

**Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας με χρήση ΤΠΕ: απόψεις
μαθητών Γυμνασίου**
**Teaching Modern Greek Language with I.C.T.: middle school students'
opinions**

Μουστάκα Θεοδώρα

Φιλολόγος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στη Διδακτική Μεθοδολογία με χρήση Νέων Τεχνολογιών
doramoustaka@yahoo.gr

Ντίνιας Κωνσταντίνος

Καθηγητής Γλωσσολογίας-Ελληνικής Γλώσσας και της Διδακτικής της στο τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
kdinas@uowm.gr

Abstract

The purpose of this paper is to investigate students' opinions about the effectiveness of teaching *Modern Greek Language* with I.C.T. So, we designed and implemented seven lessons for the 1st grade of a middle school (Gymnasium). We used different computer applications, such as MS Word, MS Powerpoint, the web, electronic dictionaries, the corpus of a portal for Greek Language, Googledocs, Webquests and, finally, the software "*The Greek Language: The Adventures of Words*". The result of our research is that the use of I.C.T. caused intense interest and active participation to all students, as they learned by doing, tested new teaching methods, explored knowledge through teaching practice, cooperated and cultivated a positive attitude towards *Modern Greek Language* courses.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων μαθητών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας με χρήση ΤΠΕ. Για τον λόγο αυτό σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε στην τάξη επτά διδακτικά σενάρια για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου, με αξιοποίηση ποικίλων εργαλείων της Πληροφορικής, όπως των λογισμικών επεξεργασίας κειμένου και παρουσιάσεων, του Διαδικτύου, των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, της κοινής χρήσης εγγράφων, των ιστοεξερευνητήσεων και του εκπαιδευτικού λογισμικού «Γλώσσα η Ελληνική. Οι περιπέτειες των λέξεων». Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας είναι ότι η χρήση των ΤΠΕ στο συγκεκριμένο μάθημα προκάλεσε το έντονο ενδιαφέρον όλων των συμμετεχόντων μαθητών, την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αυτενέργεια, τον πειραματισμό με τις νέες διδακτικές μεθόδους, τη διερεύνηση της γνώσης μέσα από τη διδακτική πρακτική, τη συνεργασία, καθώς και τη θετική τους στάση απέναντι στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: Τ.Π.Ε., Ηλεκτρονικά λεξικά, Σώματα κειμένων, Googledocs, Webquest.

Εισαγωγή

Οι Νέες Τεχνολογίες άλλαξαν τον τρόπο με τον οποίο ζούσε η ανθρωπότητα για χιλιάδες χρόνια· η είσοδός τους στη ζωή μας δεν άφησε τίποτα ανεπηρέαστο. Φυσικό ήταν η εκπαίδευση —άρα και η γλωσσική διδασκαλία— να είναι ένας από τους χώρους στους οποίους βρήκαν εφαρμογή, χωρίς βέβαια η αποδοχή τους να είναι καθολική ακόμη και σήμερα. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ξεκίνησε διεθνώς στις αρχές της δεκαετίας του '70 από μικρές ομάδες ενθουσιωδών εκπαιδευτικών, οι οποίοι

επιχείρησαν να φέρουν τους μαθητές τους σε επαφή με την Πληροφοριακή Επικοινωνιακή Τεχνολογία. Στα τέλη της δεκαετίας του '80 το ενδιαφέρον στράφηκε στην κατασκευή λογισμικού γενικής χρήσης, όπως επεξεργαστές κειμένου, λογιστικά φύλλα και βάσεις δεδομένων. Ωστόσο, η εδραίωση της Πληροφοριακής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας ως εργαλείου ενεργητικής μάθησης ολοκληρώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '90 με την αξιοποίηση των πολυμεσικών και δικτυακών τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία. (βλ. Ντίνας 2010).

Την εποχή που συντελούνταν αυτές οι τεχνολογικές αλλαγές, στον χώρο της γλωσσοδιδασκαλικής αναπτυσσόταν ένας έντονος προβληματισμός διεθνώς, γνωστός με διάφορα ονόματα και προβληματικές, όλες όμως αναζητούν κάτι νέο στη γλωσσική διδασκαλία, που να υπακούει στις νέες αλλαγές που συνέβησαν τις τελευταίες δεκαετίες σε όλη την υφήλιο. Μια από αυτές αποτελεί το γλωσσοεκπαιδευτικό κίνημα των Πολυγραμματισμών, που αναπτύχθηκε από τη γνωστή ως New London Group, για να περιγράψει από τη μια την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και από την άλλη την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών (βλ. παρουσίασή της στο Kalantzis & Cope, 1997: 680-695). Ο πρώτος λόγος τον οποίο επικαλούνται οι εισηγητές της πρότασης είναι η παραδοχή ότι κάθε μέρα «είμαστε αναγκασμένοι να διαπραγματευόμαστε τις διαφορές τόσο στις τοπικές μας κοινότητες όσο και στην εργασιακή και κοινοτική μας ζωή, που όλο και περισσότερο διασυνδέονται παγκοσμίως». Για τους Πολυγραμματισμούς η γλωσσική πολυμορφία καθίσταται έτσι ένα όλο και πιο κρίσιμο τοπικό ζήτημα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης των επικοινωνιών και της αγοράς εργασίας. Ο δεύτερος λόγος που οδήγησε στην κατάθεση της πρότασης των Πολυγραμματισμών είναι η *πολυτροπικότητα* στην παραγωγή του νοήματος υπό την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών, μια ακόμα εκδοχή της (και γλωσσικής) ποικιλότητας. Η νέα πολυτροπικότητα στην παραγωγή νοήματος στον παγκόσμιο ιστό (World Wide Web), για παράδειγμα, με τα διαδραστικά πολυμέσα, την επιτραπέζια τυπογραφία, τη χρήση γραπτών και οπτικών μηνυμάτων στο ίδιο «κείμενο», επιβάλλουν την καλλιέργεια ενός πολυτροπικού γραμματισμού (Kalantzis & Cope, 1997: 681).

Ως αποτέλεσμα όλων αυτών προέκυψε η διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης για τη γλωσσική διδασκαλία, η οποία επηρέασε το περιεχόμενο και των ελληνικών Προγραμμάτων Σπουδών, όπως εκφράζεται μέσα από τη διατύπωση του Ε.Π.Π.Σ και κυρίως του Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Σκοπός της να καλλιεργήσει στους μαθητές την ικανότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον πλέον κατάλληλο για κάθε περίπτωση τρόπο, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα κριτική συνείδηση των χρήσεων και των λειτουργιών της (πβ. και Χαραλαμπίδης, 2003). Επιπλέον, η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση διέυρνε τις ευκαιρίες των μαθητών όσον αφορά στην καλλιέργεια της γλωσσικής και επικοινωνιακής τους ικανότητας, με τη συμμετοχή τους σε αυθεντικές κοινωνικές καταστάσεις (Κουτσογιάννης, 2001:17-18). Επίσης, μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρουν, προσέδωσαν μία ευρύτερη διάσταση στον όρο *γραμματισμός* (literacy): όχι μόνο ικανότητα του ατόμου να γράφει, να διαβάζει και να κατανοεί ένα κείμενο, αλλά και ικανότητά του να αναζητά, να διαχειρίζεται και να αξιοποιεί τη νέα γνώση με κριτική διάθεση και σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες (Χατζησαββίδης, 2003).

Αν και οι ΤΠΕ δεν αποτελούν πανάκεια για όλα τα εκπαιδευτικά προβλήματα, (πβ. Ντίνας 2010) μπορούν να αξιοποιηθούν στη γλωσσική διδασκαλία με θετικά αποτελέσματα, αφού, μέσω του ευχάριστου και πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος που προσφέρουν, δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να αυτενεργήσουν και να οδηγηθούν στη μάθηση μέσα από τον πειραματισμό και τη μεταξύ τους συνεργασία (Κυρίδης, κ.ά., 2005:14,165,182).

Μεθοδολογία έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη όσα εισαγωγικά εκθέσαμε, σχεδιάσαμε επτά διδακτικά σενάρια για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, μαθητοκεντρικού χαρακτήρα με αξιοποίηση των ΤΠΕ, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της ανακαλυπτικής

διαδικασίας της μάθησης και τα εφαρμόσαμε με σκοπό να διερευνήσουμε τον βαθμό αποδοχής τους από τους μαθητές και την αποτελεσματικότητά τους ως προς τη μάθηση. Τα σενάρια αυτά αναφέρονται στις πρώτες τέσσερις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου και σχετίζονται άμεσα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αξιοποιούν δε τις δυνατότητες ποικίλων εργαλείων της Πληροφορικής, όπως των λογισμικών επεξεργασίας κειμένου (MS word) και παρουσιάσεων (MS powerpoint), του Διαδικτύου (Internet), των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, των κοινής χρήσης εγγράφων (googledocs), των ιστοεξερευνήσεων (webquest) και του εκπαιδευτικού λογισμικού «Γλώσσα η Ελληνική. Οι περιπέτειες των λέξεων».

Για την πληρέστερη κατανόηση της εργασίας μας παραθέτουμε τη συνοπτική περιγραφή των εν λόγω διδακτικών σεναρίων.

1^ο: Είδη προφορικού και γραπτού λόγου: Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση αφορά στο Β' μέρος της 2^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου με τίτλο «Τα είδη προφορικού και γραπτού λόγου». Σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις δυνατότητες που προσφέρει το εκπαιδευτικό λογισμικό «Γλώσσα η Ελληνική. Οι περιπέτειες των λέξεων». Με τη βοήθεια του ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος του λογισμικού, το οποίο συνδυάζει εικόνα, ήχο και γραφικά, καθώς και με τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών με αυτό, επιχειρείται η καθοδήγησή τους στην κατανόηση της διαφοροποίησης του γραπτού από τον προφορικό λόγο, της ποικιλότητας των κειμένων και του ύφους τους ανάλογα με την περίσταση καθώς και στον πειραματισμό για τη συγγραφή διαφορετικών κειμένων.

2^ο: Δομή της Παραγράφου: Η πρόταση αναφέρεται στο Γ' και εν μέρει στο Δ' μέρος της 2^{ης} ενότητας του σχολικού βιβλίου και επιχειρείται η διδασκαλία της δομής της παραγράφου με τη χρήση των λογισμικών παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένων.

3^ο: Συνεργατική βελτίωση γραπτού λόγου: Επιχειρείται μία διαφορετική προσέγγιση του τρόπου διόρθωσης των ασκήσεων παραγωγής λόγου των μαθητών με την αξιοποίηση της κοινής χρήσης εγγράφων (googledocs). Οι μαθητές βασιζόμενοι σε κριτήρια που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό προτείνουν διορθώσεις στον παραγόμενο γραπτό λόγο των συμμαθητών τους, με ταυτόχρονη αιτιολόγηση των επιλογών τους. Στη συνέχεια έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν εκ νέου το κείμενό τους υιοθετώντας όλες ή μερικές από τις προτεινόμενες διορθώσεις.

4^ο: Γνωριμία με τον «Αρκτούρο» μέσω ιστοεξερεύνησης-πολυτροπικό κείμενο: Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αποσκοπεί στην παραγωγή ενός άρθρου πολυτροπικού χαρακτήρα με θέμα την περιβαλλοντική οργάνωση «Αρκτούρος». Σχετίζεται με το Ε' μέρος της 3^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού οι μαθητές αναλαμβάνουν μία ιστοεξερεύνηση (webquest), προκειμένου να συγκεντρώσουν τις πληροφορίες που απαιτούνται για τη συγγραφή του ζητούμενου άρθρου και οδηγούνται σε μία καθοδηγούμενη ανακάλυψη της γνώσης με τη δημιουργία ενός νέου, πιο ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος, που συνδυάζει εικόνα, ήχο, γραφικά και πληθώρα πληροφοριών από το Διαδίκτυο (Sox & Rubinstein-Ávila, 2009).

5^ο-7^ο: Διδακτικά σενάρια με αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ηλεκτρονικών λεξικών του «Ηλεκτρονικού Κόμβου για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα» του Κέντρου Ελληνικής γλώσσας (www.komvos.edu.gr):

5^ο: Εφαρμογή στο Δ' μέρος της 2^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, όπου επιδιώκεται η κριτική αναζήτηση ερμηνείας άγνωστων λέξεων που σχετίζονται με τη σχολική ζωή στα ηλεκτρονικά λεξικά και η κωδικοποίηση της σωστής ορθογραφίας καταλήξεων ουσιαστικών.

6^ο: Εφαρμογή στο Γ2 μέρος της 4^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, όπου επιχειρείται η διδασκαλία της κλίσης των επιθέτων σε -ης, -ες στηριγμένη στα σώματα

κειμένων του ΚΕΓ (Kazazis & Koutsogiannis, 2001) και με πρακτική εφαρμογή με ασκήσεις του εκπαιδευτικού αλλά και των ίδιων των μαθητών.

7^ο: Εφαρμογή στο Δ' μέρος της 4^{ης} ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Με τη βοήθεια του μαθησιακού περιβάλλοντος των ηλεκτρονικών λεξικών οι μαθητές κατανοούν τους τρόπους σχηματισμού των λέξεων και εξασκούνται στη δημιουργία τους με τη διαδικασία της παραγωγής και της σύνθεσης.

Τα τρία διδακτικά σενάρια που στηρίχθηκαν στη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων (5-7) θεωρήθηκαν ως ένα στην αξιολόγηση, αφού ήταν κοινό το τεχνολογικό μέσο που χρησιμοποιήθηκε.

Σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας με χρήση ΤΠΕ, καθώς και η συγκριτική αξιολόγηση των διαφορετικών ΤΠΕ που χρησιμοποιήθηκαν, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών. Η γενική υπόθεση της έρευνας είναι ότι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία διαμορφώνει ένα ευχάριστο και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αυτενεργήσουν και να οδηγηθούν αβίαστα στη μάθηση μέσα από τον πειραματισμό και τη μεταξύ τους συνεργασία.

Εργαλεία

Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ένα ερωτηματολόγιο και οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση στους μαθητές μετά την ολοκλήρωση όλων των σεναρίων και αποτελούνταν από δύο ενότητες: η πρώτη περιλάμβανε ερωτήσεις στοιχείων ταυτότητας των συμμετεχόντων και η δεύτερη ερωτήσεις κλειστού τύπου για την αξιολόγηση των διδακτικών εφαρμογών σε πέντε άξονες: α) την αποτελεσματικότητα των σεναρίων, β) τον βαθμό ενδιαφέροντος που τους προκάλεσαν, γ) τον βαθμό προώθησης της συνεργασίας μεταξύ τους, δ) την ικανοποίηση από τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και ε) τον βαθμό δυσκολίας των τεχνολογικών μέσων. Για τις ερωτήσεις της β' ενότητας χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί με το μικρότερο σημείο συμφωνίας και το 5 με το μεγαλύτερο.

Οι προσωπικές εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση και στηρίζονται: α) στις αντιδράσεις των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, β) στον τρόπο συνεργασίας τους, γ) στη διαχείριση του χρόνου, δ) στην αξιολόγηση των φύλλων εργασίας, ε) στην επισήμανση των τεχνικών προβλημάτων που προέκυψαν, στ) στα προβλήματα οργάνωσης των διδακτικών εφαρμογών και ζ) στην αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Ανάλυση

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Συντάχτηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων και ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης καθώς και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς για την περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών. Στο στάδιο της επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκε το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, για να ελεγχθεί η σχέση ανάμεσα στις κατηγορικές μεταβλητές δύο κατηγοριών, με τις ποιοτικές μεταβλητές σε διατακτική κλίμακα με μονό αριθμό κατηγοριών (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005: 73).

Οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού έτυχαν επεξεργασίας με δύο τρόπους: αρχικά, κατανεμήθηκαν σε κατηγορίες σύμφωνα με τους άξονες αξιολόγησης και στη συνέχεια διερευνήθηκε αν και με ποιο τρόπο —ελλιπή ή ολοκληρωμένο— εμφανίζονται οι κατηγορίες αυτές σε κάθε διδακτικό σενάριο. Τα ευρήματα, επεξεργασμένα με περιγραφική στατιστική ανάλυση, παρουσιάζονται με λεπτομερή σχολιασμό.

Ο δεύτερος τρόπος επεξεργασίας στοχεύει σε μία συγκριτική αξιολόγηση των διδακτικών σεναρίων και κάθε διδακτικό σενάριο αξιολογήθηκε για κάθε κατηγορία από το

1 (αρνητική αξιολόγηση) έως το 3 (θετική αξιολόγηση). Οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) όλων των κατηγοριών καθόρισαν την τελική αξιολόγηση κάθε διδακτικού σεναρίου σε σχέση με την ιδανικότερη εφαρμογή τους και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με γραφική παράσταση.

Τέλος, επειδή συγκρίνονται οι αξιολογήσεις των μαθητών και του εκπαιδευτικού, σημειώθηκε και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ένας Μ.Ο. για τα τρία διδακτικά σενάρια με χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών, ο οποίος προέκυψε από τους Μ.Ο. αξιολόγησης των τριών σεναρίων.

Το δείγμα

Τα διδακτικά σενάρια εφαρμόστηκαν σε ένα τυχαίας επιλογής τμήμα της Α' Γυμνασίου αστικού κέντρου, με δυναμικό 22 δωδεκάχρονους μαθητές (10 αγόρια και 12 κορίτσια), από τους οποίους οι 18 κατοικούν στην πόλη και οι 4 (2 αγόρια και 2 κορίτσια) σε κοντινά χωριά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ, οι 21 (95,5%) μάλιστα δήλωσαν ότι τον χρησιμοποιούν περισσότερο από 1,5 χρόνο. Όσον αφορά στις ώρες ασχολίας τους με τον Η/Υ ανά ημέρα η πλειοψηφία τους (59,1%) ασχολείται έως 3 ώρες ή και περισσότερο, ενώ έως 1 το 40,9%. Τέλος, από τους 22 μόνο 2 μαθητές δεν έχουν σύνδεση με το διαδίκτυο στο σπίτι τους. Σχετικά με προηγούμενη εμπειρία τους στην ομαδοσυνεργατική διδακτική μέθοδο και στη διδασκαλία κάποιου μαθήματος με χρήση ΤΠΕ, το 54,5% απάντησε ότι είχε διδαχθεί ξανά με ομαδοσυνεργατική μέθοδο και το 36,4% με χρήση ΤΠΕ. Τέλος, αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το 59,1% των πατέρων και το 63,6% των μητέρων έχουν ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση, ενώ δεν υπάρχουν στο δείγμα γονείς με μόρφωση Δημοτικού ή 3τάξιου Γυμνασίου.

Αποτελέσματα έρευνας ερωτηματολογίου

Σε σχέση με τον πρώτο άξονα, τον βαθμό αποτελεσματικότητας των διδακτικών σεναρίων, οι ερωτώμενοι μαθητές θεώρησαν αποτελεσματικότερο το σενάριο που διαπραγματευόταν τη δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου για τον Αρκτούρο με χρήση του διαδικτύου- ιστοεξερεύνησης και ακολουθούν η διδασκαλία του προφορικού-γραπτού λόγου με χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού, η διδασκαλία της παραγράφου με χρήση των λογισμικών παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένου, η διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου με χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων και τέλος η συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου με χρήση googledocs.

Σε σχέση με τον βαθμό ενδιαφέροντος πρώτη στις προτιμήσεις τους ξεχώρισε η διδασκαλία της δομής της παραγράφου με χρήση των λογισμικών παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένου και στη συνέχεια η δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου για τον Αρκτούρο με χρήση του διαδικτύου- ιστοεξερεύνησης, η συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου με χρήση googledocs, η διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου με χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωμάτων κειμένων και τέλος η διδασκαλία της παραγράφου με χρήση των λογισμικών παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένου.

Το διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της δομής της παραγράφου με χρήση των λογισμικών παρουσιάσεων και επεξεργασίας κειμένου συγκέντρωσε τον θετικότερο βαθμό προώθησης της συνεργασίας των μαθητών

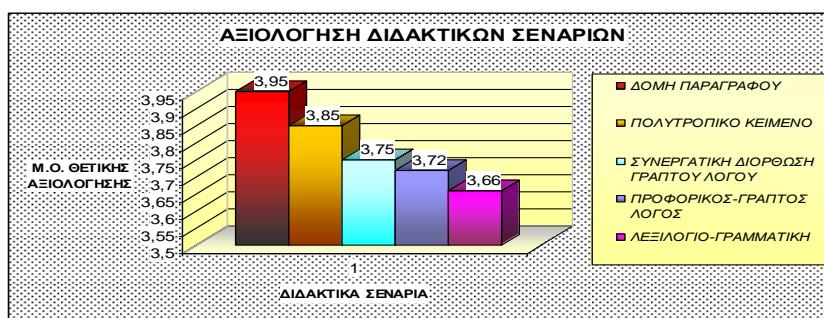
Η ιεράρχηση των σεναρίων σε σχέση με την ικανοποίηση που προκάλεσαν στους μαθητές τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν απεικονίζεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης που προκάλεσε η χρήση των ΤΠΕ. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

| Διδακτικά σενάρια | Δείκτες | |
|---|---------|-------|
| | Μ.Ο. | Τ.Α. |
| Βαθμός ικανοποίησης από ΤΠΕ | | |
| Πολυτροπικό κείμενο-webquest-διαδίκτυο | 4,18 | ,853 |
| Παράγραφος-p.p.& word | 4,14 | ,710 |
| Προφορικός-γραπτός λόγος-εκπαιδευτικό λογισμικό | 4,05 | ,899 |
| Συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου-google-docs-mail | 4,05 | 1,253 |
| Γραμματική, λεξιλόγιο-ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων | 3,82 | ,795 |

Τέλος, η αξιολόγηση του βαθμού δυσκολίας της χρήσης των ΤΠΕ απέδειξε ότι κανένα δε δυσκόλεψε ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες μαθητές.

Από τη σύγκριση των Μ.Ο. σε όλους τους άξονες αξιολόγησης προκύπτει ότι τις περισσότερες θετικές κριτικές συγκέντρωσε η διδασκαλία της δομής της παραγράφου με χρήση του λογισμικού παρουσιάσεων (MS powerpoint) και του επεξεργαστή κειμένου (MS word), βλ. Γρ. Παράσταση 1.



Γραφική παράσταση 1: Κατανομή συχνοτήτων των Μ.Ο. αναφορικά με τη συνολική αξιολόγηση των διδακτικών σεναρίων.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των διδακτικών εφαρμογών σε σχέση με το φύλο των μαθητών παρατηρήθηκε ότι στους άξονες «αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση», «πρόκληση ενδιαφέροντος», «προώθηση της συνεργασίας» και «βαθμός ικανοποίησης από τις χρησιμοποιούμενες ΤΠΕ» τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερο Μ.Ο. στην αξιολόγηση όλων των διδακτικών σεναρίων από αυτόν των αγοριών. Αντίθετα, στον τελευταίο άξονα «βαθμός δυσκολίας των χρησιμοποιούμενων ΤΠΕ» σε 3 από τα 5 διδακτικά σενάρια υπερέχει ο Μ.Ο. της αξιολόγησης των αγοριών (πίνακας 2). Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, όμως, σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις αγοριών και κοριτσιών παρατηρήθηκε μόνο σε 5 περιπτώσεις, βλ. πίνακα 2.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων μαθητών. Στατιστική σημαντικότητα των διαφορών των Μ.Ο.

| Διδακτικά σενάρια | Αγόρια | | Κορίτσια | | Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας | | |
|---|------------|------------|------------|------------|------------------------------------|-----------|--------------|
| | Δείκτες | | Μ.Ο | Τ.Α | t | df | p |
| Αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση | Μ.Ο | Τ.Α | Μ.Ο | Τ.Α | t | df | p |
| Πολυτροπικό κείμενο-webquest- διαδικτυο | 4,20 | 1,033 | 4,50 | 0,798 | -0,769 | 20 | 0,451 |
| Προφορικός- γραπτός λόγος -εκπαιδευτικό λογισμικό | 3,90 | 0,738 | 4,17 | 0,389 | -1,087 | 20 | 0,290 |
| Παράγραφος- p.p.& word | 3,90 | 1,449 | 4,08 | 0,669 | -0,392 | 20 | 0,699 |
| Συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου- googledocs | 3,60 | 1,075 | 4,17 | 0,835 | -1,392 | 20 | 0,179 |
| Γραμματική, λεξιλόγιο-ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων | 3,50 | 1,354 | 4,33 | 0,778 | -1,808 | 20 | 0,086 |
| Πρόκληση ενδιαφέροντος | Μ.Ο | Τ.Α | Μ.Ο | Τ.Α | t | df | p |
| Παράγραφος-rprt& word | 3,90 | 1,287 | 4,08 | 0,669 | -0,430 | 20 | 0,672 |
| Συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου- googledocs | 3,80 | 1,229 | 4,42 | 0,793 | -0,246 | 20 | 0,808 |
| Πολυτροπικό κείμενο-webquest -διαδικτυο | 3,30 | 1,567 | 4,42 | 0,793 | -2,165 | 20 | 0,043 |
| Γραμματική, λεξιλόγιο-ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων | 3,10 | 1,197 | 4,08 | 0,793 | -2,307 | 20 | 0,032 |
| Προφορικός-γραπτός λόγος-εκπαιδευτικό λογισμικό | 3,10 | 1,287 | 4 | 0,426 | -2,287 | 20 | 0,033 |
| Πρώθηση συνεργασίας | Μ.Ο | Τ.Α | Μ.Ο | Τ.Α | t | df | p |
| Παράγραφος-rprt& word | 4,20 | 1,317 | 4,08 | 0,669 | 0,269 | 20 | 0,791 |
| Γραμματική, λεξιλόγιο-ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων | 4 | 1,333 | 4 | 0,853 | 0 | 20 | 1 |
| Προφορικός-γραπτός λόγος-εκπαιδευτικό λογισμικό | 3,50 | 1,509 | 4 | 0,603 | -1,055 | 20 | 0,304 |
| Συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου- googledocs | 3,40 | 1,075 | 4,33 | 0,651 | -2,511 | 20 | 0,021 |
| Πολυτροπικό κείμενο-webquest- διαδικτυο | 2,80 | 1,751 | 4,25 | 0,965 | -2,462 | 20 | 0,023 |
| Βαθμός ικανοποίησης από ΤΠΕ | Μ.Ο | Τ.Α | Μ.Ο | Τ.Α | t | df | p |
| Παράγραφος-rprt& word | 4,10 | 0,738 | 4,17 | 0,718 | -0,214 | 20 | 0,833 |
| Πολυτροπικό κείμενο-webquest-διαδικτυο | 3,80 | 0,789 | 4,50 | 0,798 | -2,060 | 20 | 0,053 |

| | | | | | | | |
|--|------------|------------|------------|------------|----------|-----------|----------|
| Προφορικός-γραπτός λόγος-εκπαιδευτικό λογισμικό | 3,80 | 1,135 | 4,25 | 0,622 | -1,181 | 20 | 0,252 |
| Συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου- googledocs | 3,50 | 1,509 | 4,50 | 0,798 | -1,992 | 20 | 0,060 |
| Γραμματική, λεξιλόγιο- ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων | 3,50 | 0,850 | 4,08 | 0,669 | -1,803 | 20 | 0,086 |
| Βαθμός δυσκολίας ΤΠΕ | M.O | T.A | M.O | T.A | t | df | p |
| Παράγραφος-rprt& word | 2,60 | 1,430 | 2,42 | 1,379 | 0,305 | 20 | 0,763 |
| Πολυτροπικό κείμενο- webquest-διαδίκτυο | 2,80 | 1,135 | 3,08 | 1,379 | -0,519 | 20 | 0,609 |
| Συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου- googledocs | 2,90 | 1,449 | 2,67 | 1,073 | 0,434 | 20 | 0,669 |
| Γραμματική, λεξιλόγιο- ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων | 3,30 | 1,160 | 2,92 | 0,793 | 0,918 | 20 | 0,369 |
| Προφορικός-γραπτός λόγος-εκπαιδευτικό λογισμικό | 2,70 | 1,337 | 2,92 | 1,311 | -0,382 | 20 | 0,706 |

Όσον αφορά στην αξιολόγηση σε σχέση με την πρότερη εμπειρία των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δε σημειώθηκε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά, ενώ σε σχέση με την εμπειρία τους στη διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο στον τελευταίο άξονα, όπου φαίνεται ότι στη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών δυσκολεύτηκαν περισσότερο αυτοί που δήλωσαν ότι είχαν ξαναδιδασχθεί με χρήση ΤΠΕ. Το αναπάντεχο αποτέλεσμα μπορεί να εξηγηθεί ως εξής: η διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ ποικίλλει όσον αφορά στα τεχνολογικά μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει και τα ηλεκτρονικά λεξικά είναι ένα σύνθετο εργαλείο, που προϋποθέτει χρόνο για την πλήρη εξοικείωση των μαθητών με αυτό. Το ότι όλοι οι μαθητές έχουν υψηλό βαθμό εξοικείωσης με τους Η/Υ τούς καθιστά ικανούς να χρησιμοποιήσουν όλες τις ΤΠΕ, είτε έχουν ξαναδιδασχθεί με αυτό τον τρόπο είτε όχι. Από κει και πέρα ο χρόνος και ο βαθμός εξοικείωσης με το μέσο σχετίζεται με τις δεξιότητες του κάθε μαθητή.

Από την αξιολόγηση σε σχέση με τον τόπο κατοικίας παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο στον τελευταίο άξονα, όπου φαίνεται ότι στη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές που κατοικούν στην πόλη.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση σε σχέση με την ημερήσια ενασχόληση με τον Η/Υ παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο στον τέταρτο άξονα, όπου φαίνεται ότι οι μαθητές που ασχολούνται ημερησίως μία ώρα με τον Η/Υ ικανοποιήθηκαν περισσότερο από τη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών από ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές που ασχολούνται περισσότερες ώρες. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι ίδιοι μαθητές εξέφρασαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ικανοποίηση σχεδόν για όλα τα διδακτικά σενάρια και τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν σε σχέση με τους φανατικότερους χρήστες, χωρίς να προκύψει σημαντική στατιστική διαφορά κατά την επαγωγική στατιστική επεξεργασία.

Αναφορικά με την αξιολόγηση σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που έχουν πατέρα με ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση συγκέντρωσαν μεγαλύτερο M.O. σε όλους τους άξονες αξιολόγησης και σχεδόν για όλα τα διδακτικά σενάρια, ενώ δήλωσαν επίσης ότι δυσκολεύτηκαν λιγότερο σε όλες τις διδακτικές εφαρμογές. Στατιστικώς σημαντική διαφορά προέκυψε στον δεύτερο και τέταρτο άξονα,

όπου φαίνεται ότι οι μαθητές με πατέρα ανώτερης μόρφωσης εκδήλωσαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ικανοποίηση για τη δημιουργία του πολυτροπικού κειμένου.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που έχουν μητέρα με ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση συγκέντρωσαν μεγαλύτερο Μ.Ο. σε όλους τους άξονες αξιολόγησης και σχεδόν για όλα τα διδακτικά σενάρια. Σε σχέση με τον βαθμό δυσκολίας, σε τρεις εφαρμογές δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές με μητέρα με μόρφωση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε δύο οι μαθητές με μητέρα με ανώτερη/ανώτατη μόρφωση.

Αποτελέσματα παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού

Όπως αποδείχτηκε, ο προβλεπόμενος κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών εφαρμογών χρόνος δεν ήταν επαρκής στις πέντε από τις επτά εφαρμογές, αφού κάθε ομάδα εργάστηκε με διαφορετικούς ρυθμούς. Έτσι, διατέθηκαν μία με δύο επιπλέον ώρες για την ολοκλήρωσή τους. Τηρήθηκε ο χρόνος μόνο σε δύο διδακτικά σενάρια: *τη διδασκαλία της κλίσης των επιπέδων σε -ης και την παραγωγή και σύνθεση λέξεων με χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών και των σωματίων κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα*.

Προβλήματα οργάνωσης παρατηρήθηκαν μόνο στη *συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου με χρήση των googledocs*. Τα προβλήματα αυτά αφορούν α) στην ιδιαίτερα χρονοβόρα προετοιμασία της εφαρμογής, δηλαδή το άνοιγμα λογαριασμών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο Gmail, την ενεργοποίηση της κοινής χρήσης εγγράφων και τη σύνδεση των ομάδων ανά τρεις συν τον εκπαιδευτικό για την επεξεργασία κειμένων που συνέθεσαν οι ομάδες σε προηγούμενη δραστηριότητα, β) στη διεξαγωγή της εφαρμογής, μιας και η σκέψη να διορθώσουν δύο ομάδες κάθε γραπτό αποδείχθηκε προβληματική, αφού, όταν συνέπιπτε να διορθώνουν το ίδιο γραπτό και οι δύο, η μια έσβηνε τις διορθώσεις της άλλης ομάδας, ακούσια ή εκούσια, προκαλώντας αντιδράσεις και παράπονα.

Απρόσμενα τεχνικά προβλήματα προέκυψαν σε δύο από τις επτά διδακτικές εφαρμογές, στη *διδασκαλία της δομής της παραγράφου με χρήση ppt και word* και στη *διδασκαλία λεξιλογίου με χρήση ηλεκτρονικών λεξικών και σωματίων κειμένων*. Στην πρώτη περίπτωση δύο ομάδες δεν αποθήκευαν κατά διαστήματα το ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας σύμφωνα με τις υποδείξεις, με αποτέλεσμα, όταν κόλλησε ο Η/Υ τους, να χάσουν τη δουλειά τους και να μην καταφέρουν να ολοκληρώσουν τις ζητούμενες δραστηριότητες. Στη δεύτερη περίπτωση δεν ήταν δυνατή η πρόσβαση στην ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα την πρώτη ώρα, με αποτέλεσμα τη δεύτερη ώρα, που επετεύχθη ο στόχος, να γίνει επιλεκτική εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου. Επίσης, λόγω τεχνικού προβλήματος ενός Η/Υ έγινε σύμπτυξη ομάδων.

Σε σχέση με τις ομάδες των μαθητών πρέπει να αναφερθεί ότι δημιουργήθηκαν χωρίς παρέμβαση της εκπαιδευτικού. Σε όλες τις διδακτικές εφαρμογές οι ομάδες αποτελούνταν από μαθητές ίδιου φύλου, αν και παρατηρήθηκαν μεμονωμένες αλλαγές στις ομάδες και των αγοριών και των κοριτσιών στις διαφορετικές διδακτικές εφαρμογές.

Η πλειοψηφία των μελών των ομάδων συνεργάστηκαν αποτελεσματικά σε όλες τις εφαρμογές, ειδικά στις ομάδες των κοριτσιών. Τρεις ομάδες παραπονέθηκαν για έλλειψη συνεργασίας σε τρεις διδακτικές εφαρμογές —*διδασκαλία γραπτού-προφορικού λόγου, διδασκαλία της δομής της παραγράφου και δημιουργία πολυτροπικού κειμένου*— ειδικά σε ομάδες τα μέλη των οποίων παρουσίαζαν διαφορά στη σχολική επίδοση. Παρόλα αυτά, ήταν εμφανής η βελτίωση της λειτουργίας των ομάδων από την πρώτη μέχρι την τελευταία εφαρμογή, αφού ομάδες που στην πρώτη εφαρμογή αρνήθηκαν να παρουσιάσουν την εργασία τους στην τάξη σε επόμενα μαθήματα συμμετείχαν με μεγαλύτερη προθυμία. Ενώ στις πρώτες εφαρμογές οι μαθητές δε διάβαζαν τις οδηγίες και περίμεναν κατευθύνσεις από τον εκπαιδευτικό, στις τελευταίες και ειδικά στη *δημιουργία του πολυτροπικού κειμένου με ιστοεξερεύνηση* εργάστηκαν χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση.

Η προηγούμενη επισήμανση αντικατοπτρίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διεξαγωγή των διδακτικών σεναρίων, ο οποίος ήταν καθοδηγητικός και επικουρικός, πιο

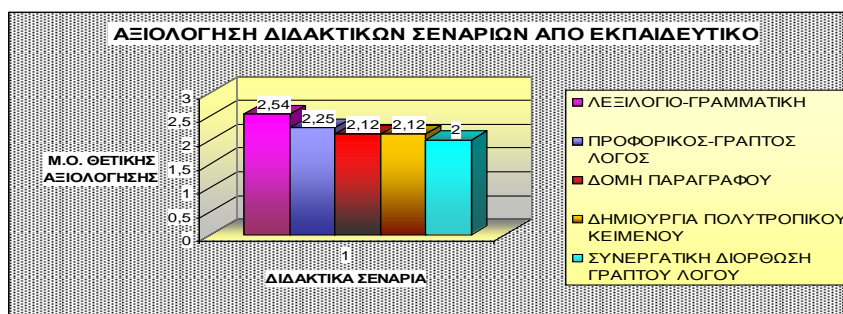
έντονος στις πρώτες και πιο διακριτικός στις τελευταίες εφαρμογές, αφού οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας.

Από τα φύλλα εργασίας διαπιστώθηκε ότι σε τρία διδακτικά σενάρια —*διδασκαλία γραπτού και προφορικού λόγου, διδασκαλία λεξιλογίου και διδασκαλία παραγωγής-σύνθεσης λέξεων*— παρατηρήθηκε επιτυχής ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων από όλες τις ομάδες. Σε τρία —*δομή παραγράφου, δημιουργία πολυτροπικού κειμένου και διδασκαλία κλίσης επιθέτων*— ολοκλήρωσαν όλες οι ομάδες με μεμονωμένες ελλείψεις, ενώ στη *συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου* δεν ολοκλήρωσε τη διαδικασία η πλειοψηφία των ομάδων, είτε στη φάση της διόρθωσης των άλλων γραπτών, είτε στην επανεξέταση του δικού τους. Σε σχέση με τα φύλλα εργασίας οι μαθητές εκδήλωσαν προτίμηση στα ηλεκτρονικά, με τα οποία δούλεψαν σε τρία διδακτικά σενάρια, σε σχέση με τα έντυπα, που συμπλήρωσαν στα υπόλοιπα τέσσερα. Όμως, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, δύο ομάδες δεν κατάφεραν να παραδώσουν ολοκληρωμένη τη δουλειά τους σε ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας λόγω τεχνικών προβλημάτων.

Γενικότερα, από την παρουσίαση των σωστών απαντήσεων στην τάξη, μόνο δύο με τρεις ομάδες ανά διδακτική εφαρμογή δεν προχώρησαν στη διόρθωση του φύλλου εργασίας, εκτός από τη *συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου*, στην οποία δεν προέβησαν σε διορθώσεις οι οκτώ από τις έντεκα ομάδες.

Η αποτελεσματικότητα των διδακτικών σεναρίων ως προς την επίτευξη των στόχων ήταν ικανοποιητική. Στα έξι σενάρια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί γενικευμένη, αφού η πλειοψηφία των ομάδων ολοκλήρωσε επιτυχώς τις ζητούμενες δραστηριότητες. Στη *συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου*, όμως, τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα, μιας και μόνο τρεις από τις έντεκα ομάδες προχώρησαν στην αναμόρφωση του κειμένου τους σύμφωνα με τις υποδείξεις των συμμαθητών τους. Ίσως η διάθεση επιπλέον χρόνου και η μελλοντική εξοικείωση με το συγκεκριμένο εργαλείο να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα. Στη *δημιουργία πολυτροπικού κειμένου* έξι ομάδες κατέφυγαν αρχικά στην αντιγραφή-επικόλληση και δύο από αυτές παρουσίασαν ελλιπές κείμενο. Αλλά, επειδή παροτρύνθηκαν να ξαναδουλέψουν τα κείμενά τους, παρέδωσαν τελικά ικανοποιητικά κείμενα οι εννιά ομάδες, γι' αυτό και θεωρήθηκε η όλη εφαρμογή επιτυχής.

Τέλος, όλες οι διδακτικές εφαρμογές κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών, αφού η διεξαγωγή των μαθημάτων στο εργαστήριο πληροφορικής με χρήση ποικίλων τεχνολογικών μέσων και με εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ήταν για τους περισσότερους μαθητές πρωτόγνωρη εμπειρία, που τους έδωσε την ευκαιρία να μάθουν μέσα από τη διερεύνηση και τη συνεργασία. Όμως, σε τρεις περιπτώσεις το ενδιαφέρον δεν έμεινε σταθερό καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας από όλες τις ομάδες. Στη *διδασκαλία της κλίσης των επιθέτων* μερικές ομάδες, κυρίως αγοριών, κουράστηκαν με τη διαδικασία εξεύρεσης παραδειγμάτων από τα σώματα κειμένων και εγκατέλειψαν την προσπάθεια. Χρειάστηκε η παρότρυνση του εκπαιδευτικού, για να συνεχίσουν την προσπάθεια. Στη *δημιουργία πολυτροπικού κειμένου* κάποιες ομάδες αγοριών έδειξαν να δυσανασχετούν με τις υποδείξεις για τη συλλογή πληροφοριών και προσπαθούσαν να επισκεφτούν άλλες ιστοσελίδες. Χρειάστηκε και στην περίπτωση αυτή η επέμβαση του εκπαιδευτικού. Τέλος, φάνηκε να κούρασε τους μαθητές η συλλογή αλλά και η συγγραφή διαφορετικών κειμένων στη *διδασκαλία γραπτού-προφορικού λόγου*, όμως δεν εγκατέλειψαν την προσπάθεια και εξέφρασαν την δυσαρέσκειά τους μόνο με σχόλια. Στη γραφική παράσταση 2 απεικονίζεται η συγκριτική αξιολόγηση της εφαρμογής των διδακτικών σεναρίων από τον εκπαιδευτικό.



Γραφική παράσταση 2: Κατανομή συχνοτήτων των Μ.Ο. των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη συνολική αξιολόγηση των διδακτικών σεναρίων

Από τη σύγκριση των γραφικών παραστάσεων 1 και 2 φαίνεται, εκ πρώτης όψεως, ότι η αξιολόγηση των μαθητών δεν συμπίπτει με αυτή του εκπαιδευτικού, γεγονός που οφείλεται στα διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού και μαθητών. Αν, όμως, μελετήσουμε και συγκρίνουμε τα κοινά κριτήρια αξιολόγησης των δύο πλευρών, δηλαδή την *πρόκληση ενδιαφέροντος*, την *προώθηση της συνεργατικότητας* και την *αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση*, θα διαπιστώσουμε ότι τελικά υπάρχει σύγκλιση.

Συγκεκριμένα, σε σχέση με την *αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση* και οι δύο πλευρές θεώρησαν λιγότερο αποδοτικό διδακτικό σενάριο τη *συνεργατική διόρθωση γραπτού λόγου*. Σε σχέση με την *πρόκληση ενδιαφέροντος* λιγότερο ενδιαφέρον κατά κοινή ομολογία προκάλεσαν τα διδακτικά σενάρια με χρήση ηλεκτρονικών λεξικών, ενώ σε σχέση με την *προώθηση συνεργατικότητας* προβλήματα συνεργασίας εντοπίστηκαν στα *είδη προφορικού- γραπτού λόγου με χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού* και στη *δημιουργία πολυτροπικού κειμένου με ιστοεξερεύνηση*. στο πρώτο, γιατί ως πρώτη εφαρμογή απαιτούνταν ο κατάλληλος χρόνος προσαρμογής και στο δεύτερο, γιατί απαιτούνταν η κριτική επιλογή πληροφοριών, διαδικασία που δυσχέραινε τη συνεργασία τους.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων τόσο του ερωτηματολογίου, όσο και των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού φαίνεται ότι επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση της έρευνας: η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον στους μαθητές παρέχοντάς τους ένα φιλικό μαθησιακό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, το οποίο καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό τύπο μάθησης —οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό— σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικής μάθησης του Ραϊνίο (Ραϊνίο, 1986). Ταυτόχρονα τους οδήγησε στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αυτενέργεια, τον πειραματισμό, τη διερεύνηση και τη μεταξύ τους συνεργασία, ενώ εξασφάλισε τη συμμετοχή όλων των μαθητών και συνετέλεσε στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στο γλωσσικό μάθημα. Η διαπίστωση αυτή, αν και προέρχεται από τη συγκεκριμένη εφαρμογή σε ένα πολύ μικρό δείγμα, ένα τμήμα της Α' τάξης ενός Γυμνασίου, έρχεται να ενισχύσει αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ερευνών (Φτερνιάτη, 2001; Κουτσογιάννης, 2001^α; Φούντα & Κολοκοτρώνης, 2005; Μακαρατζής & Ντίνας, 2009; Mitchemattall, 2009; Adolphus, 2009; Μουστάκα & Ντίνας, 2012)

Οι εκδηλώσεις ενθουσιασμού των μαθητών για τον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής του μαθήματος κατά τη διάρκεια όλων των διδακτικών εφαρμογών, αλλά και οι προτάσεις τους για τη γενικευμένη καθιέρωση της διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ, αναδεικνύουν τη μαθητική απαίτηση για αλλαγή του τρόπου οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας. Αν προστεθούν και τα παράπλευρα αλλά σημαντικά οφέλη των μαθητών σε σχέση με την απόκτηση του τεχνογραμματισμού, που είναι απαραίτητο προσόν για το σύγχρονο άτομο

(Κουτσογιάννης, 2001^α), η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση φαντάζει ουσιώδης και απαραίτητη.

Τη διαπίστωση αυτή δεν αναιρούν οι δυσκολίες που αντιμετώπισε μερίδα μαθητών στη διαχείριση των πληροφοριών και τον χειρισμό των τεχνολογικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, διότι οφείλονται στην απειρία τους όσον αφορά στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Απόδειξη, η σταδιακή υποχώρηση του φαινομένου, η οποία υποδηλώνει ότι η συστηματική αξιοποίηση των ΤΠΕ θα ελαχιστοποιήσει τις δυσκολίες.

Παρόλα αυτά, η εφαρμογή της διδασκαλίας με αξιοποίηση των ΤΠΕ, όπως φάνηκε και από την εμπειρία αυτή, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Εκτός από τις γενικότερες προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επιτυχημένη εφαρμογή τους, όπως η αναγκαιότητα αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, ο εκσυγχρονισμός των υποδομών σχετικά με τον υπολογιστικό και δικτυακό εξοπλισμό, η δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών, η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση του Η/Υ (Ainley, Banks & Fleming, 2002; Buchanan et al, 2013; Ντίνας, 2010; Σολομωνίδου 2001:113; Αναστασιάδης, 2014), κρίνεται απαραίτητη και μια σειρά άλλων προϋποθέσεων: το μεράκι του εκπαιδευτικού, ώστε αφενός να είναι ικανός να δημιουργήσει αξιόλογες και πρωτότυπες διδακτικές προτάσεις και αφετέρου να διαθέσει μεγάλο μέρος του εξωδιδασκτικού του χρόνου για τον προγραμματισμό, τη δημιουργία και την υλοποίησή τους. Επίσης, η κατάλληλη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος, ώστε να είναι δυνατή η διάθεση δύο συνεχόμενων ωρών για τη διδασκαλία του μαθήματος και φυσικά η κατάλληλη τεχνική υποστήριξη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων.

Το εγχείρημα φαντάζει δύσκολο και η επιτυχία του εξαρτάται από πολλές παραμέτρους. Αλλά με δεδομένο ότι οι ΤΠΕ απολαμβάνουν την αποδοχή των μαθητών και επομένως μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην απόκτηση της γνώσης, αξίζει η ουσιαστική προσπάθεια αξιοποίησής τους.

Αναφορές

Adolphus, M. (2009). Using the Web to Teach Information Literacy Online *Weston, Conn. 33 no4 20-5 JI/Ag*

Ainley, J., Banks, D., Fleming, M. (2002). The influence of IT: perspectives from five Australian schools. *Journal of Computer Assisted Learning, 18*, 395-404.

Buchanan, T., Sainter, P., Saunders, G., (2013). Factors affecting faculty use of learning technologies: implications for models of technology adoption, *Journal of Computers in Higher Education, 25:1-11*.

Kazazis, J. & Koutsogiannis, D. (2001). Tradition and Innovation in designing a Dictionaries and Text Corpora electronic environment for literacy education. Στο B. Cope & M. Kalantzis (eds). *Learning for the future*, Proceedings of the Learning Conference, 1-17. Common Ground

Kalantzis, M. & Cope, B. (1997). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού

Mitchem, K., Koury, K., Fitzgerald, G., Hollingsead, C., Miller, K., Tsai, H., Zha, S. (2009). The Effects of Instructional Implementation on Learning With Interactive *Multimedia Case-Based Instruction. Teacher Education and Special Education, 32 no4*, 297-318 N

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*, New York: Oxford University Press

Sox, A. & Rubinstein-Ávila, E. (2009). WebQuests for English-Language Learners: Essential Elements for Design. *Journal of Adolescent & Adult Literacy 53 no1*, 38-48

Αναστασιάδης, Π. (2014). ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο . Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης (Επιμ.) *Πρακτικά 9^{ου}*

Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», 1134-1145, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο 03-05/10/2014

Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα : Ατραπός

Κουτσογιάννης, Δ. (2001). Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία. Πτυχές μιας πολύπλευρης πραγματικότητας. *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή. Η διεθνής εμπειρία* Θεσ/νίκη. Επιμέλεια Δ. Κουτσογιάννης, 17-32

Κουτσογιάννης, Δ. (2001^α) Πληροφορική- επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή. Η διεθνής εμπειρία* Θεσ/νίκη. Επιμέλεια Δ. Κουτσογιάννης, 221-238

Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Ντίνας, Κ. (2005). *Η πληροφορική- επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Το παράδειγμα της γλώσσας*. Τυπωθήτω. Γιώργος Δαρδανός

Μακαρατζής, Γ. & Ντίνας, Κ. (2009). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικό λογισμικό: Απλοί χρήστες ή και δημιουργοί; *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 156, 138-152

Μουστάκα, Θ. & Ντίνας, Κ. (2012). Αξιοποίηση του WebQuest για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 171, 161-176

Ντίνας, Κ. (2010). Νέες τεχνολογίες και γλωσσική διδασκαλία: ένας απολογισμός - διαφαινόμενες προοπτικές. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο 'Αχιλλέας Τζάρτζανος' για την Ελληνική Γλώσσα*. Τίρναβος, Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2013, από το διαδικτυακό τόπο <http://www.larissa.gr/main.aspx?catid=81&year=2010>

Σολομωνίδου, Χρ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης* Κώδικας, Θεσσαλονίκη

Φούντα, Α. & Κολοκοτρώνης, Δ. (2005). Μια ερευνητική προσέγγιση της στάσης μαθητών β/θμιας εκπ/σης για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων με χρήση ΤΠΕ, *3^ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο, Σύρος*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2013 από το διαδικτυακό τόπο <http://www.etpe.gr/extras/index.php?sec=conferences>

Φτερνιάτη, Α. (2001) Αποτελέσματα Προγράμματος «Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 136-144

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2003). Νέες τεχνολογίες, πολυτροπικότητα στη γλώσσα. *Φιλολογος* 2,7 113, φθινόπωρο, 392-403

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών). *Φιλολογος ΚΖ* 113, φθινόπωρο, 405-414.