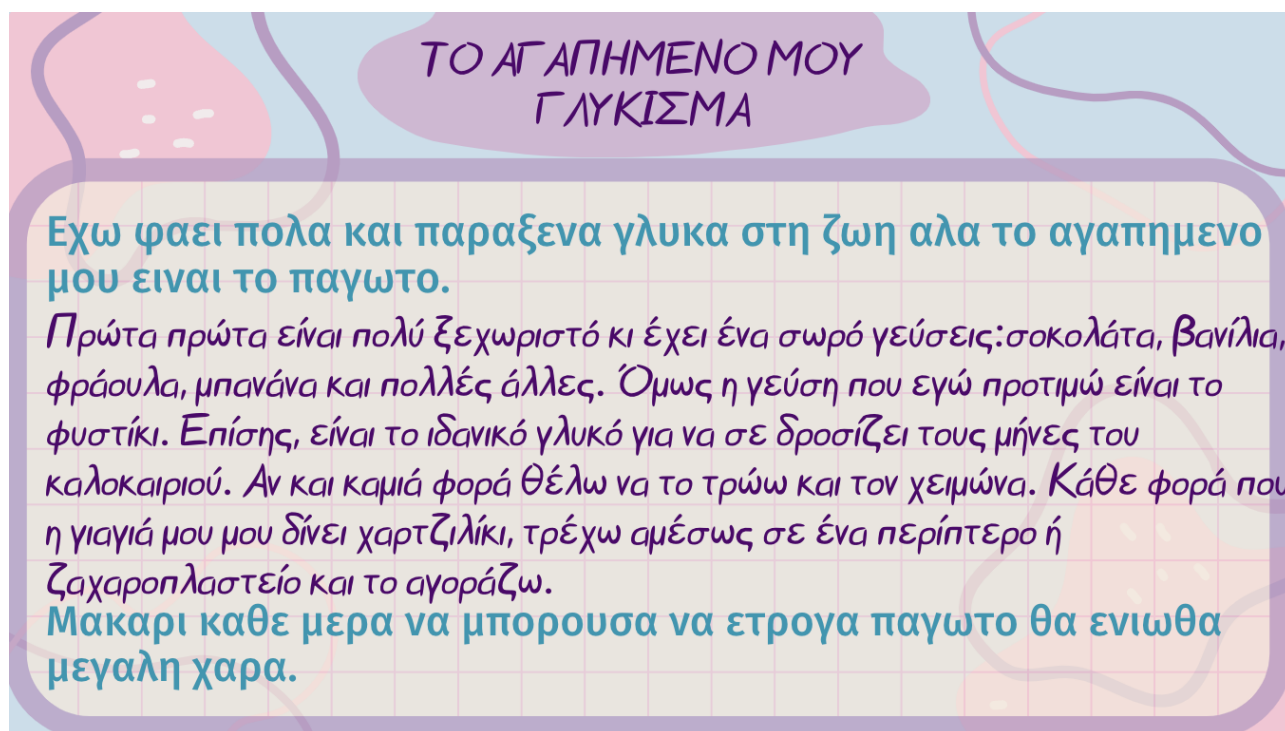
Εικόνα 24

Ειδικότερα, οι τρεις από τις τέσσερις ομάδες ολοκλήρωσαν την πρώτη δραστηριότητα, που αφορούσε

στις θεματικές προτάσεις, αρκετά σύντομα και χωρίς καμία λανθασμένη απάντηση. Στη δεύτερη δραστηριότητα η λανθασμένη απάντηση των δυο εκ των ομάδων αφορούσε στο ίδιο παράδειγμα σχετικά με την κατακλείδα των παραγράφων με τίτλους «Ποιο ζώακι του δάσους θα ήθελα να έχω για συντροφιά» και «Το κατοικίδιό μου». Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων έγινε επεξεργασία των λανθασμένων απαντήσεων και συζητήθηκαν στην ολομέλεια τρόποι καταγραφής της θεματικής πρότασης και της κατακλείδας μιας παραγράφου, με βάση τα παραδείγματα των δραστηριοτήτων.

Γ' φάση: Μετά-στάδιο

Στο μετά-στάδιο η ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να επιστρέψουν στην παρουσίαση και, αφού δημιουργήσουν ένα διπλότυπο της αρχικής τους διαφάνειας, να καταγράψουν για την ίδια παράγραφο που είχαν επεξεργαστεί στην αρχή μια νέα θεματική πρόταση και μια νέα κατακλείδα. Δεν παρατηρήθηκε καμία δυσκολία στη δημιουργία του διπλότυπου και η κάθε ομάδα, έπειτα από συζήτηση μεταξύ των μελών της, προχώρησε στην καταγραφή των νέων προτάσεων με αυτοπεποίθηση. Σύμφωνα με τα σχόλια της κριτικής φίλης: «Οι εργασίες των ομάδων τελείωσαν πιο γρήγορα από ό,τι ανέμενα και όλα τα παιδιά φάνηκαν χαρούμενα και σίγουρα για το αποτέλεσμά τους». Όπως προκύπτει από τη μελέτη των τελικών διαφανειών των παιδιών, όλες οι ομάδες κατάφεραν να δημιουργήσουν κατάλληλες θεματικές προτάσεις και κατακλείδες ανάλογα με το θέμα της παραγράφου που τους είχε ανατεθεί. Ενδεικτικά, στην εικόνα 24 παρατίθεται η τελική διαφάνεια μιας εκ των ομάδων.



Εικόνα 25

6 Αποτελέσματα προελέγχου-μετελέγχου

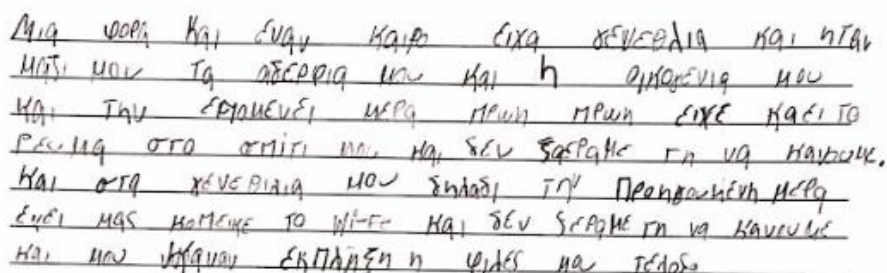
Στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε η ίδια δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου (ειδικότερα, αφηγηματικού κειμένου) στο πλαίσιο της υλοποίησης προελέγχου-μετελέγχου. Από την μελέτη και την ανάλυση των κειμένων των μαθητών/τριών προέκυψαν τα ευρήματα που παρατίθενται ακολούθως.

Καταρχάς η ερευνήτρια, που εργαζόταν ως εκπαιδευτικός της τάξης της έρευνας, από πολύ νωρίς είχε εντοπίσει μια γενικευμένη δυσκολία των παιδιών στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών υιοθετούσε αρνητική στάση για τις δραστηριότητες παραγωγής κειμένων των σχολικών εγχειριδίων και δεν συμμετείχε με άνεση σε αυτές. Για τον λόγο αυτό στα αρχικά στάδια της έρευνας, προκειμένου να σχεδιαστεί ο κεντρικός άξονας της και να διαμορφωθεί το αντικείμενο διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας, η ερευνήτρια πραγματοποίησε έναν **προέλεγχο** όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ο προέλεγχος πραγματοποιήθηκε στις 25/01/2023 μέσω μιας ατομικής δραστηριότητας παραγωγής αφηγηματικού κειμένου. Ειδικότερα, μοιράστηκε στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας στο οποίο ζητούνταν να καταγράψουν μια προσωπική τους περιπέτεια, αληθινή ή φανταστική, που δεν θα ξεχάσουν ποτέ. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία συγγραφής συζητήθηκε με κάθε μαθητή/τρια το θέμα της περιπέτειας του/της και προβλήθηκε στην τηλεόραση της τάξης μια διαφάνεια με τη δομή της παραγράφου και με βοηθητικές ερωτήσεις. Ο χρόνος παραγωγής του κειμένου ορίστηκε στο ένα διδακτικό δίωρο, ωστόσο όλα τα παιδιά ολοκλήρωσαν τις καταγραφές τους περίπου στην πρώτη διδακτική ώρα.

Από την ανάλυση των κειμένων που παρήγαγαν τα παιδιά στη φάση του προελέγχου (ενδεικτικά παρατίθενται τα αρχικά κείμενα κάποιων μαθητών/τριών στο Παράρτημα Ε1) κατέστη δυνατό να διεξαχθούν κάποια συμπεράσματα όσον αφορά στα λάθη τους στον γραπτό λόγο. Τα γλωσσικά λάθη, σύμφωνα με τον James (2013), κατηγοριοποιούνται σε λάθη λόγου, λάθη σύνθεσης κειμένου και λάθη ύφους και περιεχομένου. Η πρώτη κατηγορία (λάθη λόγου) αφορά στα λάθη που πραγματοποιούνται στο κομμάτι της ορθογραφίας, της στίξης και του τονισμού. Η δεύτερη κατηγορία (λάθη σύνθεσης κειμένου) αναφέρεται στα λάθη στους τομείς της γραμματικής, του συντακτικού, του λεξιλογίου και της σημασιολογίας, ενώ η τρίτη κατηγορία (λάθη ύφους/περιεχομένου) στα λάθη που εμφανίζονται στη γραπτή διατύπωση και έκφραση του λόγου (James, 2013).

Οι μαθητές/τριες του δείγματος πραγματοποίησαν λάθη σε καθεμία από αυτές τις κατηγορίες. Στο σύνολο των κειμένων που παρήγαγαν εντοπίστηκαν αρκετά ορθογραφικά λάθη, ενώ απουσίαζαν οι τόνοι των λέξεων. Οι προτάσεις δεν διακρίνονταν μεταξύ τους, καθώς παραλείπονταν τα σημεία στίξης και οι σύνδεσμοι (εκτός των συνδέσμων "μετά" και "και", που χρησιμοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό). Παρατηρήθηκαν ακόμη συντακτικές αδυναμίες, ειδικότερα λανθασμένη δομή των

προτάσεων, παραλείψεις των βασικών όρων μιας πρότασης ή συχνές επαναλήψεις αυτών, ασυνέπεια στη χρήση του χρόνου των ρημάτων και μηδενική ή περιορισμένη χρήση επιθέτων και προσδιορισμών. Οι λεξιλογικές επιλογές των παιδιών ήταν αρκετά φτωχές, ενώ σε κάποια κείμενα παρατηρήθηκε άστοχη επιλογή και χρήση του λεξιλογίου. Το περιεχόμενο της πλειοψηφίας των γραπτών κειμένων ήταν σχετικά ελλιπές και η μορφή του γραπτού ακατάστατη και τηλεγραφική. Τέλος, υπήρχε αδυναμία όσον αφορά στον σχηματισμό και τη δομή της παραγράφου. Ενδεικτικά παρατίθεται το αρχικό κείμενο μιας μαθήτριας στην εικόνα 26:



Μια φορά και έναν καιρό είχα χένεβλια και ήταν
ΜΑΤΙ ΜΟΥ ΤΑ ΠΕΡΦΙΑ ΜΟΥ ΚΑΙ Η ΟΜΟΙΟΝΙΑ ΜΟΥ
ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΡΘΟΜΕΝΕΙ ΜΕΡΑ ΠΡΩΗ ΠΡΩΗ ΕΙΧΕ ΚΑΕΙ ΤΟ
ΡΕΛΙΟ ΣΤΟ ΣΤΙΓΙ ΜΟΥ ΚΑΙ ΔΕΝ ΣΤΑΡΜΕ ΓΗ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ
ΚΑΙ ΣΤΑ ΧΕΝΕΒΛΙΑ ΜΟΥ ΣΗΛΑΔΙ ΤΗΝ ΠΡΟΗΘΟΚΗΝΗ ΜΕΡΑ
ΕΝΕΙ ΜΑΣ ΚΑΤΕΚΕ ΤΟ ΜΙ-ΓΕ ΚΑΙ ΔΕΝ ΣΤΑΡΜΕ ΓΗ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ
ΚΑΙ ΜΟΥ ΚΑΤΕΚΕ ΕΚΠΑΛΞΗ Η ΦΙΛΕΣ ΜΑ ΤΕΛΟΣ

Εικόνα 26

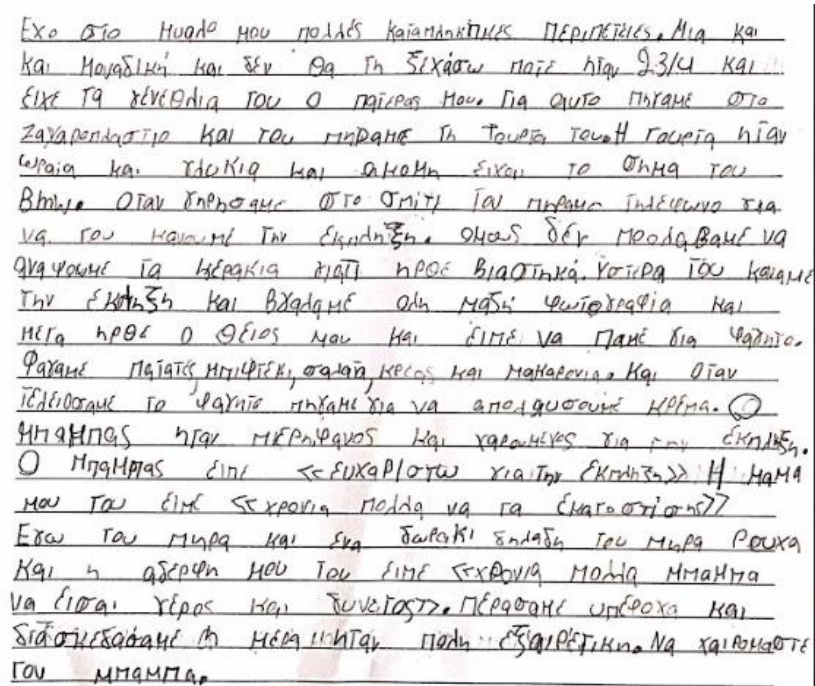
Με βάση τα παραπάνω ευρήματα σχεδιάστηκαν οι θεματικές ενότητες της παρέμβασης, αντικείμενα των οποίων αποτέλεσαν η δομή της απλής πρότασης, τα επίθετα, ο εμπλουτισμός μιας πρότασης με προσδιορισμούς/δευτερεύουσες προτάσεις, τα σημεία στίξης, οι συνδετικές λέξεις/φράσεις και η δομή της παραγράφου (θεματική πρόταση/λεπτομέρειες/κατακλείδα).

Ο **μετέλεγχος** πραγματοποιήθηκε λίγες ημέρες μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, και ειδικότερα στις 30/03/2023. Κατά τη διάρκεια του μοιράστηκε το ίδιο φύλλο εργασίας και ζητήθηκε από τα παιδιά να επαναλάβουν τη συγγραφή μιας περιπέτειάς τους, αληθινής ή φανταστικής, που θα τους μείνει αξέχαστη. Πριν την έναρξη της δραστηριότητας η ερευνήτρια, με τη μορφή ερωταπαντήσεων, υπενθύμισε στην ολομέλεια της τάξης τους κεντρικούς άξονες κάθε θεματικής ενότητας της παρέμβασης. Επιπλέον, παρότρυνε τους/τις μαθητές/τριες να ανατρέξουν στο υλικό που είχαν δημιουργήσει, το οποίο είτε βρισκόταν αναρτημένο στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης είτε υπήρχε σε ηλεκτρονική μορφή στα tablet. Ο χρόνος παραγωγής των γραπτών κειμένων ορίστηκε στις δύο διδακτικές ώρες, διάστημα κατά το οποίο όλα τα παιδιά κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα.

Από την ανάλυση των τελικών αφηγηματικών κειμένων των παιδιών (ενδεικτικά παρατίθενται τα τελικά κείμενα κάποιων μαθητών/τριών στο [Παράρτημα E2](#)) και τη σύγκριση αυτών με τα αρχικά τους κείμενα κατά τη διάρκεια του προελέγχου διαφαίνεται ικανοποιητική βελτίωση όσον αφορά στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Ειδικότερα, όσον αφορά στη δημιουργία προτάσεων, το σύνολο των παιδιών κατάφερε να συνθέσει

ολοκληρωμένες προτάσεις, χωρίς να παραλείπει τους βασικούς όρους ή να τους επαναλαμβάνει συχνά. Τέσσερα από τα παιδιά επέλεξαν τη χρήση του κεφαλαίου γράμματος στην αρχή των προτάσεων και της τελείας όταν αυτές ολοκληρώνονται για όλες τις προτάσεις του γραπτού τους κειμένου, ενώ ένα από τα παιδιά δεν ξεκίνησε καμία πρότασή του με κεφαλαίο γράμμα. Τα υπόλοιπα παιδιά εφάρμοσαν αυτόν τον κανόνα στην αρχή του κειμένου τους, όμως από ένα σημείο και μετά, ιδιαίτερα προς το τέλος του κειμένου τους, έγραψαν κάποιες προτάσεις τους με το πρώτο γράμμα πεζό. Όσον αφορά στη χρήση των επιθέτων, τα κείμενα όλων των παιδιών περιλάμβαναν τουλάχιστον δύο επίθετα. Ως προς τον εμπλουτισμό των προτάσεων, όλα τα παιδιά δημιούργησαν αρκετές προτάσεις που περιλάμβαναν προσδιορισμούς, κυρίως χρονικούς και τοπικούς. Επιπλέον, χρησιμοποίησαν δευτερεύουσες προτάσεις για να συμπληρώσουν το νόημα κάποιων κύριων προτάσεών τους. Όσον αφορά στα σημεία στίξης, η πλειοψηφία των παιδιών χρησιμοποίησε ορθά τις τελείες σε ολόκληρο το κείμενο που παρήγαγε. Τέσσερα παιδιά χρησιμοποίησαν το θαυμαστικό σε μια πρότασή τους, ενώ δύο μόνο παιδιά τα εισαγωγικά. Περίπου τα μισά παιδιά χρησιμοποίησαν ορθά τα κόμματα. Ως προς τις συνδετικές λέξεις/φράσεις, όλα τα παιδιά εισήγαγαν αρκετές από αυτές, με αποτέλεσμα το κείμενό τους να παρουσιάζει μεγαλύτερη συνοχή. Ως προς τη δομή της παραγράφου, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (πλην δύο μόνο) ξεκίνησε την παράγραφο με μια θεματική πρόταση και την ολοκλήρωσε με μια κατακλείδα. Σε όλα τα κείμενα εντοπίστηκαν αρκετά ορθογραφικά λάθη, ενώ απουσίαζαν οι τόνοι αρκετών λέξεων. Συνολικότερα, τα τελικά κείμενα ήταν επαρκέστερα σε περιεχόμενο, με πλουσιότερες λεξιλογικές επιλογές και πιο τακτοποιημένη μορφή. Ενδεικτικά παρατίθεται το τελικό κείμενο μιας μαθήτριας στην εικόνα



Εχω στο μυαλό μου πολλές και απλά και περιπετειώδεις. Μια και
και Μαλαδική και δεν θα τη ξιχάσω ποτέ ήταν 2/3/4 και ...
είχε τα χένια του ο πατέρας μου. Για αυτό πήγαμε στο
Ζαχαροποιείο και του πήραμε τη τσούρα του. Η τσούρα ήταν
ωραία και γλυκιά και ακόμα είχαν το σήμα του
Βιολί. Όταν πήραμε στο σπίτι τα πήραμε τηλέφωνο για
να του κοιμη την εκκλησία. Ομως δεν μπόρεσαμε να
αναβούμε τα κέρματα γιατί ήρθε βίαια. Γιούρα του και με
την εκκλησία και βγάλαμε όλα μαζί φωτογραφία και
μετά ήρθε ο θείος μου και είπε να πάμε για φαγητό.
Πήραμε πατάτες, κηφί, σαλάτα, κρέας και μακαρονία. Και όταν
πείνασε το φαγητό πήγαμε για να απολαύσουμε κρέμα. Ο
Μπαμπάς ήταν μερκενός και χαρούμενος για την εκκλησία.
Ο Μπαμπάς είπε «ευχαριστώ για την εκκλησία». Η Μαμά
μου του είπε «ευχαριστώ πολύ να τα έμαθες».
Είπα του μπαμπά και ένα δωδεκάηχο του μπαμπά Ρούφα
και η αδερφή μου του είπε «ευχαριστώ πολύ Μπαμπά
να είσαι γέρος και δυνατός». Πήραμε υπέρους και
διδάσκουμε τη μέρα ήταν πολύ «εξαιρετική» να χαρούμε
του μπαμπά.

Εικόνα 27

6.1 Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης

6.1.1 Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης από την ερευνήτρια

Αξιολογώντας τη διδακτική παρέμβαση στο σύνολό της θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα αποτελέσματα της εφαρμογής των θεματικών ενοτήτων, σε σχέση με τους γενικούς και τους επιμέρους στόχους που τέθηκαν στην αρχή, ήταν αρκετά ικανοποιητικά. Αρχικά, οι μαθητές/τριες καλλιέργησαν τον προφορικό τους λόγο καθώς, κατά τη διάρκεια ολόκληρης της παρέμβασης, συμμετείχαν στους διαλόγους τόσο στο πλαίσιο της ομάδας τους όσο και στις συζητήσεις της ολομέλειας, και παράλληλα απαντούσαν στις ερωτήσεις που έθετε η ερευνήτρια. Επιπρόσθετα, ανέπτυξαν τον ψηφιακό γραμματισμό τους και αναγνώρισαν την αξία της χρήσης των διαδικτυακών εργαλείων στη μάθησή τους. Επιπλέον, εξοικειώθηκαν με την επεξεργασία και την παραγωγή των δικών τους πολυτροπικών κειμένων. Καλλιέργησαν σε μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω της συμμετοχής τους στις ομαδικές δραστηριότητες, καθώς και της ομαδικής παραγωγής του υλικού. Ακόμη, ανέπτυξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση και συμμετείχαν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, αξιοποιώντας τις γνώσεις που έλαβαν, οι μαθητές/τριες κατάφεραν να δημιουργήσουν γραπτά κείμενα με μεγαλύτερη συνοχή και συνεκτικότητα και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τον γραμματισμό τους στην ελληνική γλώσσα.

6.1.2 Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης από την κριτική φίλη

Η διδακτική παρέμβαση αποτιμήθηκε θετικά από την κριτική φίλη. Ως εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής Ι, αναγνωρίζει και η ίδια τις δυσκολίες που συναντά ο μαθητικός πληθυσμός του εν λόγω σχολείου γενικότερα, αλλά και όσον αφορά στα ζητήματα της γλωσσικής του εκπαίδευσης. Αρχικά, η κριτική φίλη εντυπωσιάστηκε από τον ενθουσιασμό τον οποίο επιδείκνυαν τα παιδιά κατά την εφαρμογή των θεματικών ενοτήτων της παρέμβασης, και ιδιαίτερα κατά τη χρήση των τεχνολογικών μέσων στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τα σχόλια της ίδιας: *«Τα παιδιά έχουν συνηθίσει να χρησιμοποιούν τα κινητά τηλέφωνα και τα tablet στο σπίτι για να παίζουν παιχνίδια, οπότε χαίρονται ιδιαίτερα όταν αυτά χρησιμοποιούνται στη μάθηση για να εξυπηρετήσουν εκπαιδευτικούς σκοπούς»*. Από το σύνολο των δραστηριοτήτων ξεχώρισε τη δημιουργία ψηφιακών κόμικ, καθώς και τις διαδραστικές ασκήσεις μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Wordwall, τα οποία δήλωσε ότι και η ίδια θα ήθελε να συμπεριλάβει στη διδασκαλία της. Όπως όμως χαρακτηριστικά σχολίασε: *«Δεν υπάρχει πάντοτε επαρκής χρόνος και οργάνωση ή τα κατάλληλα εποπτικά μέσα»*. Επιπρόσθετα, θεώρησε ότι τα παιδιά συνεργάστηκαν αρμονικά σε όλες τις δραστηριότητες και ιδιαίτερη εντύπωση της προκάλεσε το γεγονός ότι *«άκουγαν, υποστήριζαν, εμπιστεύονταν και βοηθούσαν το ένα το άλλο, επιδεικνύοντας υπομονή και έχοντας καλή διάθεση»*. Όσον αφορά στην καλλιέργεια του γλωσσικού τους γραμματισμού, η κριτική φίλη διατύπωσε την άποψη ότι η παρέμβαση βοήθησε σε μεγάλο

βαθμό τους/τις μαθητές/τριες να κατανοούν και να παράγουν προφορικά, γραπτά και πολυτροπικά κείμενα, ωστόσο έκρινε ότι *«χρειάζεται βοήθεια και υποστήριξη και από το περιβάλλον του σπιτιού προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να γράφουν και να διαβάζουν»*. Αρκετές ελλείψεις σημείωσε ότι εξακολουθούν να εμφανίζονται όσον αφορά σε ζητήματα ορθογραφημένης γραφής, τονισμού, εξοικείωσης με διαφορετικά είδη λόγου και τύπων κειμένων, καθώς και περαιτέρω εμπλουτισμού του λεξιλογίου τους.

6.1.3 Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης από τους/τις μαθητές/τριες της έρευνας

Κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης η ερευνήτρια έδωσε τον λόγο στους/στις μαθητές/τριες προκειμένου να αποτιμήσουν οι ίδιοι/ες τις θεματικές ενότητες, καθώς στο τέλος κάθε μιας από αυτές τα παιδιά συμπλήρωναν ατομικά τα φύλλα αξιολόγησης που τους μοιράζονταν (Παράρτημα). Από τη μελέτη των συμπληρωμένων φύλλων αξιολόγησης προκύπτει ότι το σύνολο των παιδιών αποτίμησε με θετικό πρόσημο τη συνεργασία με τα μέλη της ομάδας του/της, τις τελικές δημιουργίες τους, καθώς και τη χρήση των ψηφιακών μέσων που αξιοποιήθηκαν σε κάθε ενότητα. Όσον αφορά στις δραστηριότητες που κέντρισαν το ενδιαφέρον των παιδιών και στις δυσκολίες που συνάντησαν, αυτές παρατίθενται αναλυτικά για κάθε θεματική ενότητα στα κεφάλαια 5.9.1-5.9.6.

7 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Γ τάξη δημοτικού σχολείου της Αλεξάνδρειας Ημαθίας, στην οποία φοιτούσαν αμιγώς μαθητές/τριες ρομικής καταγωγής, και στόχος της ήταν η διερεύνηση της μαθησιακής διαδικασίας και των τρόπων ενίσχυσης του γραμματισμού του συγκεκριμένου πληθυσμού στην ελληνική γλώσσα με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών. Για τον λόγο αυτό σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία είχε συνολική διάρκεια 28 διδακτικών ωρών. Η παρέμβαση ήταν δομημένη σε έξι θεματικές ενότητες, τα αντικείμενα διδασκαλίας των οποίων διαμορφώθηκαν από την ερευνήτρια μέσω της διεξαγωγής προελέγχου, πιο συγκεκριμένα μέσω της πραγματοποίησης μιας αρχικής δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των θεματικών ενότητων σχεδιάστηκαν με στόχο την καλλιέργεια των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικών, γραπτών και πολυτροπικών κειμένων μέσω της αξιοποίησης ποικίλων εποπτικών μέσων και διαδικτυακών εργαλείων, όπως ψηφιακά φύλλα εργασίας, πλατφόρμες ψηφιακών, διαδραστικών ασκήσεων και εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών κόμικ. Κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ έγινε προσπάθεια να ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση τους. Για την υλοποίηση της παρέμβασης αξιοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης, ενώ για την συγκέντρωση επαρκών κι αξιόπιστων δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία.

Από τα πρώτα ήδη στάδια της παρέμβασης η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός του τμήματος, μέσω της διενέργειας προελέγχου και της συστηματικής παρατήρησης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/τριών ρομικής καταγωγής που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν αρκετά χαμηλό, τόσο στον προφορικό λόγο και ιδιαίτερα όσον αφορά στην παραγωγή γραπτών κειμένων, συγκρινόμενο με το αναμενόμενο των μαθητών/τριών της Γ τάξης που έχουν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα. Αυτό επαληθεύεται και ερευνητικά από τη μελέτη των Μητακίδου και Τρέσσου (2007), σύμφωνα με την οποία, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των Ρομά και μη Ρομά παιδιών, αλλά και τους γενικότερους διδακτικούς στόχους που τίθενται από τα αναλυτικά προγράμματα, η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών Ρομά στα ελληνικά βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο. Όμως, όσον αφορά στα ζητήματα εκπαίδευσης του ρομικού πληθυσμού, για αυτές τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και την αποτυχία τους να ενταχθούν στη σχολική πραγματικότητα συχνά κατηγορούνται από την κυρίαρχη ομάδα οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες ρομικής καταγωγής (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007). Ταυτόχρονα, οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και χαρακτηριστικά των Ρομά, όπως και άλλων ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, δεν λαμβάνονται υπόψη από την ευρύτερη κοινή γνώμη και τους φορείς της εκπαίδευσης (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007), ενώ τόσο το περιεχόμενο και οι μέθοδοι διδασκαλίας, όσο και τα ίδια τα εκπαιδευτικά συστήματα

παρουσιάζουν πολλές φορές μια έλλειψη ευελιξίας απέναντι στην ετερότητα (Δαφέρμος, 2013, στο Λυδάκη, 2013). Για τον λόγο αυτό κρίνεται σημαντικό το ίδιο το σχολείο να προσαρμοστεί στην πολυφωνία του μαθητικού του δυναμικού, μέσω της διερεύνησης των απαραίτητων εκείνων προϋποθέσεων για την εφαρμογή του δικαιώματος στην εκπαίδευση όλων των κοινωνικών ομάδων (Τσιάκαλος, 2002). Μια τέτοια προσπάθεια φιλοδοξεί να αποτελέσει και η εφαρμογή της εν λόγω διδακτικής παρέμβασης.

Ως προς το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα**, που αφορά στο κατά πόσο η διδασκαλία με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια του γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα σε μαθητές/τριες ρομικής καταγωγής και, πιο συγκεκριμένα, στην ενίσχυση του προφορικού λόγου και της ικανότητας παραγωγής γραπτών κειμένων, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Αρχικά, οι μαθητές/τριες της έρευνας μπόρεσαν να καλλιεργήσουν σε σημαντικό βαθμό τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής στην ελληνική γλώσσα, παράλληλα με τις δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού τους, μέσω των ψηφιακών δημιουργιών τους, που περιλάμβαναν διαφάνειες παρουσίασης, ψηφιακά κόμικς, «συννεφόλεξα» και ψηφιακούς πίνακες ανακοινώσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα δημιουργίας διαφανειών παρουσίασης που πραγματοποιήθηκε στην τέταρτη θεματική ενότητα με τίτλο «Έχεις ακούσει για τα σημεία στίξης;». Μέσω αυτής τα μέλη των ομάδων είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν σε δραστηριότητες γραφής σε πραγματικό χρόνο, χρησιμοποιώντας τη διαδικτυακή εφαρμογή Canva, και ταυτόχρονα να ασκηθούν με τον τρόπο αυτό στην εισαγωγή των σημείων στίξης, στη χρήση των κεφαλαίων-πεζών γραμμάτων και στους κανόνες ορθογραφικής γραφής, καθώς το εν λόγω εργαλείο προσφέρει τη δυνατότητα επισήμανσης των ορθογραφικών λαθών. Ο παραπάνω ισχυρισμός επιβεβαιώνεται από τις έρευνες των Haris et al. (2017) για το λογισμικό δημιουργίας ψηφιακών πινάκων ανακοινώσεων Padlet, των ISTIQ'FAROH and Mustadi (2020) σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών κόμικ στη μαθησιακή διαδικασία και των Hadi et al. (2021) για την εφαρμογή σχεδίασης διαφανειών Canva, που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αντίστοιχα ψηφιακά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν και στην εν λόγω παρέμβαση, μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στο γράψιμο.

Επιπρόσθετα, στη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με ποικίλα πολυτροπικά κείμενα (βίντεο οπτικοακουστικής αφήγησης, ταινία μικρού μήκους, έργα τέχνης, εικόνες) και παρήγαγαν τα δικά τους. Η επαφή τους αυτή με το πολυτροπικό υλικό δημιούργησε ένα οικείο κι ευχάριστο περιβάλλον μάθησης, ενισχύοντας τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών/τριών, όπως διαφαίνεται από τη μελέτη των φύλλων αξιολόγησης των δραστηριοτήτων που οι ίδιοι/ες συμπλήρωναν στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας της παρέμβασης. Μέσω αυτής καλλιεργήσαν τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη. Οι παραπάνω διαπιστώσεις επαληθεύουν τα ερευνητικά ευρήματα του Hobbs (2004), σύμφωνα με τα οποία η ανάλυση

πολυτροπικών κειμένων μέσω της χρήσης των ΤΠΕ συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικής άποψης των μαθητών/τριών για τον τρόπο που θα χειρίζονται τα πολλαπλά μέσα ενημέρωσης και επικοινωνίας, προωθώντας τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Ακόμη, κατασκευάζοντας τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα, οι μαθητές/τριες κατάφεραν να εισέλθουν στη σύνθεση κειμένων από διαφορετικά μονοπάτια και να μεταφέρουν τις γνώσεις που έλαβαν σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δημιουργία των ψηφιακών comic strip στην τρίτη θεματική ενότητα της παρέμβασης, καθώς με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα παιδιά ασκήθηκαν τόσο στην υιοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου προσωπικής έκφρασης, όσο και στον εμπλουτισμό των προτάσεων με επιπλέον προσδιορισμούς, πέραν των βασικών όρων, και στη σύνταξη λεξάντων για εικόνες. Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα του Ajayi (2009), σύμφωνα με τα οποία η χρήση των πολυτροπικών πόρων έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει τη μάθηση της γλώσσας, ενώ παράλληλα προωθεί τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού.

Επιπλέον, μέσω της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν με την ακρόαση και κατανόηση ψηφιακών κειμένων στα ελληνικά και αναγνώρισαν τους διαφορετικούς τρόπους για τη μεταφορά μηνυμάτων, αναπτύσσοντας παράλληλα τις δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής στην ελληνική γλώσσα. Αναφορικά με τις δεξιότητες πρόσληψης, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να «διαβάσουν» ομαδικά και να ερμηνεύσουν κείμενα που συνδύαζαν ποικίλα σημειωτικά συστήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προβολή ταινίας μικρού μήκους στη διάρκεια της πέμπτης θεματικής ενότητας της παρέμβασης, δραστηριότητα η οποία κέρδισε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των παιδιών. Μέσω της συγκεκριμένης ταινίας, η οποία δε διαθέτει λόγο, οι μαθητές/τριες ασκήθηκαν στην εξαγωγή του νοήματος μέσω των εικόνων και των ήχων, κατανοώντας τον τρόπο με τον οποίο και άλλα σημειωτικά συστήματα, πλην της γλώσσας, μπορούν να λειτουργήσουν στη μετάδοση των μηνυμάτων. Όσον αφορά στις δεξιότητες παραγωγής, οι μαθητές/τριες της έρευνας, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν το σύνολο του υλικού με το οποίο ήρθαν σε επαφή, κατάφεραν να καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο στην ελληνική γλώσσα. Συμμετείχαν σε διαλόγους στο πλαίσιο της ομάδας τους, αλλά και στην ολομέλεια της τάξης, και κατασκεύασαν τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα στην ελληνική γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι δραστηριότητες δημιουργίας και επεξεργασίας διαφανειών παρουσίασης που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της πρώτης, τέταρτης και έκτης θεματικής ενότητας της παρέμβασης. Οι παραπάνω διαπιστώσεις ενισχύουν τα ερευνητικά ευρήματα των Farías, Obilinovic και Orrego (2007), σύμφωνα με τα οποία οι παρουσιάσεις πολυμέσων θα μπορούσαν να αντισταθμίσουν την απουσία των κατάλληλων γνωστικών δομών και την αδύναμη ανάπτυξη των λεκτικών δεξιοτήτων σε ορισμένους τομείς, ακριβώς λόγω της έλλειψης ευκαιριών που χαρακτηρίζουν ορισμένες

κοινότητες και κοινωνικές ομάδες.

Ακόμη, οι μαθητές/τριες της έρευνας αξιοποίησαν ποικιλία εφαρμογών με στοιχεία παιχνιδοποίησης, αποκομίζοντας γνωστικά οφέλη όσον αφορά στον γραμματισμό τους στην ελληνική γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πραγματοποίηση της διαδικτυακής άσκησης μέσω του εργαλείου Wordwall στην πέμπτη θεματική ενότητα της παρέμβασης, κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά ασκήθηκαν στη σύνδεση των προτάσεων με την κατάλληλη κάθε φορά συνδυαστική λέξη/φράση, αναγνωρίζοντας τη σημασία τους στην παραγωγή συνεκτικών κειμένων και εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους. Τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα ενισχύονται από εκείνα των Abrams & Walsh (2014), οι οποίες κατέδειξαν πως οι εφαρμογές παιχνιδοποίησης μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στη διαφοροποιημένη κατανόηση της γλώσσας.

Τέλος, με βάση τα ερευνητικά ευρήματα από τη διεξαγωγή του μετελέγχου στο τελικό στάδιο της διδακτικής παρέμβασης, προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες κατάφεραν να δημιουργήσουν γραπτά κείμενα με μεγαλύτερη συνοχή και συνεκτικότητα, αξιοποιώντας ένα μεγάλο κομμάτι των γνώσεων και δεξιοτήτων που έλαβαν, ενώ παράλληλα αναβάθμισαν και το επίπεδο του προφορικού τους λόγου σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

Συμπερασματικά, από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι πρακτικές του μοντέλου της διδασκαλίας μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ, συνδυασμένες με αυτές της εποικοδομιστικής προσέγγισης και βασισμένες στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, μπόρεσαν να συμβάλουν στην καλλιέργεια του γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα σε μαθητές/τριες ρομικής καταγωγής και, πιο συγκεκριμένα, στην ενίσχυση του προφορικού τους λόγου και της ικανότητας παραγωγής γραπτών κειμένων.

Ως προς το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**, σχετικά με το αν ενισχύεται η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών ρομικής καταγωγής στην μαθησιακή διαδικασία μέσω της χρήσης των ΤΠΕ προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Αρχικά, όπως προέκυψε από τη συστηματική παρατήρηση και τη μελέτη της κλείδας παρατήρησης της κριτικής φίλης, η χρήση των εφαρμογών παιχνιδοποίησης κατά τη μαθησιακή διαδικασία ενεργοποίησε σε μεγάλο βαθμό τους/τις μαθητές/τριες της έρευνας. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά, μετά το τέλος της πρώτης και της τέταρτης θεματικής ενότητας, ζήτησαν από την ερευνήτρια συνδέσμους με *«άλλα τέτοια κουίζ και ασκήσεις για το σπίτι»*, όπως καταγράφηκε στο ερευνητικό ημερολόγιο. Αυτή η διαπίστωση ενισχύεται και από τα ερευνητικά ευρήματα των Wang και Tahir (2020), σύμφωνα με τα οποία η πλατφόρμα μάθησης Kahoot (που χρησιμοποιήθηκε και στην εν λόγω παρέμβαση) προσφέρει τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους/στις

μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων πολλαπλά οφέλη, μεταξύ των οποίων η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και η ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης των παιδιών. Επιπλέον, οι εφαρμογές με στοιχεία παιχνιδοποίησης που αξιοποιήθηκαν, καθώς παρείχαν άμεση ανατροφοδότηση, καθιστούσαν τους/τις μαθητές/τριες πιο ενεργητικά εμπλεκόμενους/ες με τη δραστηριότητα. Ο παραπάνω ισχυρισμός ενισχύεται από τη μελέτη των Garris et al. (2002), σύμφωνα με την οποία οι δραστηριότητες που προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση αυξάνουν όχι μόνο την επίδοση, αλλά και τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης έγινε χρήση ψηφιακών παρουσιάσεων προκειμένου να προσφερθεί στους/στις μαθητές/τριες το γνωστικό αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της τέταρτης και της πέμπτης θεματικής ενότητας αξιοποιήθηκαν ψηφιακές παρουσιάσεις που η ερευνήτρια είχε ετοιμάσει μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής Canva για τη διδασκαλία των σημείων στίξης και των συνδετικών λέξεων/φράσεων αντίστοιχα. Σύμφωνα με τις ερευνητικές καταγραφές, οι παρουσιάσεις αυτές κέντρισαν το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών, προωθώντας την ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Όπως αναφέρεται και στη μελέτη των Shala και Shatri (2022), οι ψηφιακές παρουσιάσεις προσφέρουν ποικιλία πλεονεκτημάτων, μεταξύ των οποίων η καλύτερη παρουσίαση των πληροφοριών, η παροχή μιας πιο διαδραστικής μορφής διδασκαλίας, η πιο εύκολη ανταλλαγή γνώσεων και η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για τη μάθηση, διαπιστώσεις που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα και της παρούσας έρευνας.

Επιπρόσθετα, κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε ότι η αξιοποίηση του πολυτροπικού υλικού μέσω των ποικίλων εκπαιδευτικών τεχνολογικών εργαλείων καθιστούσε τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ενδιαφέρουσα κι ελκυστική. Σύμφωνα με τις ερευνητικές παρατηρήσεις, τα παιδιά, ακόμη κι εκείνα που στην αρχή έδειχναν περισσότερο αποστασιοποιημένα από την εκπαιδευτική πράξη, συμμετείχαν πιο ενεργητικά κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων πολυτροπικού χαρακτήρα. Ακόμη, όλοι/ες οι μαθητές/τριες εμπλέκονταν στην κατασκευή των δικών τους ομαδικών πολυτροπικών κειμένων, καθώς και στην παρουσίαση των δημιουργιών τους στην ολομέλεια της τάξης, μεταφέροντας με τον τρόπο αυτό τις γνώσεις που έλαβαν σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια. Αυτό το εύρημα ενισχύεται και από την Αυγητίδου (2014, στο Κατσαρού και Λιακοπούλου, 2014), σύμφωνα με την οποία η συμμετοχικότητα όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης πολυτροπικών και πολυμεθοδικών διαδικασιών.

Συμπερασματικά, από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι πρακτικές του μοντέλου της διδασκαλίας μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ, συνδυασμένες με αυτές της εποικοδομιστικής προσέγγισης και βασισμένες στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, μπόρεσαν να ενισχύσουν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών ρομικής

καταγωγής στην μαθησιακή διαδικασία. Ο ισχυρισμός αυτός επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της Παλαιολόγου (2005), σύμφωνα με τα οποία τα πλεονεκτήματα της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών για τους/τις πολιτισμικά διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες αφορούν στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης και στην προσφορά της γνώσης με ελκυστικότερο και πιο ενδιαφέροντα τρόπο, συμμετέχοντας πιο ευχάριστα στο μάθημα και αξιοποιώντας ταυτόχρονα ποικιλοτρόπως τη διαπολιτισμικότητά τους.

7.1 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματά της, μπόρεσε να συμβάλει στην καλλιέργεια του γραμματισμού στην ελληνική γλώσσα σε μαθητές/τριες ρομικής καταγωγής, καθώς και στην ενίσχυση της ενεργητικής εμπλοκής τους μέσω της χρήσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, το γεγονός ότι υλοποιήθηκε σε μια μικρή ομάδα παιδιών (12 συνολικά μαθητές/τριες) και αφορούσε σε ένα συγκεκριμένο σχολείο του Δήμου Αλεξάνδρειας του Νομού Ημαθίας, και αποκλειστικά στη Γ τάξη του, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων της, καθιστώντας την μια μικρή ερευνητική δράση. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της θεωρούνται βραχυπρόθεσμα. Ακόμη, δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μια αμιγής ομάδα παιδιών Ρομά, πράγμα που συνιστά περιοριστικό παράγοντα όσον αφορά στην επιτυχία της παρέμβασης σε ένα ετερόκλητο σχολικό περιβάλλον Ρομά και μη Ρομά μαθητών/τριών. Τέλος, σημαντικό παράγοντα δυσκολίας αποτέλεσε η άτακτη φοίτηση των παιδιών του δείγματος, με αποτέλεσμα την αδυναμία υλοποίησης των θεματικών ενοτήτων στον προγραμματισμένο χρόνο.

7.2 Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε σε μια συγκεκριμένη τάξη ενός σχολείου, με μικρό δείγμα μαθητών/τριών και σε περιορισμένο χρονικό διάστημα. Με βάση αυτό προτείνεται αρχικά ο σχεδιασμός και η εφαρμογή παρεμβάσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς που θα στηρίζονται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε τάξης τους και θα υλοποιούνται καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αυτό προϋποθέτει και την προσφορά αντίστοιχων κινήτρων για επιμορφώσεις που θα αφορούν σε ζητήματα διαχείρισης της πολιτισμικής ή μη ετερότητας της σχολικής τάξης, καθώς και για εφαρμογή νέων καινοτόμων δράσεων. Επιπλέον, προτείνεται η πραγματοποίηση περαιτέρω ερευνών, τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών, εφαρμοσμένων σε μεγαλύτερο γεωγραφικό άξονα, η συγκριτική αξιολόγηση των οποίων θα πρόσφερε ιδιαίτερος ενδιαφέροντα ευρήματα.

Όσον αφορά στο υλικό της εν λόγω διδακτικής παρέμβασης, αυτό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και να εμπλουτιστεί από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τμήματα με παιδιά Ρομά (αμιγή ή όχι), σε Τμήματα Υποδοχής ή ως έναυσμα για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την καλλιέργεια του γραμματισμού του ρομικού μαθητικού πληθυσμού και της ενεργητικής εμπλοκής του στη μαθησιακή

διαδικασία μέσω της συμβολής των ΤΠΕ. Τέλος, θα μπορούσε να αποτελέσει μια βάση αναβάθμισης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όσο και σε επίπεδο εφαρμογής των ΤΠΕ σε μεγαλύτερο αριθμών διδακτικών ωρών του προγράμματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Αυγητίδου, Σ. (2014). Η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: προϋποθέσεις και διαδικασίες ενίσχυσής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Ενότητα Α. Επιμορφωτικό υλικό* (σελ. 193–206). Βαρντόν.

Γκανά, Ε., Σταθοπούλου, Χ., & Γκόβαρης, Χρ. (2013). Προσχολική Εκπαίδευση και Ρομά μαθητές: διαμορφώνοντας πολιτισμικά σχετική διδασκαλία. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2012*, 175-189.

Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. (2007). *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν παρόν μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος, Α. (2013a). Πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση: η πολιτισμική και δομική ενσωμάτωση των πολιτών με ρόμικη προέλευση στην Ελλάδα. Στο Γ. Φλουρή, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών*, 42-61. Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο διαπολιτισμικής Αγωγής.

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

Δασκαλάκη, Ή. (2007). Το «Παράδοξο του Σχολείου» και η διαπραγμάτευση της διαφορετικότητας των Τσιγγάνων ενός καταυλισμού στην Αθήνα. *Ariadne*, 13, 193-222.

Δαφέρμος, Μ. (2013). Πλαισιοθετημένη μάθηση και τσιγγανοπαίδες: Επιστημολογικοί και παιδαγωγικοί προβληματισμοί. Στο Α. Λυδάκη (Επιμ.), *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*. (σ.

65-84). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι Μαθητές μιας Τάξης ως Κοινωνική ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΕΕ (2022/2662 RSP) .Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την κατάσταση των Ρομά που ζουν σε καταυλισμούς στην ΕΕ, 5.10.22. Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Απρίλιος, 2023.

ΕΣΚΕ Ρομά (2021-2030). *Πορεία φοίτησης Ρομά κατά τα έτη 2015-2021*, σελ.151-156

Ζαροκόστα, Ε., Τζανάς, Κ., & Τσέβα, Α. (2009). *Υγεία και κοινότητα των Ρομά: Ανάλυση της κατάστασης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εύξεινη Πόλη.

ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) (2017). Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2013-2016. *Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής*. Αθήνα.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος.

Καλπαζίδου, Γ. (2021). *Μαθητική διαρροή. Πρόληψη και καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης στο σχολείο (Εκπαιδευτικό Υλικό)*. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης και Καταπολέμησης της Φτώχειας.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας

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

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσικάς, Χ., & Πολίτου, Ε. (2005). Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; *Τσιγγάνοι – μειονοτικοί παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κλουβάτος, Κ. (2014). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις. *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό. Ενότητα Α*.

Κογκούλης, Ι. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές εκπαίδευσης στις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις. Στο: Α. Κόκκος και Α. Λιοναράκης: *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 217.

- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λυδάκη, Α. (Ed.). (2013). *Ρομά: πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μάρκου, Γ. (2013). Μία ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών*, 17-41. Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Μάρκου Γ., Παρθένης Χ., Παπακωνσταντίνου Γ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018). *Η ένταξη των Ρομά στην Ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς» «Πότε» και «Για Ποιους». *Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*, 8-9.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυραγάνης, Β., & Ποταμιάς, Γ. (2021). Πολυτροπικότητα και Νέες Τεχνολογίες στη Γλώσσα του Δημοτικού. *Επιστήμες Αγωγής*, 2021(3), 194-218.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2017). *Ένα προφίλές αφήγημα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: 1997-2017*. *Alfavita* 27-06-2017. Ανακτήθηκε 13 Μαΐου 2023 από <https://typos-i.gr/article/ena-prosfiles-dapanhro-afhghma-gia-thn-ekpaideysh-twn-paidiwn-roma-1997-2017b>
- Μητακίδου, Δ., & Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα: Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.Φ. Χρηστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, 209-213. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Μπαλούρδος, Δ. (2011). Επιπτώσεις της κρίσης στη φτώχεια και στον οικονομικό αποκλεισμό: Αρχικές μετρήσεις και προσαρμοστικές πολιτικές. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 134, 165-192.
- Μπουκουβάλας, Κ., Φωτόπουλος, Ν., & Χριστόπουλος, Γ. (2020). Νέοι Εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης στην Περιφέρεια Θεσσαλίας. ΙΝΕ/Γ.Σ.Ε.Ε.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D., & Russell, J. D. (2009). Εκπαιδευτική τεχνολογία για

διδασκαλία και μάθηση. *Ντρενογιάννη (Επιμ.), Φ. Κοκαβέσης (Μετάφ).* Αθήνα: Επίκεντρο, (Τίτλος Πρωτοτύπου: *Educational Technology for Teaching and Learning*), 136-155.

Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA) (2016) Δεύτερη έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τις μειονότητες και τις διακρίσεις - επιλεγμένα πορίσματα για τους Ρομά, (EU-MIDIS II report) Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selectedfindings_el.pdf

Πανταζής, Β., & Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60).

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., & Καπετανάκης, Ι. (2017). Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής*. Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

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

Παρθένης, Χ. (2008). Εθνοπολιτισμικές διαστάσεις της ταυτότητας των Ρομά. Στο Μάρκου, Γ., Παρθένης, Χ., Παπακωνσταντίνου, Γ., & Παυλή-Κορρέ, Μ., *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και Δομικός Αποκλεισμός*, 203-207. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Παρθένης, Χ. (2013). Η ιδιότητα του πολίτη και η σχέση μεταξύ συλλογικών και ατομικών δικαιωμάτων σε μία φιλελεύθερη δημοκρατία. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών*, 145- 154. Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2015). *Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*.

Ρομά: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πασχαλιώρη, Β., & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20-33.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2014). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Α' τόμος. Αθήνα: Αθήνα Α.Ε.

Ροδοσθένους-Μπαλάφα, Μ. (2019). Πολιτισμικός Γραμματισμός μέσα από τον Διάλογο και την Επιχειρηματολογία στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση: Ένα παράδειγμα διδακτικής πράξης. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*, 2019(30). <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2019.667>

Σιάκας, Σ. (2011). *Αξιοποίηση της κινούμενης εικόνας (animation) και της κινηματογραφικής αφήγησης στη διαμόρφωση πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού για διδακτικούς/μαθησιακούς στόχους* (Doctoral dissertation, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών).

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

Σκούρτου, Ε. (2015). Οι μαθητές Ρομά στο σχολείο και το σχολείο στους μαθητές Ρομά. *Education Sciences*, 2015(4), 182-205.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζηδάκη, Α. (2015). Πρόλογος της Επιμελήτριας της Έκδοσης: «Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο». *Education Sciences*, 2015(4), 7-9.

Σκούρτου, Ε. (2016). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Ε. Σκούρτου, Β. Κούρτη - Καζούλλη, Ε. Σελλά - Μάζη, Α. Χατζηδάκη, Α. Ανδρούσου, Α. Ρεβυθιάδου, & Π. Τσοκαλίδου, (Επιμ.), *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, 97-113. Αθήνα: ΣΕΑΒ, Κάλλιπος.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τερζοπούλου, Μ., & Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία-Πολιτισμός*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Τρουμπέτα, Σ. (2008). *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό Κράτος: Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσαγγάρη, Μ. (2017). Τεχνολογία και παιδιά, η νέα πραγματικότητα. Ανακτήθηκε στις 27.5.23 από <https://www.xronos.gr/arthra/tehnologia-kai-paidia-i-nea-pragmatikotita>
- Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσιρώνης, Χ. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007). Μελέτη για τη μαθητική διαρροή. παραδοτέο 2: Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησης της. Έκδοση 2.0. Οργανισμός PLANET Α.Ε.
- Φλουρής, Γ., & Σπινθουράκη, Α. (2013). Η χρήση του «αρχιτεκτονικού μοντέλου» για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών*, 275-295. Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, 81-165. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Χατζηνικολάου, Α. (2008). Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 148-162.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Η κοινή Ρομανές και η ποικιλία των τσιγγάνικων γλωσσών των Βαλκανίων. Στο Φ. Χρηστίδης (Επιστ. Επιμ.), *Γλώσσα, Κοινωνία, Ιστορία: τα Βαλκάνια*, 423-432. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ
- Χατζησαββίδης, Σ. (χ.χ.). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου, 2023, από https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf
- Ψυχάρης, Σ. (2009). *Εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση—Παιδαγωγικές Εφαρμογές των ΤΠΕ*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abrams, S. S., & Walsh, S. (2014). Gamified vocabulary: Online resources and enriched language learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(1), 49-58.

Ajayi, L. (2009). English as a second language learners' exploration of multimodal texts in a junior high school. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 585-595.

Alderete, V., & Formichella, M. (2016). The effect of ICTs on academic achievement: the Conectar Igualdad programme in Argentina. *Cepal Review*.

Andriani, A., Dewi, I., & Siregar, N. (2021, November). Development of Digital Worksheets About Integral as Teaching Materials in the COVID Era. In *6th Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2021)* (pp. 842-846). Atlantis Press.

Aronowitz, S., & DiFazio, W. (1994). The jobless future: Sci-tech and the dogma of. *Work*.

Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). The ICT impact report. *European Schoolnet*, 1, 1-71.

Banks, J. (2014). Barriers and supports to postsecondary transition: Case studies of African American students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 35(1), 28-39.

Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204.

Bitz, M. (2008). A rare bridge: The Comic Book Project connects learning with life. *Teachers & Writers*, 39(4), 3-10.

Blayney, P., & Freeman, M. (2008). Individualised interactive formative assessments to promote independent learning. *Journal of Accounting Education*, 26(3), 155-165.

Bryman, A. (2004). Triangulation and measurement. Retrieved from Department of Social Sciences, Loughborough University, Loughborough, Leicestershire: www.referenceworld.com/sage/socialscience/triangulation.Pdf.

Canedo-Ibarra, P., Castelló-Escandell, J., & García-Wehrle, P. (2010). Teaching and learning of Sciences at preschool: the construction of scientific precursor models. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(1), 29.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., ... & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92.

Christodoulidou, M., & Vlachopoulos, D. (2013). Lifelong Learning And The Knowledge Society: A

Research On The Development Of The Conceptual Framework And Their Impact On Society. In *INTED2013 Proceedings* (pp. 2018-2026). IATED.

Chua, B. L., Tan, O. S., & Liu, W. C. (2016). Journey into the problem-solving process: cognitive functions in a PBL environment. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 191-202.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Action research. In *Research methods in education* (pp. 440-456). Routledge.

Comi, S. L., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L. (2017). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*, 56, 24-39.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.

Costa, A. L., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational leadership*, 51, 49-49.

Crook, T. H., Kay, G. G., Larrabee, G. J., Grant, I., & Adams, K. (2010). Computer-based cognitive testing. *Neuropsychological assessment of neuropsychiatric and neuromedical disorders*, 84-100.

Cummins, J. (1998). Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students. *The politics of multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the cross-fire*, 126-147.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual matters.

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 585-592.

Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional technology and distance learning*, 12(4), 49-52.

ECHR (2012). *Failure of the authorities to integrate Roma children into the ordinary education system amounted to discrimination against them*. Press Release.

Eickelmann, B. (2011). Supportive and hindering factors to a sustainable implementation of ICT in schools. *Journal for educational research online*, 3(1), 75-103.

Erstad, O. (2009). Learning Networks'-Capacity Building for School Development and ICT. *Learning in the Network Society and the Digitized School*, 89-106.

Facer, K., Joiner, R., Stanton, D., Reid, J., Hull, R., & Kirk, D. (2004). Savannah: mobile gaming and

- learning?. *Journal of Computer assisted learning*, 20(6), 399-409.
- Fariás, M., Obilinovic, K., & Orrego, R. (2007). Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (9), 174-199.
- Fish, S. (2011). *How to write a sentence and how to read one*. New York: Harper.
- Fisher, A., Exley, K., & Ciobanu, D. (2014). *Using technology to support learning and teaching*. Routledge.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717-732.
- FRA (European Union Agency for fundamental Rights) (2021), Roma Equality and Inclusion.
- Frangoulidou, F. (2013). Using new media in teaching Greek Roma students. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 15(3), 9.
- Francis, J. (2017). The effects of technology on student motivation and engagement in classroom-based learning.
- Fuchs, B. (2014). The writing is on the wall: using Padlet for whole-class engagement. *Loex Quarterly*, 40(4), 7
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & gaming*, 33(4), 441-467.
- Goodrich, J. M., & Lonigan, C. J. (2017). Language-independent and language-specific aspects of early literacy: An evaluation of the common underlying proficiency model. *Journal of educational psychology*, 109(6), 782.
- Hadi, M. S., Izzah, L., & Paulia, Q. (2021). Teaching writing through Canva application. *Journal of Languages and Language Teaching*, 9(2), 228-235.
- Haris, M., Yunus, M. M., & Badusah, J. H. (2017). The effectiveness of using Padlet in ESL classroom. *International Journal of Advanced Research*, 5(2), 783-788.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 4(1), 42-53.
- Hill, G. M., Tucker, M., & Hannon, J. (2010). An evaluation of secondary school physical education websites. *The Physical Educator*, 67(3), 114-127.
- Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 42-59.

- ISTIQ'FAROH, N., & Mustadi, A. (2020). Improving elementary school students' creativity and writing skills through digital comics. *Ilkogretim Online*, 19(2).
- James, C. (2013). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge.
- Jelemenská, K., Čičák, P., & Dúcky, V. (2011). Interactive presentation towards students' engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1645-1653.
- Kalas, I., Laval, E., Laurillard, D., Lim, C. P., Meyer, F., Musgraves, S., & Turcsanyi-Szabo, M. (2014). ICT in primary education. *UNESCO Institute for Information Technologies in Education*.
- Kerckaert, S., Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2015). The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 183-199.
- Ketelhut, D. J., Clarke, J., Dede, C., Nelson, B., & Bowman, C. (2005). Inquiry teaching for depth and coverage via multi-user virtual environments. In *National Association for Research in Science Teaching Conference, Dallas. Robust Design Strategies for scaling educational Innovations*.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational action research*, 17(3), 463-474.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational action research*, 18(4), 417-427.
- Kennedy, P., & Smith, K. (2019). The hope of a better life? Exploring the challenges faced by migrant Roma families in Ireland in relation to children's education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(1)5, 2934-2952.
- Kolikant, Y. B. D. (2012). Using ICT for school purposes: Is there a student-school disconnect?. *Computers & Education*, 59(3), 907-914.
- Kollias, V., Mamalougos, N., Vamvakoussi, X., Lakkala, M., & Vosniadou, S. (2005). Teachers' attitudes to and beliefs about web-based collaborative learning environments in the context of an international implementation. *Computers & Education*, 45(3), 295-315.
- Krajcik, J., Codere, S., Dahsah, C., Bayer, R., & Mun, K. (2014). Planning instruction to meet the intent of the Next Generation Science Standards. *Journal of Science Teacher Education*, 25(2), 157-175.
- Kyuchukov, H. (2000). Transformative education for Roma (Gypsy) children: An insider's view. *Intercultural Education*, 11(3), 273-280.
- Kyuchukov, H. (2007). Good practices in Roma education in Bulgaria during the years of transition. *Intercultural Education*, 18(1), 29-39.

- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*, 38(1), 9-24.
- Lynch, G., & Fleming, D. (2004). Innovation through design: A constructivist approach to learning. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 2420-2427). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Macura-Milovanović, S. (2013). Pre-primary education of Roma children in Serbia: Barriers and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 9-28.
- Majumdar, S. (2015). Emerging trends in ICT for education & training. *Gen. Asia Pacific Reg. IVETA*.
- Mercer, N., Hennessey, S., & Warwick, P. (2010). Using interactive whiteboards to orchestrate classroom dialogue. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 195-209.
- Myers, J. & Beach, R. (2001) «Hypermedia authoring as critical literacy». *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 44(6), 538-546.
- New, W. S., Kyuchukov, H., & de Villiers, J. (2017). ‘We don’t talk Gypsy here’: Minority language policies in Europe. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(2), 1-24.
- Newby, T. , Stepich, D., Lehman, D., Russell, J. (2006). *Educational technology for teaching and learning*. Prentice Hall.
- Newby, T. J., & Cheng, Z. (2020). Instructional digital badges: Effective learning tools. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1053-1067.
- Nikolaou, G. (2009). Teacher training on Roma education in Greece: A discussion about the results of INSETRom experience in two Greek schools. *Intercultural Education*, 20(6), 549-557.
- O’ Nions, H. (2010). Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe. *Intercultural Education*, 21(1), 1-13.
- Paleologou, N. (2005). Teaching Greek as a second or foreign language through the development and use of educational software. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 8(1).
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Pettit, J., & Kukulska-Hulme, A. (2007). Going with the grain: Mobile devices in practice. *Australasian journal of educational technology*, 23(1).
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- Rashid, A. A., Yunus, M. M., & Wahi, W. (2019). Using Padlet for collaborative writing among ESL learners. *Creative Education*, 10(3), 610-620.

- Rashid, T., & Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604-612.
- Rintaningrum, R. (2009). Literacy: Its importance and changes in the concept and definition. *Teflin*, 20(1), 1-7.
- Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2(1).
- Salehi, H., & Salehi, Z. (2012). Challenges for using ICT in education: teachers' insights. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2(1), 40.
- Saputro, A. D., Irwanto, I., Atun, S., & Wilujeng, I. (2019). The impact of problem solving instruction on academic achievement and science process skills among prospective elementary teachers. *Ilkogretim Online-Elementary Education Online*, 18(2), 496-507.
- Shala, L., & Shatri, K. (2022). Evaluating the Effect of Interactive Digital Presentations on Students' Performance during Technology Class. *Education Research International*, 2022.
- Somekh, B. (2005). *Action research*. McGraw-Hill Education (UK).
- Songer, B., & Gotwals, W. (2012). Guiding explanation construction by children at the entry points of learning progressions. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(2), 141-165.
- Tesfaye, A., & Kebu, Z. (2016). The Protection of Linguistic Minorities: An Appraisal on the Role of Multination Federalism. *Beijing L. Rev.*, 7, 314.
- Toki, E. I., & Pange, J. (2012). Traditional and computer-based evaluation of preschoolers' oral language in Greek—A review of the literature. *Sino-US English Teaching*, 9(1), 840-845.
- Tzouriadou, M., Barbas, G., Vouyoukas, C. and Anagnostopoulou, E. (2013), The relationship between language and social competence in high-risk preschoolers. *Advances in Mental Health & Intellectual Disabilities*, 7(2), 232-244.
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning—A literature review. *Computers & Education*, 149, 103818.
- Wardhaugh, R. (2010). *An Introduction to Sociolinguistics* (6th den.). MA: Wiley-Blackwell.
- Wassell, B., & Crouch, C. (2008). Fostering connections between multicultural education and technology: Incorporating weblogs into preservice teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(2), 211.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52, 62.

- Witte, K., & Rogge, N. (2014). Does ICT matter for effectiveness and efficiency in mathematics education?. *Computers & Education*, 75, 173-184.
- Yang, S. H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Journal of Educational Technology and Society*, 12(2), 11-21
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Sage.
- Zachos, D. T. (2017). Teachers' perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1011-1027.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Κλείδα παρατήρησης κριτικής φύλης (συνολική καταγραφή)

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	E.1	E.2	E.3	E.4	E.5	E.6
Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων		v	v	v	v	v	v
Αξιοποίηση φύλλων εργασίας		v		v	v	v	
Συμπεριφορά μαθητών/τριών	ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις	v	v	v	v	v	v
	ενεργή συμμετοχή στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας	v		v	v	v	
	ενεργή συμμετοχή στη διεξαγωγή των ψηφιακών δραστηριοτήτων	v	v	v	v	v	v
	ενεργή συμμετοχή στην παραγωγή του πολυτροπικού υλικού	v	v	v	v	v	v
	ευχαρίστηση από την προβολή βίντεο				v	v	
	ενεργή συμμετοχή στην παρουσίαση των ψηφιακών δημιουργιών	v	v	v	v	v	v
Ρόλος εκπαιδευτικού	συντονισμός και παροχή βοήθειας στις εργασίες	v	v	v	v	v	v
	ενθάρρυνση για συμμετοχή	v	v	v	v	v	v
	αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων		v				
Επίτευξη των ειδικότερων στόχων κάθε θεματικής ενότητας	σε επίπεδο γνώσεων	v	v	v	v	v	v
	σε επίπεδο δεξιοτήτων	v	v	v	v	v	v
	σε επίπεδο στάσεων	v	v	v	v	v	v
Δυσκολίες	στη χρήση των ψηφιακών μέσων	v			v		
	στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας				v		
	στη συμμετοχή στις συζητήσεις						
	στη διεξαγωγή των ψηφιακών δραστηριοτήτων					v	
	στην παραγωγή του πολυτροπικού υλικού				v		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Ενδεικτικά φύλλα εργασίας μαθητών/τριών

Β.1 Φύλλο εργασίας μιας εκ των ομάδων κατά την ανάπτυξη της 1^{ης} θεματικής ενότητας

Στη γραμματική πρόταση είναι

Μια ομάδα από λεξεις, που ξεκινάει με μεγάλο γράμμα

Δραστηριότητα 1



Τι κάνουμε άραγε όταν βαριόμαστε;

Ρωτάω « ποιος/ά/ό ;» και κυκλώνω τις λέξεις με πράσινη ξυλομποχιά.

Ρωτάω « τι κάνει αυτός/ή/ό » και κυκλώνω τις λέξεις με κόκκινη ξυλομποχιά.

Ρωτάω « τι ; » και κυκλώνω τις λέξεις με μπλε ξυλομποχιά.

Ο Νέστορας διαβάζει το βιβλίο του. Η αδερφή του όμως βλέπει καρτούν τους στην τηλεόραση. Η μαμά τους φυτεύει λουλούδια στον κήπο και ο παππούς τραγουδάει ένα πολύ παλιό τραγούδι. Η Ειρήνη ζωγραφίζει στο μπλοκ της, ενώ η γιαγιά της πλέκει κασκόλ. Το σκυλάκι παίζει πιάνο και το καναρίνι χορεύει στο μπαλκόνι.

Δραστηριότητα 2

Συμπληρώνω τις προτάσεις με δικές μου λέξεις.

Θες αγόρασα ένα πουνο βερ και κατ κέδ

Μυρτώ ... υπάγονει τα ρούχα

... Νε κταρίει ψήνει γλυκά

μπαμπάς μου ακούει μουσική

Ομάδα: Η Ετυπνομαρία



B.2 Διαδραστικά φύλλα εργασίας μιας εκ των ομάδων κατά την ανάπτυξη της 2^{ης} θεματικής ενότητας

8.6/10 *Φύλλο εργασίας για τα επίθετα*

1) Κάθε πρωί με ξυπνά ο **δροσερός** αέρας της θάλασσας.

γαλάζιος
στενός

2) Ο **μαγικός** **σκύλος** του παππού κυνήγησε τη γάτα μέχρι την άκρη της αυλής.

ζωηρός
εγωιστής

3) Χθες ο κηπουρός πότισε τα **νόστιμα** **λουλούδια** του κήπου.

μυρωδάτα
αδύνατα

4) Μου έδωσε τη θέση της στο λεωφορείο, ήταν μια πολύ **ξινή** **κοπέλα**.

καινούρια
ευγενική

5) Κάνει πολύ κρύο, θα φορέσω τον **μάλλινο** **σκούφο** μου.

στρογγυλό
γλυκό

6) Ο μπαμπάς μου μαγειρεύει πολύ **μεγάλα** **φαγητά**.

νόστιμα
αλμυρά

Γράψε 2 επίθετα για κάθε εικόνα ! Προσπάθησε να είναι διαφορετικά!



παιδικό

γρήγορο

μικρό

παλιό



γλυκός

γεννέος



Πώς μεγαλώνω μια πρόταση :

Ομαδική παρέα

Στο 1ο πλαίσιο του κόμικ μου, διαλέγω (από το εικονίδιο *characters*) έναν χαρακτήρα και τί κάνει, και γράφω μια πρόταση.

Ο αστροναύτης κάνει ταξίδια.

Στο 2ο πλαίσιο, διαλέγω (από το εικονίδιο *backgrounds*) πού συμβαίνει η ιστορία μου και συμπληρώνω την προηγούμενη πρόταση.

Ο αστροναύτης κάνει ταξίδια στο φεγγάρι.

Στο 3ο πλαίσιο, διαλέγω (από το εικονίδιο *objects* ή συμπληρώνοντας μια λεζάντα) πότε συμβαίνει η ιστορία μου, και συμπληρώνω την προηγούμενη πρόταση.

Ο αστροναύτης κάνει ταξίδια στο φεγγάρι το Σάββατο 11 το

βράδυ.

Στο 4ο πλαίσιο, διαλέγω (από το εικονίδιο *objects*) πώς γίνεται η δράση, και συμπληρώνω την προηγούμενη πρόταση.

Ο αστροναύτης κάνει ταξίδια στο

φεγγάρι το Σάββατο 11 το βράδυ

με γρήγορο και φως.

Στο 5ο πλαίσιο, αποφασίζω γιατί γίνεται η δράση, φτιάχνω το συννεφάκι του κόμικ και συμπληρώνω την προηγούμενη πρόταση.

Ο αστροναύτης κάνει ταξίδια στο φεγγάρι το Σάββατο 11

το βράδυ με γρήγορο και φως για να διασείσει αστέρια.



B.4 Φύλλο εργασίας μιας εκ των ομάδων κατά την ανάπτυξη της 4^{ης} θεματικής ενότητας

ΟΙ ασπ. θαυοι

Τα σημεία στίξης

Δραστηριότητα 1

Διαβάζω το κείμενο από το παραμύθι "Το Κάτι Άλλο" που μόλις παρακολούθησα και κυκλώνω τα σημάδια που βρίσκονται ανάμεσα στις λέξεις. Γνωρίζω κάποια από αυτά:

Άμα πήγαινε να κάτσει μαζί τους ή να κάνει μια βόλτα μαζί τους ή να παίξει μαζί τους, όλοι του έλεγαν «Αχ! Δεν είσαι σαν κι εμάς. Είσαι κάτι άλλο». Δεν μπορείς να μείνεις μαζί μας».

Το Κάτι Άλλο έκανε ότι μπορούσε για να μοιάσει στους άλλους. Χαμογελούσε κι έλεγε «Γεια χαρά!» όπως έλεγαν και οι άλλοι. Επαιζε τα παιχνίδια που έπαιζαν και οι άλλοι. Όταν βέβαια το αφήνανε να παίξει. Μπα! Τζάμπα κόπος!

Κατιτί στεκόταν στο κατώφλι

«Γεια και χαρά» είπε. Χαίρω πολύ! Να μπω!

«Ορίστε» είπε το Κάτι Άλλο.

«Δε μου λες, σε ξέρω» ρώτησε μπερδεμένο το Κάτι Άλλο.

«Αν με ξέρεις λέει» Το Κατιτί έσκασε στα γέλια. Και βέβαια με ξέρεις!
Για κοίταξε με καλά! Άντε ντε, κοίτα με!



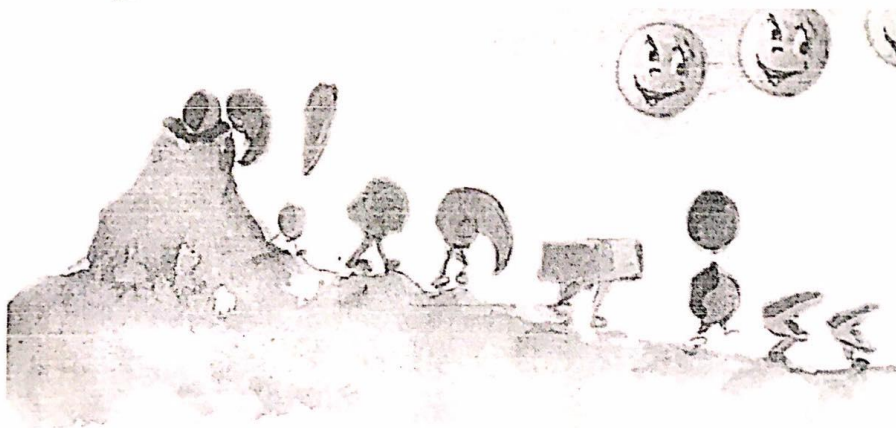
Δραστηριότητα 2

Διαβάζω το κείμενο και βάζω τα σημεία στίξης.

Μια φορά κι έναν καιρό ένας κούκος συνάντησε έναν σκύλο. Ο κούκος είδε τον σκύλο πολύ λυπημένο και του έπιασε κουβέντα.

- Τι έπαθες ;
- Τίποτα !
- Τότε γιατί είσαι τόσο λυπημένος ;
- Επειδή δεν μπορώ να γαβγίσω .
- Μην στεναχωριέσαι . Θα σε μάθω εγώ .

Οι δυο τους κάνανε πολλά μαθήματα . Μετά από έναν μήνα ο σκύλος τα κατάφερε πολύ καλά . Τι ωραία που γάβγιζε . Ήταν χαρούμενος και σκεφτόταν «επιτέλους γαβγίζω» !



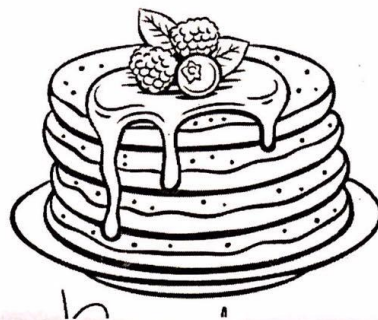
Η οφθαλμική παρέα
ΣΥΝΔΕΤΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΚΑΙ ΦΡΑΣΕΙΣ

Δραστηριότητα 1

Διαβάζουμε τη συνταγή και συμπληρώνουμε με λέξεις που μας ταιριάζουν.

Συνταγή για αφράτα pancakes

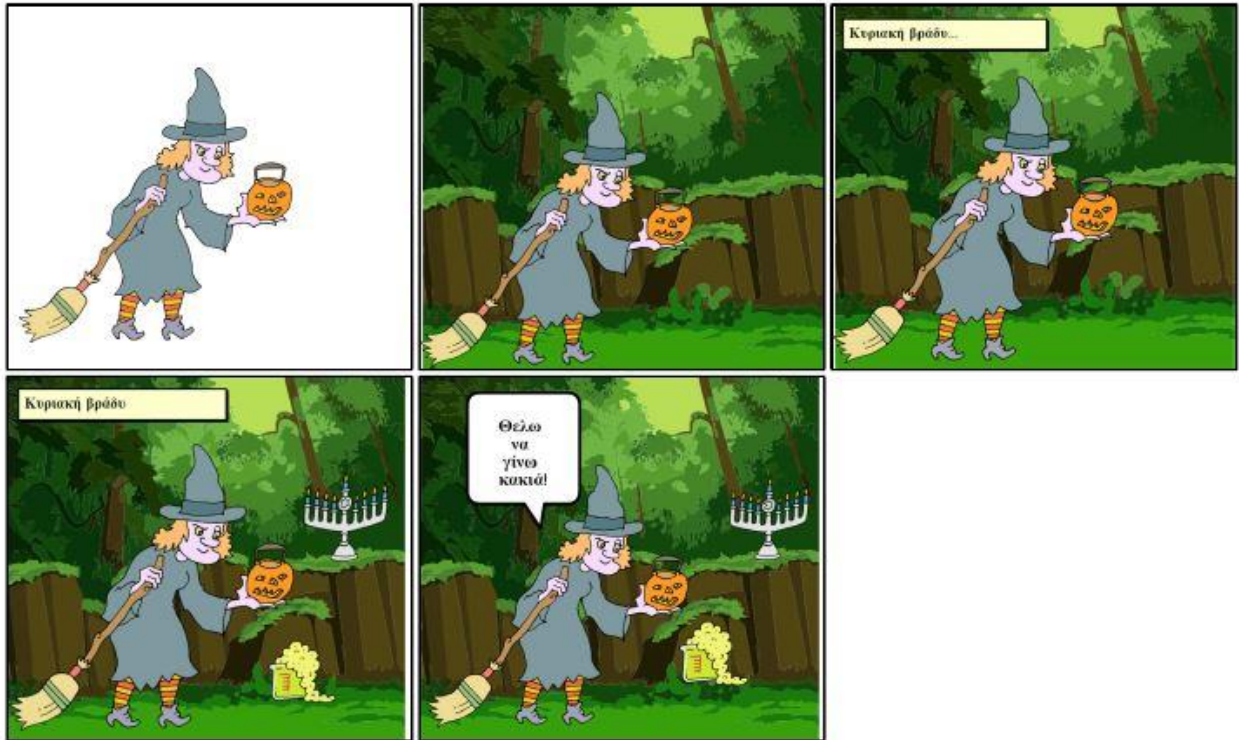
Πρώτα βάζουμε όλα τα υλικά σε ένα μπολ. Καθί τα
ανακατεύουμε. Συμπληρώνουμε παίρνουμε μείγμα με μια κουτάλα και
το ρίχνουμε στο τηγάνι σχηματίζοντας μικρούς κύκλους. Οτα
ψηθεί η μια πλευρά, τίμωρα γυρίζουμε το pancake από την άλλη
και σε 1 λεπτό είναι έτοιμο. Μετά ρίχνουμε από πάνω
σοκολάτα και μέλι και μαρμελάδα.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Ψηφιακά κόμικς και δημιουργίες

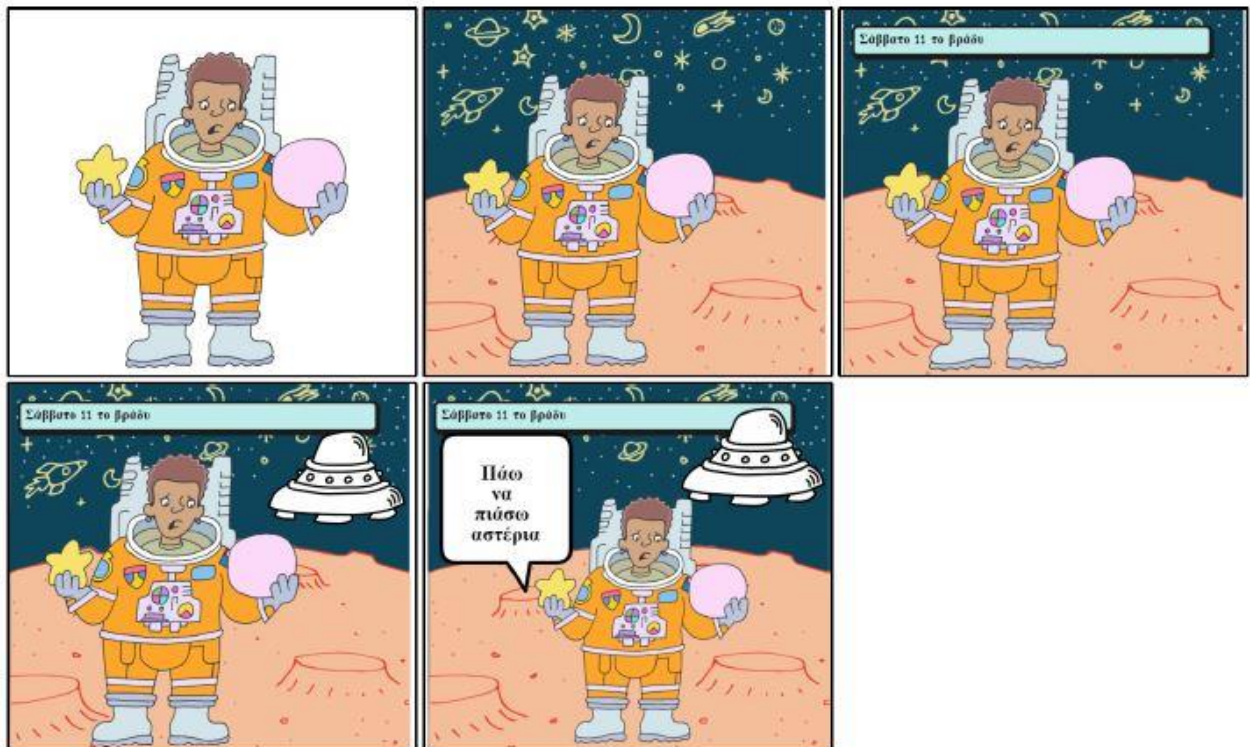
NAME YOUR COMIX **Η κακιά μάγισσα**

AUTHOR'S NAME **εξιπνοπαρέα**



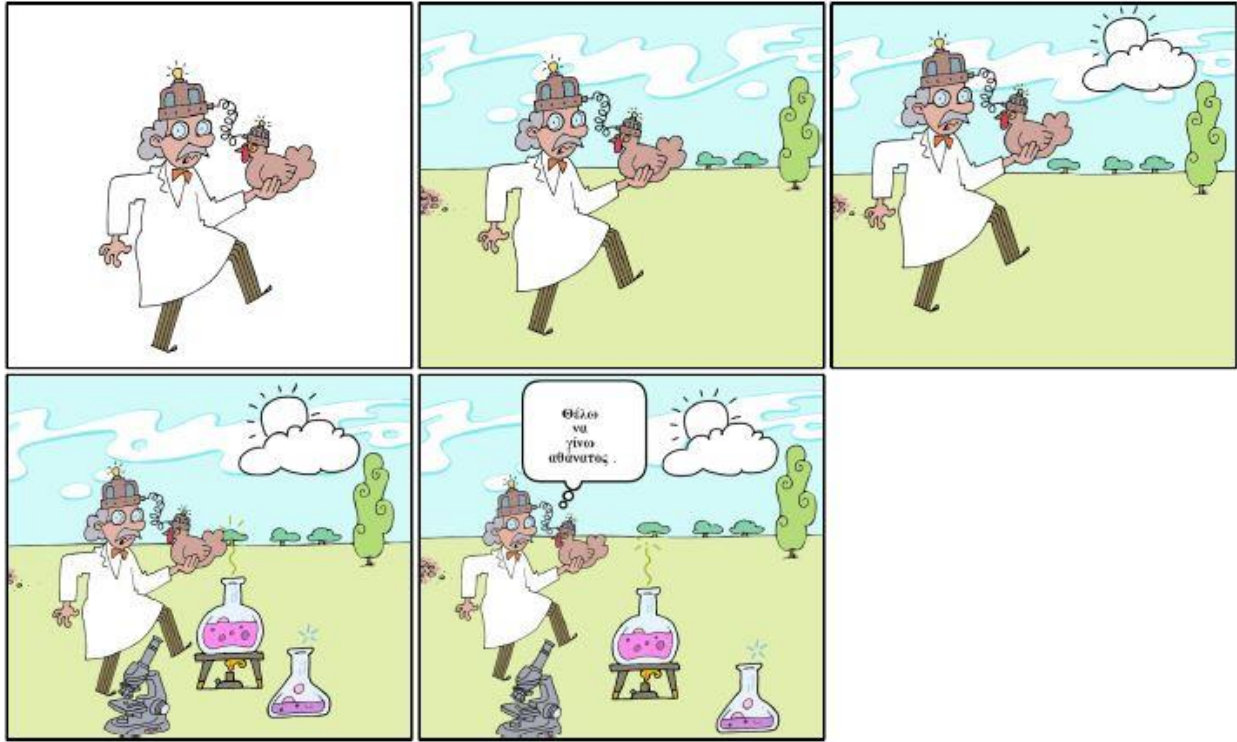
NAME YOUR COMIX **ο περίεργος αστροναύτης**

AUTHOR'S NAME **Η ομαδική παρέα**



NAME YOUR COMIX

AUTHOR'S NAME



NAME YOUR COMIX

AUTHOR'S NAME

(MAX 18 PANELS)

[UPDATE](#)

[START OVER](#)

[PRINT · SHARE · EMAIL](#)

[VIEW ALL SAVED COMIX](#)

[LOG OUT](#)



[MENU HELP](#)

[DIALOGUE PROMPTS](#)



MOVE

NOW WRITE THE STORY...

Το κοριτσάκι πετάει στον ουρανό το απόγευμα με το περιστέρι για να δει τα σύννεφα.

NAME YOUR COMIX **Ο Θλιμμένος δράκος**

AUTHOR'S NAME **Εξυπνοπαρέα**

1 2 + - (MAX 18 PANELS)

UPDATE

START OVER

PRINT · SHARE · EMAIL

VIEW ALL SAVED COMIX

LOG OUT 



NOW WRITE THE STORY...

Ο δράκος καταστρέφει τα
αμαξάκια στην πόλη
μια Δευτέρα του Γενάρη με
τα πινέλα του
για να ξεχάσει την
στεναχώρια του.

NAME YOUR COMIX **ο μπαμπάς και η γάτα**

AUTHOR'S NAME **απίθανοι**

1 2 + - (MAX 18 PANELS)

UPDATE

START OVER

PRINT · SHARE · EMAIL

VIEW ALL SAVED COMIX

LOG OUT 



NOW WRITE THE STORY...

Ο μπαμπάς πλένει τα δόντια
του με την βούρτσα στο
μπάνιο κάθε πρωί για να πάει
στη δουλειά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Βοηθητικά φυλλάδια

<p>Επεξήγηση</p> <p>δηλαδή, ειδικά, ειδικότερα, με άλλα λόγια, πιο συγκεκριμένα, αυτό σημαίνει ότι, μια ερμηνεία είναι ότι, για την ακρίβεια</p>	<p>Αιτία</p> <p>επειδή, γιατί, διότι, εφόσον, εξαιτίας, καθώς, γι' αυτό, για τον λόγο αυτό, μιας και, χάρη σε, λόγω του ότι, αποτέλεσμα αυτού είναι ότι</p>	<p>Έμφαση</p> <p>βέβαια, όντως, πράγματι, αδιαμφισβήτητα, είναι αλήθεια ότι, ιδιαίτερα, αξίζει να σημειωθεί ότι, ιδιαίτερα σημαντικό είναι</p>	<p>Αντίθεση</p> <p>όμως, αντίθετα, εξάλλου, ενάντια, αν και, ωστόσο, ενώ, μολονότι, ειδικά, αλλά, εντούτοις, παρ' όλα αυτά, στον αντίποδα</p>
<p>Παράδειγμα</p> <p>για παράδειγμα, παραδείγματος χάρη, π.χ., λόγου χάρη, λ.χ., όπως, καθώς, παράδειγμα αποτελεί, σαν</p>	<p>Συμπέρασμα</p> <p>συνεπώς, κατά συνέπεια, συμπερασματικά, λοιπόν, ώστε, επομένως, άρα, το αποτέλεσμα είναι, έτσι, εν κατακλείδι, συνοψίζοντας</p>	<p>Ακολουθία</p> <p>μετά, ύστερα, καταρχάς, εν τω μεταξύ, αρχικά, όταν, αργότερα, αφού, αφότου, ακολούθως, προηγουμένως, στη συνέχεια, κατόπιν</p>	<p>Συμπλήρωση</p> <p>επιπλέον, επίσης, επιπρόσθετα, πέρα από αυτό, ακόμη, ομοίως, παράλληλα, ταυτόχρονα, εκτός απ' αυτό, και, περαιτέρω, συμπληρωματικά</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Ενδεικτικά αρχικά και τελικά κείμενα μαθητών/τριών

Ε.1 Ενδεικτικά αρχικά κείμενα μαθητών/τριών κατά τη φάση του προελέγχου

Σκέψου και γράψε για μια περιπέτεια που έζησες (στα αλήθεια ή στη φαντασία σου) και δε θα ξεχάσεις ποτέ !

ΜΙΑ φορά και έναν καιρό ήρουν ! Νέ του φίλους μου και φιαχναρέ ποδιλάτο εκεί που φιαχναρέ ποδιλάτο είδαμε ένα πριερό αχάροπο με κάρρα ρουχά αλα μετά που το κιαζαρε και του έλαρε για σου και αυτός μας να παρέ φάζε του στο σπίτι του αλα μετά που πιαρε στο σπίτι του και έλαρε ένα νεκροκφαλι και έναν κοκαλιτρί και μετά αυτός τιπος εξαφανιστικα και μετά μας κλειδωσε και μίναρε εμε για πάντα

ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΑΙ ΕΝΑ ΚΑΙΡΟ
ΓΡΑΣΤΑΝ ΔΙΑΚΟΠΕΣ ΣΤΗΝ ΑΡΑΧΥΒΑ
ΤΑ ΧΡΙΣΤΟΥΔΕΝΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΧΡΟΝΙΑ
ΤΑ ΠΕΡΑΣΑΜΕ ΕΚΕΙ ΤΟ ΒΡΑΔΥ
ΓΡΑΣΤΑΝ ΣΕ ΕΝΑ ΜΑΘΑΖΙ ΚΑΙ ΚΑΤΣΑΜΕ
ΕΚΕΙ ΉΤΑΝ ΉΤΕΡΩΤΟΧΡΟΝΙΑ ΤΩΝ ΧΡΙΣΤΟΥΔΕΝΩΝ ΜΕΤ
ΑΥΚΑΜΕ ΟΤΟ ΟΛΙΤΙ
ΑΛΛΑ ΤΑ ΣΩΡΑ ΔΕΝ ΉΤΑΝ ΟΤΟ ΤΣΑΟΚΙ
ΨΑΞΑΜΕ ΕΣΩ ΨΑΞΑΜΕ ΟΤΟ ΜΠΑΛΙΟ
ΨΑΞΑΜΕ ΟΤΗ ΣΟΪΤΑ ΜΕΤΑ
ΕΙΔΑΜΕ ΜΙΑ ΤΑΝΝΙΑ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΜΙΑ ΜΠΑ
ΣΥΚΘΟΘΚΑΜΕ ΚΑΙ ΤΑ ΣΩΡΑ ΉΤΑΝ ΕΣΩ
ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΡΤΑ ΤΑ ΣΩΡΑ ΉΤΑΝ ΤΟ
ΔΙΚΟΥ ΣΩΡΟ ΉΤΑΝ ΕΝΑ ΒΑΝΤΣΑΚΙ ΜΕ ΚΑΛΥΤΕΡΕΣ
ΚΑΛΗΝΗΚΑ ΤΟΥ ΑΔΕΛΦΟΥ ΜΟΥ ΉΤΑΝ ΠΑΛΑΙΤΕΡΑ
ΝΑΪΚ ΧΑΝΤΙΑ ΝΑΪΚ ΣΚΟΥΡΙ ΝΑΪΚ Ή ΑΣΕΡΡΗ
ΜΗΡΕ ΜΙΑ ΚΑΡΕΡΑ ΚΑΙ ΤΣΟΤΑΜΕ ΕΣΕΙΣ
ΚΑΙΡΟ ΚΑΙ ΑΥΤΟΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ.

ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΙ ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ Η ΑΔΕΛΦΙΜΑ Η ΧΡΙΣΤΙΝΑ
Η ΘΕΛΕ ΝΑ ΜΕ ΧΤΙΠΙΣΕΙ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΜΕΧΤΙΠΙΣΕ ΜΕΤΑ
ΜΟΥ ΕΠΙΘΕ ΤΑ ΜΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑ Η ΑΔΕΛΦΙΜΑ
Η ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΜΕ ΧΤΙΠΟΥΣΕ ΟΤΟ ΚΕΦΑΛΙ ΚΑΙ ΜΕΤΑ
ΠΙΟ ΘΩΝΑΤΑ ΨΕΤΑ ΟΤΑΝ ΚΥΠΗΚΑ ΟΤΟ
ΣΟΜΑΤΙΟ ΤΙΣ ΜΑ ΜΑΙ ΜΟΥ ΑΔΕΛΦΟΣ ΜΟΥ
Ο ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΕ ΧΤΙΠΙΣΕ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΜΕ ΠΙΑΣΕ
ΤΑ ΜΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑ Ο ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΟΥ ΒΧΑΙΣΕ ΤΟ
ΤΟΥΦΑ ΤΟΥΦΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΟΤΑΝ ΕΠΙΘΕ ΕΣΕΙ
ΑΠΟ ΤΟ ΣΟΜΑΤΙΟ Η ΑΔΕΛΦΙΜΑ Η ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΚΑΙ
Ο ΓΙΑΝΝΗΣ ΑΔΕΛΦΟΣ ΜΟΥ ΜΑ ΕΠΙΘΕ ΝΑΝ ΤΑ ΜΑΛΙΑ
ΤΙΣΑΝ ΑΥΤΟΙ ΚΑΙΡΟ ΚΑΙ ΕΣΕΙΣ ΚΑΛΥΤΕΡΑ.

ήτανε Πάρα Πολη Παλια
εχω ο θιος μου η θελα μου
η εξαδελφες μου η αδελφη
μου ο μαμα μου και
η μαμα μου ελχα με
επειτε ενα τον νακι που
επρεξε πολυ μετα πειλαμε
σε ενα κοραβη και εχω
η αδελφη μου και η εξαδελφ
μου και με το πηλαμε
πτα μακ υτο ναγω και
ο θελος μου επεσε και
εχω η αδελφη μου και
η εξαδελφες μου και υτο
τελος πειλαμε ο πιτι


μια φορα και ενα κερσ ημουν στα θασει
ρηνα να πτετα εριμε ενα χαρτα ετο μαζί με τις
αδερφι με τη μαμα μου και τον μπαμπα μου οταν
τελιωμε πλεσα με στο σπλεε και εχω πλεσα
στο δοματιο μου να εξαττωσω η εξαδελφ μου
με φοναξε να της πω που είναι το κωτιου
τηρ αττο την τη εορσε ημουν μετρο στο αττο
την πορτα και η πορτα νημεζε στο την ελχα
ανιερ ενο την κλεισε και ερισα με φορα και
στο πομολο της πορτας χιλιτοσα το ματι και
στο ματι ελχα κερσοι ματα χα με ολιμα κμε
πτεσανε στο γιατρο. και μου εδοσε και
στο γονες για το ματι δυο φορες την ημερα
και το ματι εγινε μια χαρα τελος

το κατακαρι πηχα διακοπερ στην Αποτοκη
με του γονει και μενυμε σε ξενοδοχο
και μετ ανεθικμε σε και ρουστοια
και μετ πηχαμε να παιε κερσο και
μετ απο τα θασει πηχαμε να παιε
πηχα και μετ απο τα πηχα πηχαμε
σε και παιε ρουστοια και μετ απο
τα ρουστοια πηχαμε να κλειθουμε και
μετ εινυκαμε και πηχαμε στη θασει
και πτα ρουστοια και πηχαμε πολυ
ροδια και μετ εδω κερσο και
μενυμε νοα και μια κερσο και μετ
ποραμ στην Αρεϊανδο και θα μου
πειε εφεχαση...

Δεν ξέρω πολλές περιπέτειες μόνο στα
 παραμυθία. ομώς ετήσια και ωραία εκδρομή.
 Ηταν καλοκαιρι Αυγούστου. Ηταν 9:00 η ώρα
 το προί και ξεκινήσαμε να πάμε στην Χαλκίδα
 Ηταν υπέροχη η διαδρομή. Ημασταν 4 αδέρφια μου
 ή χρυστίνια, ο αδελφός μου ο Γιάννης, η Μαμα
 και ο μπαμπάς που οδηγούσε. Βάζαμε την
 μουσική που τραγουδούσαμε. Μετά από 1:30
 ώρα φτάσαμε. Απέφθιας πήγα και αγκαλιάσα την
 νονά και τα αδέρφια μου. υστερα πήγαμε να
 πάρουμε νοστιμό φαγητό. Πήραμε σουβλάκι,
 μπικνέκι, πατάτες. τα πήγαμε σπίτι. καθίσαμε
 και φαγάμε. υστερα ήθελα να πάω για μπανιο
 για να κάνω βουτιές. Αφου ήρθα απ' το μπανιο,
 ήρθα στο σπίτι και έκατσα έφο στο μπαλκόνι
 με την μαμα μου και την νονά μου. ήπιαμε χιμο
 και φαγάμε παχυτό ψαρούλα. μετά έκανα μπανιο
 και καθισέ κατό στο μαχατί για να
 βοηθίσουμε κάποιους ανθρώπους να ψωνίσουν.
 κατά της 5:30 ώρα ετοιμάστηκα με σιγα σιγα
 είχαμε πάη μια βόλτα. μετά το βράδι 10:00
 η ώρα κάθισαμε το μαχατί και ανέβηκαμε οχι
 έλανο στο σπίτι και παραγγίλαμε πίτσα. στη
 συνέχεια φαγάμε έφο στο μπαλκόνι. ομώς
 ο νονός πήγε κατό στο μαχατί να κιμιθεί.
 Εμείς κατσαμε ακόμα σιγα και ο μπαμπάς
 πήγε να πάρει γλυκά. 11:30 στρώσαμε να
 κιμιθούμε. το γλυκούαικο μου μας έκασε
 ποδυ. μετά από 20 λεπτά κιμιθίκε κ
 μετά κάμε να έρμα.

Εχω πείσει και πιο γοτιέ
 περιπέτεια σου να πιο καλό
 αυτή ήτανε πιο περιπέτεια
 ήμου νομω τους φιλους μου
 περιπου πριν κανη χωρο να
 σου λουνατη σιγα στη εσησ οχι
 το ο πιο ήτανε χαρο και οχι
 νο. το σουνα παρκ σιγα σου
 παι νιζη και πορους υναρ
 περα σα πβηη ωρα γατίζου
 τσησ παι χυρεια. ΑΧΡΑΣ και η πέκη
 στο κωλοσκιη. χότση η πζιη
 ροσεση. Μισα κανη η πζιη
 στο παι να σ ομω συνεκα
 ΑΚΟΜΗ στη κουρακια ολοτ
 ομωσ το κλητση ηταν του
 και βαφτικησ αητση υπο
 σιναμε καρτη. Μικη μουσ ανη
 στο τρενακι στην οπια βο
 κανημε βλακειε. σιηση
 κοροζιε ναμε τρυς ανθρωπου
 στο τλοσ ηβχαμ και φαγαμε
 η σου πολλη κηλο κατ 11 μα
 μερα ομωε ποση κατ. ευχαμε ν
 ζα η η παμε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Ενδεικτικά φύλλα αξιολόγησης των δραστηριοτήτων, συμπληρωμένα από τα παιδιά




Συνεργάστηκες καλά με τα μέλη της ομάδας σου;	X
Σου άρεσε η διαφάνεια παρουσίασης που φτιάξατε;	X
Σου άρεσε που χρησιμοποιήσατε τα tablet ;	X

ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο;
 Το κουίζ

Δυσκολεύτηκες σε κάποια από τις δραστηριότητες; Αν ναι, σε ποια;
 η ορθογραφία ήταν λίγο δύσκολη

Έμαθες κάτι καινούριο σήμερα; Αν ναι, τι ήταν αυτό;
 γιατί πρωταταίει και Χ-Ρ-Α




Συνεργάστηκες καλά με τα μέλη της ομάδας σου;	✓
Σου άρεσε το συννεφέλερο που φτιάξατε;	✓
Σου άρεσε που χρησιμοποιήσατε τα tablet ;	✓

ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο;
 Το συννεφέλερο επίσης το

Δυσκολεύτηκες σε κάποια από τις δραστηριότητες; Αν ναι, σε ποια;
 Δεν βρικόμην όλα τα επίσης το

Έμαθες κάτι καινούριο σήμερα; Αν ναι, τι ήταν αυτό;
 ✓ επίσης το



Συνεργάστηκες καλά με τα μέλη της ομάδας σου;	✓
Σου άρεσε το κόμικ που φτιάξατε;	✓
Σου άρεσε που χρησιμοποιήσατε τον Η/Υ;	✓

ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο;
 Τα κόμικς

Δυσκολεύτηκες σε κάποια από τις δραστηριότητες; Αν ναι, σε ποια;
 Η ορθογραφία να είναι σωστή

Έμαθες κάτι καινούριο σήμερα; Αν ναι, τι ήταν αυτό;
 Ναι σχεδίασα τα κόμικς



Συνεργάστηκες καλά με τα μέλη της ομάδας σου;	✓
Σου άρεσε η διαφάνεια παρουσίασης που φτιάξατε;	✓
Σου άρεσε που χρησιμοποιήσατε τα tablet και τον Η/Υ;	✓

ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο;

Το παιχνίδι

Δυσκολεύτηκες σε κάποια από τις δραστηριότητες; Αν ναι, σε ποια;

Το ΑΠΝ.Σ.Τ.Κα

Έμαθες κάτι καινούριο σήμερα; Αν ναι, τι ήταν αυτό;

Ποτε βρήκα ! ; ✓



Συνεργάστηκες καλά με τα μέλη της ομάδας σου;	✓
Σου άρεσε το συννεφάλεξο που φτιάξατε;	✓
Σου άρεσε που χρησιμοποιήσατε τον Η/Υ;	✓

ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο;

η Ταινία

Δυσκολεύτηκες σε κάποια από τις δραστηριότητες; Αν ναι, σε ποια;

Η ασηση στο Τηλεβλ

Έμαθες κάτι καινούριο σήμερα; Αν ναι, τι ήταν αυτό;

στην αση, ειλια. Μετα στο Γ.δ.δ.σ, α.τ.α