



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ
ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ
PODCASTING ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

ΣΤΑΜΑΤΙΝΑ ΝΙΚΟΛΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2017

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ
ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΤΑΜΑΤΙΝΑ ΝΙΚΟΛΟΥ

A.M. 15028

«Η ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ
PODCASTING ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΜΑΡΙΑ ΔΑΡΡΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΑΛΙΒΙΖΟΣ ΣΟΦΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΒΑΣΙΛΕΙΑ ΚΑΖΟΥΛΛΗ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2017

Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, υπό την επίβλεψη της Επίκουρης καθηγήτριας κ. Μαρίας Δάρρα. Θα ήθελα, λοιπόν, να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου, κυρία Μαρία Δάρρα, για την αμέριστη συμπαράσταση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης. Μέσα από αυτή την διαδρομή, μου δόθηκε η ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα αντικείμενο που είχε τεράστιο ενδιαφέρον και να μάθω καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές που πορεύονται σύμφωνα με τις Νέες Τεχνολογίες, αλλά και να γνωρίσω έναν αξιόλογο άνθρωπο, που μέσα σε μερικούς μήνες έγινε για μένα πρότυπο οργάνωσης, υπευθυνότητας και συνεργασίας.

Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω τον εκπαιδευτικό οργανισμό που εργάζομαι, τα εκπαιδευτήρια Ροδίων Παιδεία. Κατ' αρχήν θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Κυριάκο Κυριακούλη, γενικό διευθυντή των εκπαιδευτηρίων, για την ευκαιρία που μου έδωσε να εργαστώ σε ένα σχολείο που είναι ανοιχτό σε καινοτόμες πρακτικές, είναι προοδευτικό και διαρκώς αναζητάει καινούργιες μεθόδους που θα δώσουν στους μαθητές νέες εμπειρίες μάθησης. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Λυν Συμεωνίδη, συντονίστρια του ξενόγλωσσου τμήματος, για την άψογη συνεργασία και υποστήριξη που μου παρείχε κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η οποία δίδαξε την ομάδα ελέγχου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές της Α' Γυμνασίου 2016 – 2017, της ομάδας ελέγχου αλλά κυρίως τους δικούς μου μαθητές της πειραματικής ομάδας, γιατί χωρίς τη δική τους συμμετοχή, η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν θα είχε επιτευχθεί. Η μαθητές έδειξαν απίστευτο ζήλο και ενθουσιασμό για αυτή τους τη συμμετοχή. Ήταν υπομονετικοί, συνεργάσιμοι, προσεκτικοί, αλλά και περίεργοι για την έκβαση της έρευνας και περήφανοι που συμμετείχαν σε αυτή. Χωρίς τη συμμετοχή και συνεργασία όλων αυτών των ανθρώπων η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία δεν θα ήταν δυνατό να ολοκληρωθεί με επιτυχία.

Οι άνθρωποι, όμως, που θα ήθελα να ευχαριστήσω πιο πολύ από όλους είναι η οικογένεια μου, ο σύζυγός μου Δημήτρης και τα παιδιά μου Χριστίνα και Μιχάλης, οι οποίοι με υποστήριζαν με απίστευτη υπομονή και καρτερικότητα καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Η υποστήριξη του συζύγου μου ήταν ακόμα πιο

ουσιαστική, αφού πολλές φορές μοιράστηκε μαζί μου τον χρόνο του, τη γνώση του και την εμπειρία του. Ήταν πάντα ενθαρρυντικός και βοηθητικός και, αναμφίβολα, δεν θα είχα καταφέρει να ολοκληρώσω τις σπουδές μου χωρίς την συμπαράστασή του.

**Η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία αφιερώνεται
στον σύζυγό μου Δημήτρη**

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	15
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	17
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	19
Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Η Προβληματική της Έρευνας	
Περίληψη	24
1. 1. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	24
1. 2. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας	25
1. 3. Αναγκαιότητα της έρευνας	26
1. 4. Σπουδαιότητα της έρευνας	27
1. 5. Προϋποθέσεις της έρευνας	28
1. 6. Οριοθέτηση του προβλήματος	29
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	
Περίληψη	30
2. 1. Έρευνες στο διεθνή χώρο σχετικά με τα αποτελέσματα των podcasts στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων	30
2. 2. Έρευνες στην ελληνική εκπαίδευση για τις Νέες Τεχνολογίες, m-Learning και την τεχνολογία podcasting στην ελληνική εκπαίδευση	34
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Θεωρητική Προσέγγιση	
Περίληψη	38
3. 1. Η προέλευση και η ανάπτυξη του podcasting	38
3. 2. Τεχνικοί Περιορισμοί του streaming media	40
3.3. Σύγκλιση	41
3.3.1. Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα	41

3.3.2. Ψηφιακό Υλικό Ήχου (Digital Audio Hardware)	42
3.3.3. Η εξέλιξη του RSS	42
3.3.4. Πρόσβαση στο Internet παγκοσμίως	43
3.3.5. Η άνοδος των εφαρμογών του Web 2.0	43
3.3.6. Η παγκόσμια υιοθέτηση των φορητών συσκευών αναπαραγωγής ψηφιακού ήχου (Portable Digital Audio Players)	44
3.3.7. Συσκευές Smartphones και Tablets	44
3.4. Κινητοποίηση των μαθητών και η αίσθηση της κοινότητας	46
3.5. Εννοιολογικοί ορισμοί	47
3.6. Η χρήση των ΤΠΕ στην Ελληνική Εκπαίδευση	48
3.6.1. Πώς προέκυψε ως αναγκαιότητα	48
3.6.2. Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην Ελλάδα και η αξιοποίηση τους ως μέσο ενθάρρυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας	49
3.7. Εφαρμογή και χρησιμότητα των ακουστικών καταγραφών για εκπαιδευτικούς σκοπούς	53
3.7.1. Podcasting	53
3.7.2. Επικρίσεις του Podcasting	54
3.7.3. Επιχειρηματολογία υπέρ του Podcasting	55
3.7.4. Ο εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του εγγεγραμμένου ήχου	58
3.7.5. Χαρακτηριστικά των χρηστών του Podcasting	62
3.8. Η χρήση του podcasting ως εργαλείο για την βελτίωση της Δεύτερης Γλώσσας	65
3.9. Οι εφαρμογές του Podcasting στις ξένες γλώσσες	67
3.10. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση	69
3.11. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)	69
3.12. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Ξένων Γλωσσών	74
3.13. Αναγκαιότητα της χρήση του διαδικτύου και των Νέων Τεχνολογιών στο ξενόγλωσσο μάθημα	80
3.14. Ευρωπαϊκό Portfolio Ξένων Γλωσσών	82

Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΑ

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Περίληψη	86
4.1. Ερευνητική μεθοδολογία	86
4.1.1. Επιλογή του ερευνητικής μεθόδου	86
4.1.2. Επιλογή του δείγματος	87
4.2. Περιορισμοί της έρευνας	88
4.3. Ερευνητικές υποθέσεις – Διατύπωση ερωτημάτων προς διερεύνηση	89
4.4. Ερευνητικά Εργαλεία	91
4.4.1. Ερωτηματολόγιο Προφίλ Μαθητών	91
4.4.2. Ερωτηματολόγιο μέτρησης κινητοποίησης μαθητών (1 ^ο ερώτημα προς διερεύνηση)	92
4.4.3. Ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσεων και πεποιθήσεων προς το μάθημα των Αγγλικών και τη διδασκαλία τους (2 ^ο ερώτημα προς διερεύνηση)	94
4.4.4. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο για την ανάδειξη των τρόπων πρόσβασης των αρχείων ήχου και των πιθανών δυσκολιών της τεχνολογίας του podcasting (3 ^ο ερώτημα προς διερεύνηση)	95
4.4.5. Γραπτή δοκιμασία ως εργαλείο τελικής αξιολόγησης (4 ^ο ερώτημα προς διερεύνηση)	95
4.5. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης	97
4.5.1. Ανάλυση επιδιωκόμενων στόχων – Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας	97
4.5.2. Εκπαιδευτική στρατηγική	99
4.5.2.1 Εποικοδομισμός (κονστрукτιβισμός) – Βασικές αρχές	100
4.5.2.2. Διδακτικό μοντέλο 5E	102
4.5.3. Εκπαιδευτικό σενάριο	104
4.5.3.1. Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου ομάδας ελέγχου	104
4.5.3.2. Ανάλυση δραστηριοτήτων ομάδας ελέγχου	108
4.5.3.3. Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου πειραματικής ομάδας	114
4.5.3.4. Ανάλυση δραστηριοτήτων πειραματικής ομάδας	119

4.5.4. Η ενσωμάτωση του podcasting στην εκπαιδευτική παρέμβαση _____	123
4.5.5. Υλοποίηση εκπαιδευτικού σεναρίου _____	126

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Τα Αποτελέσματα της Έρευνας

Περίληψη _____	131
5.1. Περιγραφική και Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας _____	131
5.2. Διαμόρφωση Προφίλ Εκπαιδευομένων _____	132
5.3. Κινητοποίηση Μαθητών (1 ^ο ερώτημα προς διερεύνηση) _____	149
5.4. Στάσεις και πεποιθήσεις μαθητών (2 ^ο ερώτημα προς διερεύνηση) _____	157
5.5. Τελική αξιολόγηση (γραπτή δοκιμασία) (4 ^ο ερώτημα προς διερεύνηση) _____	179
5.6. Συνέντευξη (3 ^ο ερώτημα προς διερεύνηση) _____	183
5.6.1. Περιγραφική Ανάλυση Συνέντευξης _____	183
5.6.2. Στατιστικοί έλεγχοι συνέντευξης _____	190

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Συζήτηση

Περίληψη _____	200
6.1. Σχολιασμός των σημαντικότερων ευρημάτων της έρευνας _____	200
6.1.1. Το podcasting ως εκπαιδευτικό τεχνολογικό εργαλείο(4 ^ο ερώτημα προς διερεύνηση) _____	200
6.1.2. Κινητοποίηση μαθητών – Στάσεις και Πεποιθήσεις (1 ^ο , 2 ^ο & 3 ^ο ερωτήματα προς διερεύνηση) _____	201
6.1.3. Το podcasting ως κατεξοχήν εργαλείο της κινητής μάθησης (mobile learning) (3 ^ο & 4 ^ο ερωτήματα προς διερεύνηση) _____	202
6.1.4. Το podcasting σε συνδυασμό με τους μαθησιακούς τύπους (learning styles) (4 ^ο ερώτημα προς διερεύνηση) _____	202
6.1.5. Το podcasting και ο μετασχηματισμός της παραδοσιακής παράδοσης (3 ^ο ερώτημα προς διερεύνηση) _____	203
6.1.6. Είναι το podcasting αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο; (4 ^ο ερώτημα προς διερεύνηση) _____	203

ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ - Συμπεράσματα και προτάσεις

Περίληψη	205
7.1. Παρουσίαση των σημαντικότερων ευρημάτων της έρευνας	205
7.1.2. Συμπεράσματα 1 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος	206
7.1.3. Συμπεράσματα 2 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος	207
7.1.4. Συμπεράσματα 3 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος	208
7.1.5. Συμπεράσματα 4 ^{ου} ερευνητικού ερωτήματος	209
7.2. Παρουσίαση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα στην εφαρμογή της τεχνολογίας του podcasting στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών	210
7.3. Παρουσίαση ενδεικτικών προτάσεων για την ενσωμάτωση του podcasting στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών	211
7.3.1. Το podcasting ως ουσιαστικό συστατικό της εκμάθησης των ξένων γλωσσών	211
7.3.2. Δραστηριότητες με podcasts εντός της σχολικής τάξης	213
7.3.3. Δραστηριότητες με podcasts που έχουν αναζητήσει οι μαθητές	214
7.3.4. Τα οφέλη από δραστηριότητες με αυθεντικά podcasts	215
7.4. Επίλογος	216
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	216
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	220
Γ΄ ΜΕΡΟΣ - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
8. Ερωτηματολόγια	
8.1. Ερωτηματολόγιο Διαμόρφωσης Προφίλ Μαθητών	231
8.2. Ερωτηματολόγιο Κινητοποίησης Α΄ ΜΕΡΟΣ	235
8.3. Ερωτηματολόγιο Κινητοποίησης Β΄ Μέρος	238
8.4. Ερωτηματολόγιο Στάσεων και Πεποιθήσεων	241
8.5. Συνέντευξη Εκπαιδευομένων	245
8.6. Τελική Αξιολόγηση	246

8.7. Φύλλα Εργασίας	247
---------------------	-----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 3.1: Ταξινόμια υπαρχουσών πρακτικών του Podcasting (Προσαρμοσμένο από τον Rossell-Aguilar, 2007)	63
Σχήμα 3.2: Σενάρια ένταξης του podcasting στη μαθησιακή διαδικασία (Ο' Bryan & Hegelheimer's, 2007)	64
Σχήμα 4.1: Οι βασικές αρχές της θεωρίας του εποικοδομισμού	101

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1: Τα κυριότερα σημεία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης	69
Πίνακας 3.2: Επίπεδα γλωσσομάθειας βάσει του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς Ξένων Γλωσσών	74
Πίνακας 3.3: Μαθησιακοί στόχοι επιπέδων A1 και A2	75
Πίνακας 3.4: Μαθησιακοί στόχοι επιπέδων B1 και B2	76
Πίνακας 3.5: Μαθησιακοί στόχοι επιπέδων Γ1 και Γ2	77
Πίνακας 3.6: Αναλυτικοί μαθησιακοί στόχοι επιπέδου B1	80
Πίνακας 4.1: Εκπαιδευτικοί στόχοι Α΄ Γυμνασίου βάσει Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΔΕΠΠΣ-ΞΓ)	98
Πίνακας 4.2: Διδακτικοί στόχοι της Αγγλικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που αφορούν τη διδασκαλία ενοτήτων σε επίπεδο λεκτικών πράξεων και στρατηγικών επικοινωνίας, όπως αυτοί ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας	99
Πίνακας 4.3: Περιγραφή – Σκοπός των πέντε φάσεων του εκπαιδευτικού μοντέλου 5E (Bybbe, 2006)	103
Πίνακας 4.4: Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου ομάδας ελέγχου	108
Πίνακας 4.5: Ανάλυση δραστηριοτήτων ομάδας ελέγχου	114
Πίνακας 4.6: Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου πειραματικής ομάδας	119
Πίνακας 4.7: Ανάλυση δραστηριοτήτων πειραματικής ομάδας	123
Πίνακας 4.8: Προγραμματισμένες ημερομηνίες διεξαγωγής μαθημάτων – Ομάδα ελέγχου	128

Πίνακας 4.9: Προγραμματισμένες ημερομηνίες διεξαγωγής μαθημάτων – Πειραματική ομάδα	130
Πίνακας 5.1: Στοιχεία συνόλου των συμμετεχόντων στο πείραμα	132
Πίνακας 5.2: Σχετική συχνότητα ομάδας και φύλου	132
Πίνακας 5.3: Σχετικές Συχνότητες ως προς το φύλλο	132
Πίνακας 5.4: Οπτικός τύπος – υπογράμμιση υλικού	134
Πίνακας 5.5: Ακουστικός τύπος – προτίμηση στην προφορική επεξήγηση	136
Πίνακας 5.6: Κινησθητικός τύπος – μελέτη με διαγράμματα και πίνακες	138
Πίνακας 5.7: Ενασχόληση με ηλεκτρονικούς υπολογιστές	139
Πίνακας 5.8: Ενασχόληση με ιστοσελίδες	141
Πίνακας 5.9: Προτίμηση σε παιχνίδια στον υπολογιστή	142
Πίνακας 5.10: Χρήση ηλεκτρονικών συσκευών	143
Πίνακας 5.11: Γνώση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή	144
Πίνακας 5.12: Άνεση στην προσφορά βοήθειας όσον αφορά τους Η/Υ	145
Πίνακας 5.13: Χρήση Διαδικτύου	146
Πίνακας 5.14: Συνοπτικός πίνακας αποκρίσεων ερωτηματολογίου προφίλ τύπου Likert	148
Πίνακας 5.15: Αποτελέσματα Mann-Whitney U test της μέσης τιμής απαντήσεων των δύο ομάδων στις 8 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κινητοποίησης MSLQ	150
Πίνακας 5.16: Επίπεδα σημαντικότητας Mann-Whitney U test για τις 8 ερωτήσεις κινητοποίησης των μαθητών των δύο ομάδων	151
Πίνακας 5.17: Ποσοστιαία κινητοποίηση μαθητών Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον παράγοντα ‘Έμπιστοσύνη’ του μοντέλου Keller	153
Πίνακας 5.18: Ποσοστιαία κινητοποίηση μαθητών Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον παράγοντα ‘Ίκανοποίηση’ του μοντέλου Keller	154
Πίνακας 5.19: Ποσοστιαία κινητοποίηση μαθητών Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον παράγοντα ‘Προσοχή’ του μοντέλου Keller	155
Πίνακας 5.20: Ποσοστιαία κινητοποίηση μαθητών Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον παράγοντα ‘Σχετικότητα’ του μοντέλου Keller	156
Πίνακας 5.21: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 1	159

Πίνακας 5.22: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 1	160
Πίνακας 5.23: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 2	160
Πίνακας 5.24: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 2	161
Πίνακας 5.25: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 3	161
Πίνακας 5.26: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 3	162
Πίνακας 5.27: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 4	163
Πίνακας 5.28: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 4	164
Πίνακας 5.29: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 5	164
Πίνακας 5.30: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 5	165
Πίνακας 5.31: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 6	166
Πίνακας 5.32: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 6	167
Πίνακας 5.33: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 7	167
Πίνακας 5.34: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 7	168
Πίνακας 5.35: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 8	168
Πίνακας 5.36: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 8	169
Πίνακας 5.37: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 9	170
Πίνακας 5.38: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 9	171

Πίνακας 5.39: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 10	171
Πίνακας 5.40: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 10	172
Πίνακας 5.41: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 11	173
Πίνακας 5.42: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 11	174
Πίνακας 5.43: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 12	174
Πίνακας 5.44: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 12	175
Πίνακας 5.45: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 13	176
Πίνακας 5.46: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 13	177
Πίνακας 5.47: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 14	177
Πίνακας 5.48: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 14	178
Πίνακας 5.49: Κατανομές συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της βαθμολογίας της τελικής αξιολόγησης των μαθητών της ΠΟ	179
Πίνακας 5.50: Κατανομές συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της βαθμολογίας της τελικής αξιολόγησης των μαθητών της ΟΕ	180
Πίνακας 5.51: Αποτελέσματα μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης βαθμολογιών των δύο ομάδων	181
Πίνακας 5.52: Αποτελέσματα t-test για τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών	182
Πίνακας 5.53: Αποτελέσματα t-test για τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών αναπροσαρμοσμένες ανά μαθησιακό τύπο	182
Πίνακας 5.54: Αξιολόγηση περιεχόμενου του podcast	189
Πίνακας 5.55: Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές σε σχέση με το φύλο	191
Πίνακας 5.56: Δυσκολία του podcast – οπτικός τύπος	192

Πίνακας 5.57: Δυσκολία του podcast –ακουστικός τύπος _____	193
Πίνακας 5.58: Δυσκολία του podcast –κιναισθητικός τύπος _____	193
Πίνακας 5.59: Είδος δυσκολίας του podcast – οπτικός τύπος _____	194
Πίνακας 5.60: Είδος δυσκολίας του podcast –ακουστικός τύπος _____	194
Πίνακας 5.61: Είδος δυσκολίας του podcast – κιναισθητικός τύπος _____	195
Πίνακας 5.62: Βοηθητικό περιεχόμενο podcast – οπτικός τύπος _____	195
Πίνακας 5.63: Βοηθητικό περιεχόμενο podcast –ακουστικός τύπος _____	196
Πίνακας 5.64: Βοηθητικό περιεχόμενο podcast – κιναισθητικός τύπος _____	196
Πίνακας 5.65: Ενδιαφέρον περιεχόμενο podcast – οπτικός τύπος _____	197
Πίνακας 5.66: Ενδιαφέρον περιεχόμενο podcast –ακουστικός τύπος _____	197
Πίνακας 5.67: Ενδιαφέρον περιεχόμενο podcast – κιναισθητικός τύπος _____	198

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 4.1: Σελίδα podcasting εκπαιδευτικού σεναρίου πειραματικής ομάδας _____	125
Εικόνα 4.2: Σελίδα διαχείρισης ηχητικών αρχείων _____	125
Εικόνα 4.3: RSS Feed _____	126
Εικόνα 5.1: Οπτικός τύπος – υπογράμμιση υλικού _____	134
Εικόνα 5.2: Οπτικός τύπος – κατανόηση από εικόνες παρά από κείμενο _____	135
Εικόνα 5.3: Ακουστικός τύπος – προτίμηση στην προφορική επεξήγηση _____	136
Εικόνα 5.4: Ακουστικός τύπος – μάθηση μέσω προφορικής επεξήγησης _____	137
Εικόνα 5.5: Κιναισθητικός τύπος – μελέτη με διαγράμματα και πίνακες _____	137
Εικόνα 5.6: Κιναισθητικός τύπος – μάθηση μέσω χειροτεχνίας _____	138
Εικόνα 5.7: Ενασχόληση με ηλεκτρονικούς υπολογιστές _____	139
Εικόνα 5.8: Ενασχόληση με ιστοσελίδες _____	141
Εικόνα 5.9: Προτίμηση σε παιχνίδια στον υπολογιστή _____	142
Εικόνα 5.10: Χρήση ηλεκτρονικών συσκευών _____	143
Εικόνα 5.11: Γνώση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή _____	144
Εικόνα 5.12: Άνεση στην προσφορά βοήθειας όσον αφορά τους Η/Υ _____	145

Εικόνα 5.13: Χρήση Διαδικτύου _____	146
Εικόνα 5.14: Ραβδόγραμμα και πίνακας για τον τρόπο πρόσβασης στα αρχεία ήχου _____	186
Εικόνα 5.15: Ραβδόγραμμα και πίνακας για τις δυσκολίες χρήσης του podcast για πρακτική εξάσκηση _____	187
Εικόνα 5.16: Ραβδόγραμμα και πίνακας για τα είδη των δυσκολιών κατά τη χρήση του podcast _____	188
Εικόνα 5.17: Πίτες αξιολόγησης περιεχομένου του podcast _____	189

Περίληψη

Το podcasting αποτελεί ένα εκπαιδευτικό τεχνολογικό εργαλείο με σπουδαίες δυνατότητες για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Πρόκειται για ένα καινούργιο εργαλείο που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να μεταφέρει το περιεχόμενο του μαθήματος και να ενθαρρύνει την μάθηση εκτός της σχολικής τάξης. Ως εκ τούτου, έχει ελκύσει την προσοχή των εκπαιδευτικών όλων των επιπέδων. Έχουν εκπονηθεί πολλές έρευνες σχετικά με τη χρήση και την εφαρμογή του podcasting στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ωστόσο, δεν είναι αρκετές για να υποστηρίξουν τα γνωστικά αποτελέσματα του εκπαιδευτικού podcasting. Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έχει ως βασικό στόχο να καταγράψει πως το τεχνολογικό εργαλείο podcasting μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να εφαρμοστεί ως υποστηρικτικό εργαλείο του μαθήματος των Αγγλικών. Ειδικότερα, εξετάζει αν το podcasting μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές ώστε να κινητοποιηθούν περισσότερο προς το μάθημα και να κατακτήσουν γλωσσικές δεξιότητες. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος πειράματος πεδίου με εκπαιδευτική παρέμβαση που διενεργήθηκε σε δύο ομάδες, ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα. Συνολικά συμμετείχαν 28 μαθητές, 13 της ομάδας ελέγχου και 15 της πειραματική ομάδας και η παρέμβαση έλαβε χώρα στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια Ροδίων Παιδεία από τις 2 Δεκεμβρίου 2016 μέχρι τις 19 Δεκεμβρίου 2016. Τα βασικότερα ευρήματα της έρευνας αφορούν στην κινητοποίηση των μαθητών στο μάθημα των Αγγλικών και πόσο το εκπαιδευτικό podcast συνετέλεσε σε αυτό. Φάνηκε πως οι μαθητές βρήκαν τα podcasts ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και βοηθητικά και το περιεχόμενό τους έλκυσε την προσοχή τους, ικανοποίησε τις ανάγκες τους και ήταν απόλυτα σχετικό με το μάθημα. Όλοι οι μαθησιακοί τύποι ωφελήθηκαν από το εκπαιδευτικό podcast, ο καθένας με διαφορετικό τρόπο. Η παρούσας έρευνα παρουσιάζει συγκεκριμένες προτάσεις για την αξιοποίηση του podcast ανάλογα με το μαθησιακό τύπο.

Λέξεις κλειδιά: Podcasting, Νέες Τεχνολογίες, Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών, Μαθησιακοί Τύποι

Abstract

Podcasting holds great potential both as a teaching and learning tool. It is a novel tool being exploited by teachers to deliver educational content and to encourage learning outside the classroom. As a result, the phenomenon podcasting has attracted the attention of educators at all levels. Much has been written about the use of podcasting as a learning activity and lecture recording, but there is little research on the cognitive impacts of educational podcasting. Research on pedagogy suggests that podcasting greatly helps learners develop various skills of English language, yet not enough to support the cognitive effects of educational podcast. The main objective of this study is to investigate how podcasting as a supportive technological tool can be used and implemented in teaching English as a Second Language. It is reported whether podcasting can motivate students and improve their language skills. The study was conducted with 28 students at the educational institution Rodion Pedia in Rhodes, Greece from 2 December 2016 to 19 December 2016. They were assigned into the experimental group consisted of 15 students and the control group consisted of 13 students. Survey questionnaires were administered to both groups before and after the teaching intervention. The findings of the study indicated that there were statistically significant differences regarding the motivation of the students and their satisfaction, attention and relevance to the content of the podcasts. The findings also revealed the educational podcast contributed to the development of all learning styles in different ways familiarising the learners with the new technology. Finally, the current study recommends that EFL learners need to be familiarized and trained with the use of podcasting technology in language learning in order to get better gains according to their learning style.

Keywords: Podcasting, New Technologies, Teaching English as a Foreign Language, Learning styles.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τον 21ο αιώνα όπου ο ψηφιακός γραμματισμός εκπαιδευτικών και μαθητών είναι αρκετά ανεπτυγμένος, τα μαθησιακά εργαλεία που χρησιμοποιούμε πρέπει να αντισταθμίζουν αυτήν την πνευματική ανέλιξη. Το podcasting θεωρείται ένα από τα μαθησιακά εργαλεία που είναι δυνατό να συνεισφέρουν σε αυτή την ανάγκη. Υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν ως αντικείμενο τα παιδαγωγικά και τεχνολογικά οφέλη του podcasting σε μαθήματα γλώσσας. Τα πιο σημαντικά παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του podcasting είναι να βοηθήσει τους ακουστικούς μαθητές. Είναι γενικά γνωστό ότι η ακρόαση πράγματι κινητοποιεί τους μαθητές που προτιμούν να λαμβάνουν πληροφορίες προφορικά από ότι να διαβάζουν ή να κρατούν σημειώσεις. Ακόμα, το podcasting κάνει το περιεχόμενο της διδασκαλίας ελκυστικό για τους μαθητές, δίνοντας τους την ευκαιρία να ενσωματώσουν στο μάθημα την ομιλία ή τμήματα τραγουδιών. Αυτό με τη σειρά του βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα πιο ενδιαφέρον και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον. Ένα ακόμα παιδαγωγικό όφελος του podcasting είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την γλώσσα σε πραγματικές συνθήκες, που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ομιλίας και σωστής προφοράς (Cebeci, 2006). Στην πραγματικότητα, η διαδικασία δημιουργίας podcasting μπορεί να αναπτύξει άπειρες δεξιότητες εκτός από την ομιλία, όπως την ακρόαση, την συνέντευξη, τη συγγραφή σεναρίων και την επικοινωνία. Χρησιμοποιώντας το podcasting ως ένα μέσο για τη διάδοση πληροφοριών, αξιοποιείται ταυτόχρονα και η τεχνολογική γνώση και οι δεξιότητες που ήδη υπάρχουν στους σημερινούς νέους μαθητές (Panday, 2009). Επίσης, το podcasting παρέχει πρόσθετους πόρους στους μαθητές που προτιμούν να παρακολουθούν κανονικές παραδόσεις αλλά δεν μπορούν λόγω περιορισμένου χρόνου. Ακόμα το podcasting βοηθάει εκείνους τους μαθητές που αποσπάται η προσοχή τους και χάνουν σημαντικά κομμάτια του μαθήματος (Scutter, 2010).

Εκτός από τις παιδαγωγικές πτυχές, αναγνωρίζονται και τεχνολογικές πτυχές που υποστηρίζουν την εκμάθηση της γλώσσας και την διδακτική διαδικασία. Καταρχήν, το podcasting είναι πολύ εύκολο στη χρήση του σε σχέση με άλλες τεχνολογίες, γιατί είναι απλό και μαθαίνεται εύκολα από μη ειδικούς. Δεύτερον, κάνοντας εγγραφή στο RSS feed οι μαθητές αυτόματα έχουν πρόσβαση και σε άλλα καινούργια podcasts που έχουν δημιουργήσει άλλοι. Ένα ακόμη τεχνολογικό πλεονέκτημα του podcasting στην εκμάθηση της γλώσσας είναι η φορητότητα και η ευχρηστία της ακρόασης των πόρων οπουδήποτε και οποιαδήποτε στιγμή. Αυτό δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν την γλώσσα και έξω από την τάξη στους δικούς τους χρόνους και ρυθμούς. Οι μαθητές απλά κατεβάζουν τα podcasts στα MP3 τους και τα ακούν σε διαφορετικούς χώρους, όπως π.χ. καθώς ταξιδεύουν, καθώς κάνουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες, στη βιβλιοθήκη ή στο σπίτι (Scutter, 2010). Έτσι, το podcasting γίνεται το εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τους καθηγητές γλώσσας να αναπτύξουν την ικανότητα των μαθητών τους να δουν τις γλωσσικές δεξιότητες που απέκτησαν ως μια ενεργή και ζωντανή μορφή επικοινωνίας και όχι ως ένα μέσο συλλογής πληροφοριών.

Το podcasting είναι ένα σχετικά καινούργιο φαινόμενο, οπότε υπάρχουν πολύ λίγα επίσημα στοιχεία για τις εξελίξεις των πιθανών επιπτώσεων στα μαθησιακά αποτελέσματα σε αυτό το σημείο. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να χρησιμοποιήσουν αυτή την καινούργια τεχνολογία αφού η εκπαιδευτική του αξία είναι υποθετική (Allen, 2006; Tavales, 2007). Αυτό που συχνά σημειώνεται ως μειονέκτημα του podcasting είναι ότι αποτυγχάνει να δημιουργήσει ένα διαδραστικό περιβάλλον. Πολλοί συγγραφείς υποστηρίζουν επίσης ότι το podcasting μπορεί να οδηγήσει σε παθητική μάθηση. Σύμφωνα με τους ίδιους, η μάθηση λαμβάνει χώρα μόνο αν οι μαθητές ασχολούνται αποκλειστικά με τα καθήκοντα μάθησης. Μεταξύ των αντιρρήσεων για το podcasting είναι ότι μπορεί να προκαλέσει την αποχή των μαθητών από τις παραδόσεις (Scutter, 2010). Ωστόσο, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι απουσίες, πρώτον, μειώνουν την ποιότητα της μάθησης και δεύτερον, μειώνουν τις ευκαιρίες να διδαχτούν η υπευθυνότητα και η πειθαρχία (Deal, 2007). Από την άλλη πλευρά, άλλοι υποστηρίζουν ότι τα μαθήματα που υποστηρίζονται από το podcast δεν προκαλούν απουσίες (Meng, 2005). Υπάρχουν πάρα πολλοί λόγοι που οι μαθητές θέλουν να παρακολουθούν τα μαθήματα προσεκτικά, παρόλο που υπάρχουν σε μορφή podcast, όπως η πολιτική του σχολείου σχετικά με τις απουσίες, οι συζητήσεις εντός τάξης, η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, επαναλήψεις πριν τις εξετάσεις, και άλλα (Panday, 2009; Thong, 2007).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι το podcasting είναι ένα εργαλείο που μπορεί να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, καθώς μπορεί να παρέχει στους μαθητές ένα αυθεντικό περιβάλλον που συμβάλλει στην πρακτική εξάσκηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Εκτός από την ψυχαγωγία, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τους διδακτικούς και μαθησιακούς σκοπούς και μπορεί να έχει μεγάλη επίδραση στην ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών και μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας προσδιορίζεται και οριοθετείται το θεματικό αντικείμενο της εργασίας και γίνεται αναφορά στους παράγοντες εκείνους που την καθιστούν ερευνητικά σημαντική. Η χρήση και η εφαρμογή της τεχνολογίας του podcasting στην διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η αλλαγή των στάσεων των μαθητών ως προς την διαδικασία της μάθησης δικαιολογούν την αναγκαιότητα της επιλογής του θέματος και υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της ερευνητικής εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος της εργασίας και προσδιορίζεται εννοιολογικά το podcasting. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον διεθνή χώρο, αλλά και στην Ελλάδα.

Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο με την παρουσίαση της θεωρητικής προσέγγισης γύρω από το τεχνολογικό εργαλείο podcasting και ο λόγος της εκρηκτικής ανάπτυξης των ψηφιακών αρχείων ήχου. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται πώς προέκυψε η αναγκαιότητα της ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στη ελληνική εκπαίδευση καθώς και πώς εφαρμόζεται το podcasting για τη βελτίωση της Δεύτερης Ξένης Γλώσσας. Στο ίδιο κεφάλαιο επισημαίνονται οι προβληματισμοί σχετικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, οι οποίοι σχετίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Ξένων Γλωσσών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεκπεραίωση της μεταπτυχιακής εργασίας. Η ερευνητική προσέγγιση είναι η πειραματική έρευνα και στην αρχή του κεφαλαίου θα παρουσιαστούν τα κριτήρια επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιούν για να απαντηθούν τα ερωτήματα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναλυτική παρουσίαση του σχεδιασμού και της υλοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Το πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας περιέχει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων και από την ανάλυση των παρατηρήσεων και της αξιολόγησης που έγιναν από την ερευνήτρια.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνονται κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με τα θέματα που αναδείχτηκαν με την πραγματοποίηση του πειράματος. Στη συνέχεια, καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών υποθέσεων και τέλος γίνονται κάποια σχόλια που αφορούν ενδεικτικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και μελλοντικές επεκτάσεις της τεχνολογίας του podcasting.

Το παράρτημα περιέχει τα ερευνητικά εργαλεία, τα φύλλα εργασίας και αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση, την ξένη και την ελληνική βιβλιογραφία και τις διαδικτυακές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν.

Α΄ ΜΕΡΟΣ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η Προβληματική της Έρευνας

Περίληψη

Σχεδόν όσο υπάρχει επίσημη εκπαίδευση, έχει παρατηρηθεί το ενδιαφέρον η μαθησιακή διαδικασία να απελευθερωθεί από τους περιορισμούς του τόπου και του χρόνου. Σε αυτό έχουν συμβάλει καθοριστικά όλα τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση από το τέλος του 20^{ου} αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, η εμφάνιση των νέων τεχνολογιών, η εύκολη πρόσβαση στο Internet και η σημαντική μείωση του κόστους για την χρήση των τεχνολογιών αυτών, έχουν ανοίξει το δρόμο για μια νέα εποχή της μάθησης και της εκπαίδευσης. Η εισαγωγή της τεχνολογίας στις τάξεις των ξένων γλωσσών έχει αλλάξει την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας και έχει εστιάσει στην αυτονομία του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές αυτονομούνται γιατί κάνουν τις εργασίες τους και εξετάζουν τις επιδόσεις τους καθώς είναι ενεργά δραστηριοποιημένοι κατά την μαθησιακή διαδικασία. Η υποβοηθούμενη διδασκαλία από τις νέες τεχνολογίες αποτελεί το ισχυρότερο εργαλείο για την έναρξη της αυτονομίας των μαθητών.

1.1. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τα αποτελέσματα που έχει η χρήση και η εφαρμογή των podcasts στην ξενόγλωσση εκπαίδευση και πώς αυτά είναι δυνατόν να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελεί πάντα πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Τα podcasts διαρκώς εξελίσσονται και γίνονται όλο και πιο δημοφιλή ως εκπαιδευτικό εργαλείο στα μαθησιακά περιβάλλοντα. Ο ταχύς ρυθμός με τον οποίο εισάγονται οι νέες

τεχνολογίες στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών έχουν δημιουργήσει την επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τις τεχνολογικές εξελίξεις. Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές πρέπει διαρκώς να εξελίσσονται. Για αυτό το λόγο θα πρέπει να πραγματοποιούνται ακατάπαυστα έρευνες για την καλύτερη κατανόηση της αποτελεσματικότητας αυτών των καινοτόμων εργαλείων και των επιπτώσεων που έχουν στον τομέα της εκπαίδευσης.

Ο Corpley (2007) επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στην κατάκτηση υψηλού βαθμού δεξιοτήτων στην Αγγλική γλώσσα. Για παράδειγμα, πολύ συχνά πανεπιστημιακοί φοιτητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση των διαλέξεων και των οδηγιών που τους δίνονται, και κατά συνέπεια δεν έχουν καλές επιδόσεις στις δραστηριότητες. Ο Clark (2007) υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι μαθητές Αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα συχνά βιώνουν άγχος όταν μιλούν με φυσικούς ομιλητές, και όταν ακούν φυσικούς ομιλητές να μιλούν διστάζουν να κάνουν ερωτήσεις που θα διευκολύνουν την βαθύτερη κατανόηση τους. Το podcasting είναι καινοτόμο σε γενικές γραμμές και γι' αυτό το λόγο δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα του στις ξενόγλωσσες τάξεις. Επομένως, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του podcast μπορεί να ενθαρρύνει τους σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών να οργανώσουν και να προωθήσουν την εκμάθηση με podcast στα ξενόγλωσσα προγράμματα. Η παρούσα εργασία στοχεύει να διερευνήσει τα αποτελέσματα που έχει η χρήση εγγεγραμμένου ήχου podcast ως συμπληρωματικό εργαλείο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και να συμβάλει στην απόκτηση περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τις στάσεις των μαθητών κατά την εφαρμογή του.

1.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Το podcasting θεωρείται ένα από τα πιο ισχυρά και άμεσα τεχνολογικά μέσα που έχει χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση εδώ και χρόνια, με την ξενόγλωσση εκπαίδευση να κυριαρχεί σε αυτό τον τομέα και πρώτη να αναγνωρίζει την γοργή ανάπτυξη του podcasting. Ερευνητικές μελέτες με θέμα το podcasting έχουν αναγνωρίσει τις δυνατότητες του και έχουν αποδείξει πως τα podcasts βοηθούν πολύ στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, ιδιαίτερα τις προφορικές και ακουστικές δεξιότητες (Ashton-Hay, 2011, O'Bryan, 2007).

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι να εκτιμήσει τα αποτελέσματα των podcasts στις διάφορες γλωσσικές δεξιότητες και να δείξει πώς τα podcasts μπορούν να

συμβάλλουν στην κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων στα αγγλικά. Θα εξεταστούν συνοπτικά οι θεωρίες της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Second Language Acquisition – SLA) σε μία προσπάθεια να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των θεωριών αυτών και της παιδαγωγικής πρακτικής του podcasting. Υπάρχουν πολλές θεωρίες και προσεγγίσεις σχετικά με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ωστόσο το podcasting δεν επιβάλλει κάποια συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση της γλωσσικής εκμάθησης. Χρησιμοποιείται κυρίως σαν εργαλείο που ενσωματώνει τις θεωρίες και τις μεθόδους του SLA σε καθημερινές πρακτικές.

Μέσα σε αυτό το γενικό πλαίσιο η παρούσα εργασία επιχειρεί να διαπιστώσει κατά πόσο η ενσωμάτωση της τεχνολογίας του podcasting μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα ως προς την κατάκτηση συγκεκριμένων επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων, αλλά και κατά πόσο η τεχνολογία podcasting κινητοποιεί τους μαθητές σε τέτοιο βαθμό ώστε η στάση τους ως προς το μάθημα των αγγλικών να γίνεται θετικότερη, μέσα από τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης υποστηριζόμενης από την τεχνολογία podcasting.

Τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση είναι τα εξής:

1^ο:Υπάρχει κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων με τη χρήση της τεχνολογίας του podcast;

2^ο:Διαμορφώνουν οι εκπαιδευόμενοι θετικότερες πεποιθήσεις και στάσεις για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και τη διδασκαλία του με την αξιοποίηση του podcasting στο πλαίσió της;

3^ο:Ποιοι τρόποι πρόσβασης στα αρχεία ήχου (podcast) αναδεικνύονται και υπάρχουν δυσκολίες στη χρησιμοποίηση της τεχνικής αυτής, ώστε να επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευόμενων να τη χρησιμοποιήσουν; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

4^ο:Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την κατάκτηση ειδικών διδακτικών στόχων του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας που σχετίζονται με την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (Language Skills), όταν χρησιμοποιείται η τεχνολογία podcasting ως μέρος της διδασκαλίας του;

1.3. Αναγκαιότητα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να χρησιμοποιούν podcasts σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους, ήδη από το 2004, προσπαθώντας να αξιοποιήσουν μια τεχνολογία άμεσης πρόσβασης για τη βελτίωση της μάθησης. Αν και υπήρξε ισχυρή κινητοποίηση στην υιοθέτηση των podcasts για εκπαιδευτικούς σκοπούς, δεν υπάρχει ιδιαίτερα ικανοποιητική έρευνα σχετικά με την

αποτελεσματικότητα των podcasts ως μέθοδο διδασκαλίας, ή τους παράγοντες που συμβάλλουν σε ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό podcast. Υπάρχει ανάγκη να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του podcasting ως εκπαιδευτικό εργαλείο και να εντοπιστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική χρήση των podcasts στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και το πώς η κινητοποίηση των μαθητών συμβάλλει στη συνολική αποτελεσματικότητά τους. Για το σκοπό αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του podcasting ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Οι διαθέσιμες έρευνες σχετικά με το podcasting και την εφαρμογή του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ανεπαρκείς τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Οι περισσότερες έρευνες από το εξωτερικό παρουσιάζουν την τεχνολογία podcasting στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα με αυτό το αντικείμενο μελέτης είναι πραγματικά ελάχιστες. Υπάρχει, ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών σχετικά με τη χρήση του εγγεγραμμένου ηχητικού αρχείου στον τομέα των πολυμέσων. Η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι το εγγεγραμμένο ηχητικό αρχείο έχει σημαντικές δυνατότητες ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Όλα αυτά θα διερευνηθούν πλήρως στο δεύτερο κεφάλαιο. Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία, στο σύνολό της, θα επιχειρήσει να καλύψει αυτό το κενό που υπάρχει στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

1.4. Σπουδαιότητα της έρευνας

Από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα το podcasting παρουσίασε εκρηκτική ανάπτυξη με μεγάλο αριθμό διαθέσιμων podcasts στο διαδίκτυο, προτρέποντας το Oxford University Press (OUP, 2005) να ανακηρύξει τη λέξη podcast ως τη λέξη της χρονιάς 2005. Η γοργή ανάπτυξη του podcasting απεικονίζεται τέλεια από τον Searl (2004) που εντόπισε 24 αναφορές σε podcasts στο Google το 2004, ενώ το 2014 η ίδια αναζήτηση έδειξε 300 εκατομμύρια αναφορές.

Η ανάπτυξη των φορητών τεχνολογιών δημιουργούν σημαντικές αλλαγές στην διδασκαλία και εκμάθηση των γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται μια μετατόπιση στις έρευνες από την υποβοηθούμενη διδασκαλία από ηλεκτρονικούς υπολογιστές (CALL/ Computer-Assisted Language Learning) στην υποβοηθούμενη διδασκαλία με φορητά μέσα (Mobile Assisted Language Learning - MALL). Η πρώτη έχει ως στόχο να διερευνήσει τα αποτελέσματα της χρήσης των υπολογιστών στην διδασκαλία και την εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας. Η υποβοηθούμενη διδασκαλία με φορητά μέσα (MALL), έτσι όπως ορίζεται από τους Moura και Carvalho (2012) είναι το είδος της γλωσσικής εκμάθησης που πραγματοποιείται οπουδήποτε και οποτεδήποτε με την

υποστήριξη φορητών συσκευών. Η εισαγωγή των φορητών τεχνολογιών ανοίγει το δρόμο για νέες έρευνες για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των γλωσσών. Ο Hsu (2012) υποστηρίζει ότι οι έρευνες με θέμα την υποβοηθούμενη διδασκαλία με φορητά μέσα (MALL) είναι απολύτως απαραίτητες. Οι φορητές συσκευές ψηφιακής τεχνολογίας όπως τα MP3 players, iPods, iPads και smart mobile phones προσφέρουν στους χρήστες την ευκαιρία να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες σχεδόν παντού, σε οποιοδήποτε χρόνο και στο δικό τους ρυθμό (Schwabe, 2005). Η χρήση τέτοιων φορητών συσκευών γίνεται όλο και πιο δημοφιλής και ελκυστική. Η ενσωμάτωση των φορητών τεχνολογιών στο πρόγραμμα σπουδών προσφέρει περισσότερα καινοτόμα υποστηρικτικά εργαλεία (Oberg, 2013). Η επέκταση των δικτύων κινητής τηλεφωνίας, η ευκολία του χειρισμού των συσκευών αυτών, η πολλαπλότητα των πόρων, η προσιτή τιμή και η συνεχής εξέλιξη της κινητής τεχνολογίας είναι χαρακτηριστικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ευνοϊκά στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Wagner, 2005), οπότε οι εκπαιδευτικοί αναζητούν καινοτόμους τρόπους που ενσωματώνουν αυτές τις συσκευές στη διδασκαλία τους (Duke, 2006).

Το podcast αποτελείται από ένα ή περισσότερα συμπίεσμένα ψηφιακά αρχεία ήχου ή βίντεο που διανέμονται μέσω RSS feed (Really Simple Syndication) ή κανονικής λήψης από το διαδίκτυο, με σκοπό την αναπαραγωγή σε προσωπικό υπολογιστή ή άλλη κινητή συσκευή. Οι εκπαιδευτικοί έσπευσαν να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες του podcasting για να εμπλουτίσουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς μεγάλος αριθμός διδασκόντων άρχισε να χρησιμοποιεί τα podcasts ως εκπαιδευτική στρατηγική. Η ευρεία υιοθέτηση του podcasting δημιούργησε ένα ασύλληπτο αριθμό αναφορών των διδασκόντων και των μαθητών τους σε προγράμματα podcasting, ενώ ταυτόχρονα αυξάνονται οι έρευνες σχετικά με τον αντίκτυπο στις παιδαγωγικές δυναμικές που συνδέονται με το podcasting.

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι να συμβάλλει στην διεθνή αλλά κυρίως στην ελληνική βιβλιογραφία. Δεδομένης της ανάπτυξης των φορητών τεχνολογιών και της διαρκώς αυξανόμενης χρήσης τους στα μαθησιακά περιβάλλοντα, η παρούσα εργασία προσδοκεί να συμβάλλει στην κεκτημένη γνώση.

1.5. Προϋποθέσεις της έρευνας

Η παρούσα εργασία προϋποθέτει ότι τα εκπαιδευτικά podcasts παραδίδονται για χρήση στους μαθητές σε τακτική βάση καθ' όλο το εξάμηνο. Το περιεχόμενο του podcast και η μορφή του καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό. Η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών podcasts θα είναι μέσω του διαδικτύου και η πρόσβαση τους θα γίνεται μέσω του Moodle του σχολείου.

1.6. Οριοθέτηση του προβλήματος

Παρόλο που μπορεί να ήταν ενδιαφέρον, η παρούσα εργασία δεν θα διερευνήσει την αξία των βίντεο που παρέχεται από διαλέξεις podcast, ούτε θα διερευνήσει τις προτιμήσεις των μαθητών για βίντεο ή podcast ήχου.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Περίληψη

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών εμφανίζουν μια συνεχώς αυξανόμενη τάση εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, με στόχο την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για την κοινωνία του μέλλοντος. Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστεί πώς υποστηρίζεται βιβλιογραφικά μέσα από έρευνες και μελέτες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό η αναγκαιότητα της ένταξης και αξιοποίησης των ΤΠΕ και διαφόρων τεχνολογικών εργαλείων του Web2.0, όπως είναι το podcasting, στην εκπαίδευση. Η ξενόγλωσση εκπαίδευση είναι πρωτοπόρος σε αυτόν τον τομέα. Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου εμφανίζονται έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό για την κατάκτηση της δεύτερης ξένης γλώσσας και την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω την εφαρμογή του podcasting. Στον ελλαδικό χώρο η τεχνολογία του podcasting και το mobile learning γενικότερα φαίνεται να μην έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως, αφού είναι ελάχιστες οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την αξιοποίησή τους. Παρόλα αυτά, αρκετές έρευνες έχουν γίνει για την αναγκαιότητα της ένταξης και της χρήσης των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση.

2.1. Έρευνες στο διεθνή χώρο σχετικά με τα αποτελέσματα των podcasts στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων

Τα podcasts δίνουν στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να διευκολύνουν την μαθησιακή διαδικασία και αποτελούν πρόκληση για την παραδοσιακή διδασκαλία. Για παράδειγμα, στις παραδοσιακές τάξεις δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις **ακουστικές ασκήσεις** (Lee & Chan, 2007). Ο Hawke (2010) δημιούργησε ένα πιλοτικό μάθημα ακουστικών ασκήσεων βασισμένο σε podcasts για να δει πώς οι μαθητές του μπορούν να αναπτύξουν ακουστικές δεξιότητες μέσω των podcasts. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών μετά τα podcasts ήταν σημαντικά υψηλότερα από πριν. Τα podcasts ως συμπληρωματικά εργαλεία βοηθούν

τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στο περιεχόμενο του μαθήματος. Ομοίως, οι Ashraf, Noroozi και Salami (2011) εξέτασαν τα αποτελέσματα των podcasts στις ακουστικές δεξιότητες Ιρανών σπουδαστών της αγγλικής γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου. Η συλλογή πληροφοριών έγινε με διάφορα μέσα, όπως αξιολόγηση πριν και μετά την χρήση του τεχνολογικού εργαλείου, συνέντευξη, και ημερολόγια αναστοχασμού των μαθητών. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας που χρησιμοποίησαν τα podcasts για τις ακουστικές δραστηριότητες είχαν καλύτερα αποτελέσματα από αυτούς της ομάδας ελέγχου. Οι ερευνητές κατέγραψαν θετική στάση των συμμετεχόντων που χρησιμοποίησαν τα podcasts και συμπέραναν ότι το podcast είναι ικανό να βελτιώσει τις ακουστικές δεξιότητες των μαθητών ESL.

Ο Istanto (2011) σχεδίασε πέντε ενότητες podcasts με σκοπό να χρησιμοποιηθεί ως συμπληρωματικό υλικό για την **ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων** και της **γνώσης της γραμματικής** των μαθητών. Στο τέλος του ακαδημαϊκού εξαμήνου χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σε 20 προπτυχιακούς φοιτητές που μάθαιναν Ινδονησιακά ως ξένη γλώσσα. Το αποτέλεσμα έδειξε ότι η εφαρμογή του podcast ενίσχυσε τόσο τις ακουστικές δεξιότητες των φοιτητών και την γνώση της γραμματικής, όσο και την γνώση του πολιτισμού της κοινότητας στόχου. Ως εκ τούτου, το podcasting θεωρείται μια καινοτόμα τεχνολογία με τεράστιες δυνατότητες για την βελτίωση των ακουστικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές μπορούν να κατεβάσουν αυθεντικά podcast από το διαδίκτυο κι έτσι έχουν τη δυνατότητα να εξασκούνται με ακουστικές ασκήσεις (Artyushina et al., 2011). Πολλοί πόροι podcast εντοπίζονται το διαδίκτυο και έχουν διευρύνει σημαντικά τις δυνατότητες ανάπτυξης της ακουστικής ικανότητας. Ο Kan (2011) ανέλυσε και αξιολόγησε μια ιστοσελίδα εκμάθησης γλωσσών για την ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων με την ονομασία Centre for English Language Education (CELFL). Η μελέτη του ανέλυσε τόσο τα συμβατικά και παραδοσιακά μέσα όσο και τους διαδικτυακούς πόρους για να διαπιστώσει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του CELFL. Ο Kan (2011) πρότεινε στους σχεδιαστές του ιστοτόπου να διευκρινίσουν το σκοπό τους, να οργανώσουν το περιεχόμενο και να εμπλουτίζουν τις ασκήσεις του συχνά, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ακρόασης.

Τα podcasts μπορούν ακόμα να χρησιμοποιηθούν και ως εργαλείο για την **βελτίωση της προφοράς**. Οι Ducate και Lomicka (2009) πραγματοποίησαν μια μικτή μέθοδο μελέτης για τη διερεύνηση των επιπτώσεων της χρήσης του podcast για να βελτιώσουν την προφορά τους οι μαθητές. Συνολικά 22 μαθητές επιπέδου A2 Γερμανικής και Γαλλικής γλώσσας

δημιούργησαν πέντε podcasts στην διάρκεια του εξαμήνου. Ακολούθησαν έρευνες πριν και μετά τη χρήση των podcasts προκειμένου να αξιολογηθούν οι στάσεις των μαθητών ως προς την προφορά. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι η προφορά των ερωτηθέντων δεν βελτιώθηκε σημαντικά από την άποψη της κατανόησης λόγω του χρονικού ορίου του μαθήματος. Ωστόσο, οι στάσεις των μαθητών προς την Αγγλική γλώσσα αυξήθηκε σημαντικά μετά την χρήση του υλικού του podcast. Παρομοίως, ο Knight (2010) διεξήγαγε μελέτη για την χρήση των podcasts για **ασκήσεις φωνητικών συμβόλων**. Συνολικά 36 μαθητές συμμετείχαν και 11 podcasts διαβαθμισμένων φωνητικών ασκήσεων (phonetics) δημιουργήθηκαν και αναρτήθηκαν στο διαδίκτυο για τους μαθητές. Οι μαθητές αυτού του project θεώρησαν ότι οι ασκήσεις των podcasts ήταν πολύ αποτελεσματικές για τα φωνητικά (phonetics). Τους άρεσε ιδιαίτερα η δυνατότητα να μπορούν να επαναλαμβάνουν τις ηχογραφήσεις πολλές φορές και αισθάνθηκαν ότι υπήρξε βελτίωση στην εμπιστοσύνη τους στις μετεγγραφές και τα αποτελέσματα των δοκιμασιών εξαιτίας της χρήσης των podcasts. Τα θετικά αποτελέσματα του podcast φάνηκε και στην **εκμάθηση λεξιλογίου**.

Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Second language acquisition) εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την **ανάπτυξη του λεξιλογίου** (Krashen, 1993; Putman & Kingsley, 2009). Ο Krashen (1993) υποθέτει ότι το λεξιλόγιο μπορεί να αποκτηθεί με το διάβασμα εφόσον η πληροφορία γίνεται κατανοητή από τον αναγνώστη. Η εκμάθηση του λεξιλογίου θεωρούνταν πάντα ένα πολύ δημοφιλές θέμα στα προγράμματα CALL και πιστεύεται ότι έχει ωφεληθεί από την ραγδαία ανάπτυξη του podcasting. Η εκμάθηση του λεξιλογίου μπορεί εύκολα να ενσωματωθεί στα προγράμματα podcast. Η μελέτη της Borgia (2010) έδειξε ότι το podcast μπορεί να ενισχύσει την εκμάθηση του λεξιλογίου. Ομοίως και τα ευρήματα των Putman και Kingsley's (2009) υποστηρίζουν την άποψη ότι το podcast σαν μαθησιακό εργαλείο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές πάρα πολύ στην βελτίωση του λεξιλογίου. Οι ερωτηθέντες της μελέτης των Putman και Kingsley (2009) ήταν της άποψης ότι τα podcasts τους ενεργοποίησαν σημαντικά στην εκμάθηση επιστημονικού λεξιλογίου.

Η Vidal (2003) εξέτασε σε ποιο βαθμό η κατανόηση της παράδοσης της γλώσσας επηρεάζει την **κατάκτηση λεξιλογίου**. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 116 φοιτητές πανεπιστημίου, που άκουσαν τρεις 15-λεπτες παραδόσεις. Το πείραμα αποτελούταν από δοκιμασίες 36 λεξιλογικών στοιχείων κατά τη διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτές οι παραδόσεις μαθημάτων είχαν θετικό αποτέλεσμα στην κατάκτηση του λεξιλογίου από τους φοιτητές. Επίσης, παρατηρήθηκε μια σύνδεση μεταξύ της απόκτησης του λεξιλογίου και των επιπέδων επάρκειας των φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα,

το συμπέρασμα ήταν ότι παρόλο που το επίπεδο επάρκειας των μαθητών είναι σημαντικό τόσο για την απόκτηση λεξιλογίου όσο και τη διατήρησή του, οι πληροφορίες της πρόσληψης πρέπει να υποβάλλονται σε βαθύτερη επεξεργασία, ώστε να επιτρέπουν την αποθήκευσή τους στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Άλλη μια έρευνα που διεξήχθη από την Vidal (2010) συγκρίνει τα αποτελέσματα της ανάγνωσης και της ακρόασης στην τυχαία κατάκτηση λεξιλογίου και πιο συγκεκριμένα στην διατήρησή του. Σύμφωνα με την Vidal (2010), ο ουσιαστικός ρόλος που παίζει η ανάγνωση ακαδημαϊκών συγγραμμάτων στην ανάπτυξη υψηλής επάρκειας λεξιλογίου είναι αδιαμφισβήτητος. Ωστόσο, το ζήτημα είναι ποιο από αυτά είναι περισσότερο αποτελεσματικό. Στην έρευνα της η Vidal διερεύνησε αν η ανάγνωση βιβλίων παρέχει περισσότερο χρόνο στην επεξεργασία καινούργιων λέξεων σε σχέση με την ακρόαση. Διερευνήθηκε και συγκρίθηκε η αποτελεσματικότητα της ακαδημαϊκής ακρόασης και ανάγνωσης για την τυχαία κατάκτηση και διατήρηση του λεξιλογίου στη Δ2. Η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα 230 φοιτητών που χωρίστηκαν σε τρία γκρουπ, τα οποία ή διάβασαν τρία ακαδημαϊκά κείμενα, ή παρακολούθησαν τρεις διαλέξεις, ή δεν έλαβαν καμία πληροφορία απολύτως και απλώς συμπλήρωσαν τα τεστ λεξιλογίου. Η έρευνα συνέκρινε τη σχέση μεταξύ απόκτησης λεξιλογίου μέσω μιας από αυτές τις μεθόδους με τα ακόλουθα στοιχεία: συχνότητα εμφάνισης, είδος λέξης, είδος εκπόνησης, και προβλεψιμότητα της μορφής και των μερών της λέξης. Οι συμμετέχοντες που ανταποκρίθηκαν και στα τέσσερα επίπεδα επάρκειας είχαν την καλύτερη απόκτηση του λεξιλογίου. Παρατηρήθηκε ότι όσον αφορά την διατήρηση τυχαίας απόκτησης λεξιλογίου, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι η ακρόαση οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα διατήρησης από ότι η ανάγνωση.

Τα podcasts μελετήθηκαν ακόμα και σε σχέση με τις **μαθησιακές στρατηγικές**, αφού για να είναι επιτυχής η εκμάθηση των ξένων γλωσσών είναι απαραίτητο ένα ενιαίο σύνολο στρατηγικών μάθησης (O'Malley & Chamot, 1990). Οι Ashton-Hay και Brookes (2011) διεξήγαγαν έρευνα που είχε σκοπό την διερεύνηση στρατηγικών μάθησης από τη χρήση podcasts που δημιουργήθηκαν από μαθητές. Οι συμμετέχοντες δημιούργησαν μια ιστοσελίδα στο Queensland University of Technology (QUT), όπου αναρτούσαν τα podcasts, τις μετεγγραφές και φωτογραφίες των σπουδαστών. Οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι η χρήση ποικίλων ειδών μαθησιακών στρατηγικών διευκολύνει την εκμάθηση μιας γλώσσας. Ο εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών δεν έχει αρκετό χρόνο για να παρέχει επαρκή ανατροφοδότηση για την αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών κάθε μαθητή. Η κατάκτηση της γλώσσας δεν συντελείται μέσα στην τάξη, αλλά οπουδήποτε και οποτεδήποτε, κάτι που τα podcasts μπορούν να προσφέρουν. Ο Edirisingha (2007) παρουσίασε τα οφέλη των

podcasts στους πρωτοετείς φοιτητές του μαθήματος Αγγλικής Γλώσσας και Επικοινωνίας του Kingston University. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι τα podcasts υποστήριξαν σημαντικά την προετοιμασία των φοιτητών για την αξιολόγηση εργασιών και προσέφεραν πολύτιμες συμβουλές για την δημιουργία portfolio και παρουσιάσεων των εργασιών τους. Επίσης, τα podcasts βοήθησαν σημαντικά στην προετοιμασία εργαστηρίων και σεμιναρίων. Ωστόσο, η έλλειψη εξοικείωσης των φοιτητών με τις τεχνολογίες του Web 2.0, όπως είναι τα podcasts, εξηγεί το λόγο για το χαμηλό επίπεδο ακρόασης των podcasts (Edirishingha, 2007).

2.2. Έρευνες στην ελληνική εκπαίδευση για τις Νέες Τεχνολογίες, m-Learning και την τεχνολογία podcasting

Ο Παναγόπουλος (2010), στην μελέτη του σχετικά με τη χρήση φορητών συσκευών (mobile learning), διαπιστώνει την μεγάλη αξία του podcasting στην εκπαίδευση και αναφέρει πως το podcasting αλλάζει ριζικά τον τρόπο εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί πως αυτή η τεχνολογία επεκτείνει την διδακτική ημέρα, βοηθάει τους μαθητές να αναθεωρήσουν την άποψη που έχουν για τα διαγωνίσματα και στους απόντες σπουδαστές να παρακολουθήσουν το μάθημα οποιαδήποτε στιγμή και κυρίως οπουδήποτε. Παράλληλα, για τους εκπαιδευτικούς, το podcasting λειτουργεί ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές έξω από την παραδοσιακή σχολική τάξη. Αναφέρεται σε παραδείγματα εκπαιδευτικών που μετατρέπουν τις διαλέξεις τους από PowerPoint παρουσιάσεις σε podcasts, ενώ άλλοι το χρησιμοποιούν για να παρέχουν λεπτομερείς εξηγήσεις σε συχνές ερωτήσεις με τη μορφή ομιλίας, ή ως εργαλείο για τους σπουδαστές να εξασκήσουν το λεξιλόγιό τους στο σπίτι. Οι μαθητές μπορούν επίσης να δημιουργήσουν τα δικά τους podcasts για να αλληλεπιδρούν με τους καθηγητές ή άλλους μαθητές. Καταλήγει στο ότι το podcasting προσφέρει μια νέα διάσταση στη διδασκαλία, δημιουργώντας έναν μοντέρνο τρόπο διαδραστικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Οι Τσιμόγιαννης και Κόμης (2010) διεξήγαγαν έρευνα για το Πανεπιστήμιο Πατρών σχετικά με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Ελληνική εκπαίδευση και διαπίστωσαν πως οι έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να μην χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις ΤΠΕ στο έργο τους. Αναγνωρίζουν ότι οι ΤΠΕ αποτελούν σημαντικό εργαλείο για την εκπαίδευση και επιθυμούν να αποκτήσουν τις απαραίτητες τεχνικές δεξιότητες. Παρόλα αυτά δεν είναι θετικοί στο να τα χρησιμοποιούν εκτεταμένα στην τάξη τους και δεν είναι απόλυτα πεπεισμένοι για τις δυνατότητες που τους παρέχουν για την βελτίωση της διδασκαλίας τους. Η έρευνα έγινε σε δύο φάσεις και το δείγμα περιελάμβανε συνολικά 872 εκπαιδευτικούς της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, εκτός της Πληροφορικής, που διδάσκουν σε σχολεία του νομού Ιωαννίνων. Στην πρώτη φάση συμμετείχαν 240 καθηγητές (115 άνδρες και 125 γυναίκες), οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το 17% των υπηρετούντων καθηγητών στο νομό. Στη δεύτερη φάση συμμετείχαν 632 εκπαιδευτικοί (280 άντρες και 352 γυναίκες) που επιμορφώθηκαν στα πλαίσια του Προγράμματος *‘Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση’* και αντιστοιχούν στο 45% των εκπαιδευτικών του νομού. Η μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων του πυρήνα του Προγράμματος Σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την εξαίρεση των εκπαιδευτικών των φυσικών επιστημών, εμφανίζονται αρνητικοί ή επιφυλακτικοί σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί άλλων αντικειμένων, όπως τεχνολογίας, ξένων γλωσσών και λοιπών ειδικοτήτων, έχουν περισσότερο θετική στάση για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη έρευνα επιφυλάσσεται για περαιτέρω διερεύνηση για το ενδεχόμενο να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις διδακτικές προτεραιότητες, τις παιδαγωγικές αντιλήψεις-φιλοσοφίες και στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Οι Τσιμόγιαννης και Κόμης (2010) θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκπαιδευτικές αντιλήψεις που βασίζονται ή επηρεάζονται από τις αρχές του εποικοδομισμού θεωρούν πολύ σημαντικό το ρόλο των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Καταλήγουν ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη και περίπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο και συνεχή προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Δεν αρκεί απλά να χρησιμοποιούν εργαλεία των ΤΠΕ και να έχουν πρόσβαση σε νέες πηγές πληροφόρησης, όπως είναι το Διαδίκτυο. Πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα ώστε να είναι σε θέση να επανοργανώσουν τη διδασκαλία τους με τη βοήθεια εργαλείων των ΤΠΕ, χρησιμοποιώντας παραδοσιακές και νέες διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές, οι οποίες θα στοχεύουν στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Οι Σχορετσανίτου και Βεκύρη (2010) σε έρευνα για το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας διερεύνησαν ποια είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες για την εκπαιδευτική ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την ένταξη των ΤΠΕ και τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τους υπολογιστές, οι στάσεις προς την τεχνολογία και το φύλο του εκπαιδευτικού συνδέονται με

τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ απαιτεί προσωπικές γνώσεις και δεξιότητες από τον εκπαιδευτικό καθώς και προηγούμενη εμπειρία στη χρήση τους. Οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων που διδάσκουν σε 15 σχολεία (Γυμνάσια, Λύκεια και Τεχνικά Λύκεια) τα οποία βρίσκονται σε πέντε αστικά κέντρα της ελληνικής επικράτειας. Στα σχολεία απεστάλησαν 200 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 168. Η ανταπόκριση κρίθηκε ικανοποιητική (84%) δεδομένης της χρονικής περιόδου που υλοποιήθηκε η δειγματοληψία, η οποία συνέπιπτε με την λήξη της σχολικής χρονιάς (Μάιος-Ιούνιος 2009). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα απάντησε ότι χρησιμοποιούσε Η/Υ και το διαδίκτυο στο σπίτι. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί (63.0%) απάντησαν ότι χρησιμοποιούσαν Η/Υ για την προετοιμασία των μαθημάτων τους, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (43.0%) ότι έχουν χρησιμοποιήσει ΤΠΕ στη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν τη σημασία των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας για εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ όσον αφορά την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Ταυτόχρονα, αναδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, ανάγκη που έχει εκφραστεί και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Είναι ενδιαφέρον ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας για την γενική χρήση των ΤΠΕ δεν αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της εκπαιδευτικής ένταξης των ΤΠΕ. Οι ερευνήτριες θεωρούν ότι αυτό ερμηνεύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι τα ποσοστά εκείνων που έχουν και που χρησιμοποιούν υπολογιστή στο σπίτι, όπως επίσης και εκείνων που χρησιμοποιούν ΤΠΕ για την προετοιμασία της διδασκαλίας τους έχουν αυξηθεί αρκετά σε σχέση με τα ποσοστά που είχαν καταγράψει προηγούμενες έρευνες. Επίσης, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι θετικές στάσεις, που σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες αποτελούν προϋπόθεση της εκπαιδευτικής χρήσης ΤΠΕ, είναι λιγότερο σημαντικός παράγοντας συγκριτικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να διδάξουν με ΤΠΕ.

Η Κοκκίνη (2010), σε έρευνα για το Πανεπιστήμιο Πειραιά σχετικά με την τεχνολογία του podcasting, επιχείρησε να απαντήσει στα ερωτήματα αν η διδασκαλία με την υποστήριξη της τεχνολογίας podcasting μπορεί να βελτιώσει τις γεωμετρικές δεξιότητες των μαθητών, και αν η βελτίωση αυτή είναι σημαντική έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας. Η τεχνολογία podcasting χρησιμοποιήθηκε για την παροχή συμπληρωματικού υλικού προς τους μαθητές μέσω του διαδικτύου. Το υλικό συλλέχτηκε και στάλθηκε εξ αποστάσεως από την ερευνήτρια

και ήταν οργανωμένο πάνω σε συγκεκριμένη θεματική ενότητα της Γεωμετρίας της Γ' Γυμνασίου. Η έρευνα έγινε σε δείγμα μαθητών γυμνασίου, το οποίο ήταν χωρισμένο σε δυο ομάδες, μια πειραματική ομάδα 22 μαθητών και μία ομάδα ελέγχου 23 μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση στην οπτική, λεκτική, σχεδιαστική και λογική δεξιότητα στους μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά το τέλος του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, η μέση τιμή βελτίωσης της Π.Ο είναι μεγαλύτερη από τη μέση τιμή της Ο.Ε σε όλες τις δεξιότητες, όμως η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούσε να ισχυριστεί με σιγουριά ότι η διδακτική παρέμβαση με την τεχνολογία podcasting βελτιώνει τις δεξιότητες των μαθητών. Μια καλή παρατήρηση, όμως, είναι ότι οι μαθητές έχουν αυξημένη πιθανότητα να χρησιμοποιήσουν ξανά το podcast, αφού σε ποσοστό 82% απάντησαν ότι θα πρότειναν το podcasting σε κάποιο φίλο ή φίλη. Αυτή η παρατήρηση δίνει τη λαβή να ισχυριστεί κανείς ότι πρέπει να συνεχιστεί η έρευνα πάνω στη νέα αυτή τεχνολογία και να δοκιμαστούν κι άλλες προσεγγίσεις για καλύτερα ενδεχομένως αποτελέσματα.

Η Κράβαρη (2011) στην έρευνά της για την αξιοποίηση του podcasting για την διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική παρέμβαση έγινε στο 3^ο και 15^ο δημοτικό σχολείο Χαλανδρίου. Έλαβαν μέρος 38 μαθητές, από τους οποίους 23 αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και 15 από αυτούς την ομάδα ελέγχου. Η ηλικία των μαθητών κυμαίνεται μεταξύ 10 και 12 ετών, αλλά το μεγαλύτερο δείγμα του πειράματος ανήκει στην ηλικία των 11 ετών και φοιτούσαν στην ΣΤ' δημοτικού. Η ερευνήτρια διαπίστωσε πως η τεχνολογία podcasting δεν ήταν τόσο δημοφιλής στους μαθητές από μια πρώτη ματιά. Οι μαθητές, ενώ έδειχναν εξοικειωμένοι με πολλά είδη τεχνολογίας και κοινωνικών δικτύων, φαίνεται να μην ήταν ενήμεροι για τη σημασία και την χρησιμότητα του podcasting. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μετά τον αρχικό ενθουσιασμό των μαθητών για την φόρμα του podcasting υπήρχε πολύ μικρή βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών. Ωστόσο, η ερευνήτρια συμπεραίνει πως η πραγματική αξία του podcasting πρέπει να διερευνάται στην δυνατότητα του να υποστηρίζει άτομα που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα και θα ήταν αποκλεισμένα από τη μαθησιακή διαδικασία. Καταλήγει πως ένα podcast έχει μαθησιακή αξία καθώς σχεδιάζεται και δημιουργείται με γνώμονα την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Θεωρητική Προσέγγιση

Περίληψη

Στο πρώτο μέρος αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζονται βασικές πληροφορίες σχετικά με την προέλευση του podcasting καθώς και τη σύγκλιση των τεχνικών και πολιτιστικών παραγόντων που συμβάλλουν στο ευρύ ενδιαφέρον και την υιοθέτηση του podcasting ως στρατηγική για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επίσης παρουσιάζεται πώς η αίσθηση της κοινότητας μέσα στην τάξη συμβάλλει στη συνολική επιτυχία και την επίτευξη των στόχων των μαθητών. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου, παρουσιάζονται διάφορες μελέτες που αποδεικνύουν την αναγκαιότητα της ένταξης και της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση. Ακολουθεί η παρουσίαση της εφαρμογής και της χρησιμότητας των ακουστικών καταγραφών podcasting για εκπαιδευτικούς σκοπούς και καταγράφεται αναλυτικά η επιχειρηματολογία τόσο υπέρ όσο και κατά του podcasting όσον αφορά την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του εγγεγραμμένου ήχου. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι εφαρμογές του podcasting στις ξένες γλώσσες. Το κεφάλαιο αυτό τελειώνει με την λεπτομερή παρουσίαση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως προκύπτει από το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Ξένων Γλωσσών και το Ευρωπαϊκό Portfolio Ξένων Γλωσσών.

3.1. Η προέλευση και η ανάπτυξη του podcasting

Ο όρος podcasting ετυμολογικά είναι η μίξη των λέξεων *iPod* και *broadcasting* (ραδιοτηλεοπτική αναμετάδοση). Αφορά μία μέθοδο δημοσίευσης αρχείων στο διαδίκτυο,

που επιτρέπει στους χρήστες να εγγραφούν συνδρομητικά σε μια αυτόματη μετάδοση και λήψη νέων αρχείων. Ουσιαστικά, το podcasting είναι η διαδικασία σύλληψης ενός ηχητικού γεγονότος, τραγουδιού, ομιλίας ή μίξης ήχων και στη συνέχεια η δημοσίευση αυτού του ψηφιακού ηχητικού αντικειμένου σε μια ιστοσελίδα ή ένα blog σε μία δομή δεδομένων που λέγεται RSS 2.0 feed. Οι χρήστες μπορούν να εγγραφούν σε καθορισμένες ιστοσελίδες που περιέχουν RSS 2.0 με ετικέτες αρχείων ήχου και αυτόματα να κατεβάσουν αυτά τα αρχεία απευθείας σε ένα ακουστικό πρόγραμμα διαχείρισης (ή σε ηλεκτρονικό υπολογιστή), όπως iTunes, Windows Media Player ή MusicMatch (Meng, 2005, Panday, 2009). Πιο απλά, μπορούμε να πούμε ότι το podcasting δημιουργεί οπτικο-ακουστικά αρχεία σε έναν ιστότοπο, συνήθως σε μια τοποθεσία blog. Τα λογισμικά που επιτρέπουν την εγγραφή σε podcasts και αυτόματη λήψη νέου περιεχομένου, ή επεισοδίων, συχνά αναφέρονται ως aggregators (συναθροιστές), επειδή τέτοια προγράμματα μπορούν να παρακολουθούν ταυτόχρονα πολλές ιστοσελίδες για νέο περιεχόμενο podcast και αυτόματη λήψη νέων επεισοδίων όταν αυτά είναι διαθέσιμα.

Πριν την έλευση του podcasting, η κυρίαρχη μέθοδος για την διανομή ψηφιακού ήχου και βίντεο στο διαδίκτυο ήταν το streaming media (αρχεία πολυμέσων συνεχούς ροής). Σε αντίθεση με το podcasting, το οποίο προσφέρει ένα πραγματικό αρχείο σε έναν υπολογιστή, το streaming media διανέμει ήχο και βίντεο ως ένα ρεύμα δεδομένων, επιτρέποντας την ακρόαση ή τη θέαση των μέσων όταν τα δεδομένα φτάνουν στον υπολογιστή. Ωστόσο, όταν ο ήχος ή το βίντεο διανέμεται μέσω streaming, στην πραγματικότητα κανένα αρχείο δεν κατεβαίνει στον υπολογιστή, απλά κάποιος μπορεί να το δει ή να το ακούσει. Το streaming media δεν ήταν πλήρως αξιόπιστη μέθοδος για την διανομή ψηφιακών μέσων, ειδικά για τους χρήστες με αργές συνδέσεις στο Internet. Είναι ακριβό και η παραγωγή του είναι πολύπλοκη γιατί απαιτούνται εξειδικευμένες τεχνικές δεξιότητες. Τέλος, η προσβασιμότητα σε εργαλεία και υπηρεσίες streaming media για τους εκπαιδευτικούς έχει γενικά απαγορευτικό κόστος. Το podcasting διευκολύνει τη δημιουργία ψηφιακών μέσων και τη διανομή τους σε εξαιρετικά χαμηλό κόστος από τους μέσους χρήστες ηλεκτρονικών υπολογιστών, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να γίνουν παραγωγοί, καθώς και καταναλωτές του περιεχομένου του ψηφιακού ήχου. Σε αντίθεση με το υψηλό κόστος της αδειοδότησης του streaming media, τα podcasts μπορούν να δημιουργηθούν χρησιμοποιώντας ένα ελεύθερα διαθέσιμο λογισμικό και να αναπτυχθούν χρησιμοποιώντας ένα blog. Οι τεχνικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία ενός podcast είναι σημαντικά χαμηλότερες από ό, τι για το streaming media και οι

διαδικασίες πολύ πιο απλές. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για το podcasting (Clark, 2004; Geddes, 2008).

Ένας άλλος παράγοντας που διαφοροποιεί το streaming media από τα podcasts είναι η φορητότητα. Εξ ορισμού, το streaming media δεν είναι φορητό. Για να ακούσει ή να δει κανείς το περιεχόμενο του streaming media, πρέπει να χρησιμοποιήσει έναν υπολογιστή για την αναπαραγωγή του. Γενικά δεν μπορούν να αποθηκευτούν σε μια φορητή ψηφιακή συσκευή αναπαραγωγής πολυμέσων (digital media player) για να γίνει χρήση κατά την κρίση του ακροατή. Το podcasting δεν καθιστά το streaming media απαρχαιωμένο αλλά παρέχει νέες δυνατότητες για τη δημιουργία και την παροχή υψηλής ποιότητας ψηφιακού ήχου, βίντεο και εγγράφων που είναι αποθηκευμένα σε μορφή Portable Document Format (PDF) με λιγότερη ανησυχία για την ταχύτητα της σύνδεσης στο Διαδίκτυο. Ακόμα κι αν η φορητότητα είναι το κύριο χαρακτηριστικό του podcasting, δεν απαιτείται απαραίτητα μια φορητή συσκευή ψηφιακών μέσων γιατί το podcast μπορεί να ακουστεί και στο PC. Σε πολλές περιπτώσεις, οι παραγωγοί του podcast επιτρέπουν να ακούγονται τα επεισόδια podcast απευθείας από τις ιστοσελίδες τους, τα blog, τα συστήματα διαχείρισης μάθησης, ή τις πλατφόρμες διανομής μέσων ενημέρωσης των εκπαιδευτικών μονάδων (Clark, 2004; Geddes, 2008).

3.2. Τεχνικοί περιορισμοί του streaming media

Η ποιότητα ήχου και βίντεο του streaming media εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η ταχύτητα της σύνδεσης στο Internet και οι παράμετροι ποιότητας των ψηφιακών μέσων. Οι αργές συνδέσεις στο Διαδίκτυο μπορεί να μεταδώσουν μόνο μικρά σε μέγεθος και χαμηλής ποιότητας κλιπ πολυμέσων, που συχνά διακόπτονται ή υπάρχουν παρατεταμένες παύσεις που προκαλούνται από συνδέσεις κακής ποιότητας. Δεν έχουν όλα τα streaming media την ίδια ποιότητα, και αυτό είναι γενικά σκόπιμο. Τα κλιπ των streaming media είναι συνήθως κωδικοποιημένα σε συγκεκριμένα επίπεδα ποιότητας που βελτιστοποιούνται με τη μέθοδο της διανομής. Για παράδειγμα, ένα κλιπ ήχου streaming media που δημιουργήθηκε για αναπαραγωγή μέσω ενός συστήματος ήχου μεγάλου αμφιθέατρου κωδικοποιείται σε υψηλά επίπεδα ποιότητας. Αυτό που δημιουργείται είναι ένα αρχείο μεγάλου μεγέθους και απαιτείται μια σύνδεση Internet υψηλής ταχύτητας, ενώ ένα κλιπ ήχου που αναπτύχθηκε για μαθητές που χρησιμοποιούν πιο αργή σύνδεση στο Διαδίκτυο θα πρέπει να κωδικοποιηθεί με ρυθμίσεις χαμηλότερης ποιότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός αρχείου πολύ μικρότερου μεγέθους.

Ενώ οι διαφορές μεταξύ των streaming media και του podcasting είναι σαφείς, δεν δικαιολογούν πλήρως την εντυπωσιακή ανάπτυξη του podcasting. Η βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί αρκετά με την εκρηκτική ανάπτυξη του podcasting, αλλά δεν έχει εντοπίσει τους παράγοντες (εκτός από το κόστος) που συνέβαλαν σε αυτή την ανάπτυξη. Για να ερμηνευτεί η εντυπωσιακή ανάπτυξη του podcasting πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η ανάπτυξη του είναι αποτέλεσμα συνδυασμού πολλαπλών παραγόντων (Evans, 2008).

3.3. Σύγκλιση

Η ραγδαία ανάπτυξη και η δημοτικότητα του podcasting μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από το φακό της σύγκλισης του πολιτισμού και της τεχνολογίας και υπάρχουν μελέτες που προτείνουν διάφορους πιθανούς παράγοντες (Campbell, 2005; Friedman, 2006; Udell, 2005). Αν και είναι πέρα από το πεδίο εφαρμογής της παρούσας εργασίας, για την πλήρη διερεύνηση των παραγόντων σύγκλισης που συνέβαλαν στην ταχεία ανάπτυξη του podcasting, υπάρχουν αρκετοί αξιοσημείωτοι παράγοντες που αναφέρονται συνήθως στη βιβλιογραφία και μπορούν να οργανωθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες: της βιομηχανίας, της τεχνολογίας και του πολιτισμού. Αν και η πλειοψηφία των προσδιορισμένων παραγόντων σύγκλισης εμπίπτουν στην κατηγορία της τεχνολογίας, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ότι δεν υπάρχει επικάλυψη των κατηγοριών ή ότι οι παράγοντες σε μία κατηγορία δεν επηρεάζουν τους παράγοντες και σε άλλες κατηγορίες. Τεχνολογικοί παράγοντες της σύγκλισης περιλαμβάνουν το λογισμικό ανοικτού κώδικα, την άμεση πρόσβαση σε ψηφιακό υλικό ήχου, την ανάπτυξη των RSS που υποστηρίζει την παράδοση των ψηφιακών μέσων με συνδρομή, την πρόσβαση στο Internet παγκοσμίως και ανά πάσα στιγμή, την άνοδο των εφαρμογών Web 2.0, την παγκόσμια υιοθέτηση των φορητών ψηφιακών συσκευών αναπαραγωγής ήχου, καθώς και την εξέλιξη του smartphone (Udell, 2005).

3.3.1. Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα

Τα λογισμικά ανοικτής πηγής είναι ένα κίνημα στο οποίο πολύ εξειδικευμένα και δημιουργικά άτομα δημιουργούν ή να συνεργάζονται για τη δημιουργία εφαρμογών λογισμικών που διατίθενται ελεύθερα στο κοινό. Αξιοποιώντας το Διαδίκτυο ως μέσο για τη συνεργασία, το κίνημα του ανοικτού κώδικα συνεχίζει να παράγει εφαρμογές που ισούνται ή υπερβαίνουν στην ποιότητα αυτών που διατίθενται στην αγορά. Ίσως το καλύτερο παράδειγμα της πρωτοτυπίας του κινήματος ανοικτού κώδικα ήταν η ανάπτυξη του web server Apache, το πιο δημοφιλές λογισμικό για web server στον κόσμο. Η ελεύθερη διάθεση του web server Apache χρησιμοποιήθηκε τόσο ευρέως που η μεγαλύτερη εταιρεία

υπολογιστών στον κόσμο (δηλαδή η IBM), επέλεξε να ενσωματώσει το Apache στα προϊόντα τους αντί να δημιουργήσει το δικό της web server (Friedman, 2006). Η συνεργασία της IBM με την κοινότητα ανοικτού κώδικα βοήθησε να προετοιμαστεί το έδαφος για την προσέγγιση του ανοικτού κώδικα και την ανάπτυξη λογισμικών. Τα πρώτα πειράματα του podcasting αξιοποίησαν τις εφαρμογές του ανοικτού κώδικα, όπως τα blog και τεχνολογίες όπως το RSS. Μόλις η επιτυχία της έννοιας του podcasting έγινε ορατή, πολλοί προγραμματιστές ανοικτού κώδικα άρχισαν να αναπτύσσουν εργαλεία λογισμικών και εφαρμογών για την ανάπτυξη των podcasts και τη διανομή τους. Η διαθεσιμότητα πληθώρας δωρεάν εργαλείων και εφαρμογών σήμαινε ότι το κόστος της δημιουργίας και της δημοσίευσης των podcasts ήταν εξαιρετικά χαμηλή (Friedman, 2006).

3.3.2. Ψηφιακό Υλικό Ήχου (Digital Audio Hardware)

Μέχρι το έτος 2000, οι κατασκευαστές ηλεκτρονικών υπολογιστών άρχισαν να περιλαμβάνουν ψηφιακό υλικό ήχου ως βασικό χαρακτηριστικό στους υπολογιστές τους. Αυτό το υλικό με διάφορες βασικές λειτουργίες συνετέλεσε στο να δημιουργηθούν τα podcasts. Αυτές οι λειτουργίες περιλαμβάνουν μια είσοδο για ένα σήμα ήχου επίπεδης γραμμής (line-in), μία είσοδο για συμπτυκωτή μικρόφωνου (mic-in), και μία έξοδο που επιτρέπει τη σύνδεση των ηχείων ή των ακουστικών με το σύστημα ήχου του υπολογιστή. Όταν όμως η κοινότητα ανοικτού κώδικα παρέδωσε στους χρήστες τα εργαλεία λογισμικού για την καταγραφή ψηφιακού ήχου, ήταν το πιο απλό να αγοράσει κανείς ένα φτηνό μικρόφωνο και να αρχίσει την καταγραφή ενός podcast (Friedman, 2006).

3.3.3. Η εξέλιξη του RSS

Η ανάπτυξη της μορφής δεδομένων που θα αυτοματοποιήσει την διανομή πληροφοριών που βασίζονται σε κείμενο ξεκίνησε από την Netscape Corporation το 1999, αλλά αργότερα εγκαταλείφθηκε (Pilgrim, 2002, Shaw, 2001). Ο David Winer, υπότροφος του Berkman Center for Internet & Society στη Νομική Σχολή του Χάρβαρντ, ανέπτυξε τις προδιαγραφές για το RSS που επιτρέπει την κοινοπρακτική διανομή ψηφιακού ήχου, βίντεο και άλλου τύπου αρχείων. Αυτή η έκδοση του RSS επέτρεψε την αναδημοσίευση ψηφιακών αρχείων ήχου (σε μορφή MP3), έτσι ο David Winer, σε συνεργασία με τον Adam Curry, ανέπτυξε μια έκδοση του RSS που να πληροί τις προδιαγραφές του Curry σχετικά με την αυτοματοποίηση της παράδοσης των MP3 αρχείων ήχου. Η επιτυχία της μορφή RSS του Winer στην παροχή ψηφιακών αρχείων ήχου στο λογισμικό podcatching έγινε γρήγορα γνωστό, κι έτσι γεννήθηκε το φαινόμενο podcasting. Οι επιχειρήσεις, η εκπαίδευση, οι εκδόσεις και τα μέσα

ενημέρωσης, καθώς και άλλοι τομείς που έχουν ενδιαφέρον προς την αυτοματοποίηση της διανομής των πληροφοριών υιοθέτησαν το RSS και το podcasting.

Το RSS έχει γίνει πρότυπη τεχνολογία ενσωματωμένη σε λογισμικά και εφαρμογές του διαδικτύου, όπως είναι τα ιστολόγια (Wordpress, Blogger.com), τα wikis (PB wiki, Wikipedia), η κοινωνική δικτύωση (Del.icio.us, το Facebook, Ning), και πολλά άλλα. Επίσης, πολλές εφαρμογές ελεύθερου λογισμικού που αναπτύχθηκαν από επιχειρήσεις περιλαμβάνουν την τεχνολογία RSS επιτρέποντας στους χρήστες του λογισμικού την αυτοματοποίηση συλλογής ειδήσεων και αναρτήσεων σε blog (Mozilla Firefox, Safari της Apple, η Microsoft Internet Explorer), μουσική, ταινίες, podcasts (iTunes), και πολλά άλλα (Pilgrim, 2002, Shaw, 2001).

3.3.4. Πρόσβαση στο Internet παγκοσμίως

Παρόλο που το ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στις Ηνωμένες Πολιτείες και σε άλλες χώρες εξακολουθεί να υπάρχει, ο αριθμός των ατόμων με πρόσβαση στο Διαδίκτυο συνεχίζει να αυξάνεται με ταχείς ρυθμούς. Εκτιμάται ότι υπάρχουν περίπου 2,3 δισεκατομμύρια άνθρωποι με πρόσβαση στο Διαδίκτυο (IWS, 2014). Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η Ασία απαριθμεί περισσότερο από 1 δισεκατομμύριο χρήστες του Διαδικτύου, περισσότεροι από 500 εκατομμύρια στην Ευρώπη, 273 εκατομμύρια στη Βόρεια Αμερική, και 235 εκατομμύρια στη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική. Ωκεανία, την Αυστραλία, την Αφρική, και 164 εκατομμύρια χρήστες του Διαδικτύου στη Μέση Ανατολή (IWS, 2014). Η Διεθνής Ένωση Τηλεπικοινωνιών (ITU, 2012) ανέφερε ότι μέχρι το τέλος του 2011 2,3 δις άνθρωποι σε όλο τον κόσμο είχαν πρόσβαση στο Internet. Αυτός ο μεγάλος αριθμός των χρηστών του Διαδικτύου αντιπροσωπεύει ένα τεράστιο δυναμικό κοινό από τους εκπαιδευτικούς που απασχολούν το εκπαιδευτικό podcasting.

3.3.5. Η άνοδος των εφαρμογών του Web 2.0

Σύμφωνα με τον Carvin (2004), ο Tim Berners-Lee, ο δημιουργός του World Wide Web, στόχευε να δημιουργήσει ένα χώρο για συνεργασία, όχι μόνο ένα μέρος για προβολή πληροφοριών. Ωστόσο, πολλά χρόνια αργότερα η αυτο-δημοσίευση εφαρμογών έγινε ευρέως διαθέσιμη στο διαδίκτυο. Οι εφαρμογές του Web 2.0 είναι διαδικτυακά εργαλεία και υπηρεσίες που επιτρέπουν στα άτομα (ή ομάδες) να αυτο-δημοσιεύουν. Μια από τις πρώτες εφαρμογές αυτο-δημοσίευσης ήταν τα blog. Εμφανίζονται στα τέλη της δεκαετίας του 1990, και το ενδιαφέρον για το blogging άρχισε να αναπτύσσεται με εκπληκτικούς ρυθμούς. Οι

Lenhart, Horrigan και Fallows (2004) ανέφεραν ότι το 44%, ή περίπου 53 εκατομμύρια των Αμερικανών ενηλίκων χρηστών του Διαδικτύου είχαν "χρησιμοποιήσει το Διαδίκτυο για να δημοσιεύουν τις σκέψεις τους, να ανταποκριθούν σε σκέψεις άλλων, να αναρτήσουν εικόνες, να κοινοποιήσουν αρχεία και γενικά να συμβάλλουν στην έκρηξη του διαθέσιμου περιεχομένου στο διαδίκτυο ". Το αμείωτο ενδιαφέρον για το blogging και την αυτοδημοσίευση στο Διαδίκτυο συνεχίζεται έτσι ώστε, το 2004, το λεξικό Merriam-Webster επέλεξε τη λέξη blog ως τη λέξη της χρονιάς (Merriam & Webster, 2004), και το ABC News επέλεξε τους bloggers ως ανθρώπους της χρονιάς λόγω του αντίκτυπου που είχαν στην δημοσιογραφία και την επικοινωνία (ABC News, 2004). Το σκηνικό είχε στηθεί κατάλληλα ώστε το podcasting να εμφανιστεί στο προσκήνιο.

3.3.6. Η παγκόσμια υιοθέτηση των φορητών συσκευών αναπαραγωγής ψηφιακού ήχου (Portable Digital Audio Players)

Τα πρώτα εμπορικά διαθέσιμα MP3 players στις Ηνωμένες Πολιτείες κυκλοφόρησαν στην αγορά το 1998. Τον Αύγουστο του 1999, λειτούργησε το Napster, μια υπηρεσία κοινής χρήσης αρχείων, και μέσα σε λίγους μήνες είχαν κατεβάσει εκατομμύρια αρχεία μουσικής που είναι μια σαφής ένδειξη της αυξανόμενης ζήτησης για μουσικά αρχεία MP3. Ωστόσο, μέχρι το Δεκέμβριο του 1999, το Napster αντιμετώπιζε σοβαρά νομικά προβλήματα, διότι δεν προστάτευε τα πνευματικά δικαιώματα των αρχείων μουσικής που μεταφέρονταν μέσω των υπηρεσιών της. Μέσα σε λίγους μήνες, το Napster έκλεισε (Holmes, 2006),

3.3.7. Συσκευές Smartphones και Tablets

Το 2001, η Apple κυκλοφόρησε τον πρώτο iPod music player και ταυτόχρονα ξεκίνησαν iTunes online καταστήματα μουσικής. Η Apple πούλησε πάνω από 125.000 iPods μέχρι το τέλος του έτους. Οι πωλήσεις του iPod και άλλες ψηφιακές συσκευές αναπαραγωγής ήχου εκτινάχτηκαν στα ύψη. Μέχρι το 2005, η Apple και μόνο πωλούσε 5 εκατομμύρια iPods σε όλο τον κόσμο κάθε 3 μήνες (Holmes, 2006).

Το 2007, η Apple ξεκίνησε την παραγωγή του iPhone, ένα τεράστιο άλμα στο σχεδιασμό του smartphone. Πριν από την κυκλοφορία του iPhone, ο όρος smartphone αναφέρεται σε κινητά τηλέφωνα που συνδύαζαν τη λειτουργία ενός κινητού τηλεφώνου με εκείνη ενός προσωπικού ψηφιακού βοηθού και εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο κινητό τηλέφωνο Ericsson GS80 το 1997. Τα πρώτα smartphones ενσωμάτωναν απλές λειτουργίες, όπως ένα τηλεφωνικό κατάλογο, αριθμομηχανή, σημειωματάριο, και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (Reed, 2010). Δεν

αποτελεί έκπληξη ότι οι νέες αυτές συσκευές ήταν απαγορευτικά δαπανηρές και χρησιμοποιούνταν κυρίως από μεγάλες επιχειρήσεις. Οι συσκευές αναπαραγωγής πολυμέσων άρχισαν να εμφανίζονται σε smartphones, αλλά δεν διέθεταν μια απλή μέθοδο για μεταφορά αρχείων πολυμέσων στη συσκευή, και είχαν περιορισμένη μνήμη για την αποθήκευση αρχείων πολυμέσων. Τα πρώτα smartphones λειτουργούσαν σε τέτοια λειτουργικά συστήματα ώστε δεν μπορούσαν να δημιουργηθούν εφαρμογές που θα τρέχουν στο τηλέφωνο. Πράγματι, η ιδέα των εφαρμογών, όπως τα λογιστικά φύλλα, οι επεξεργαστές κειμένου, τα λεξικά, ή οι ενσωματωμένες συσκευές αναπαραγωγής πολυμέσων γενικά θεωρούνταν ασήμαντη. Το smartphone επαναπροσδιορίζεται με τη δημιουργία της οθόνης αφής, την ένταξη του στους υπολογιστές της Apple, τη βιβλιοθήκη των iTunes media και το iPod, και τη σύνδεση με το νέο ηλεκτρονικό κατάστημα μουσικής iTunes της Apple, όπου οι καταναλωτές θα μπορούν να αγοράζουν μεμονωμένα τραγούδια σε μια τυπική τιμή (Trotto, 2007).

Από την κυκλοφορία του iPhone, οι κατασκευαστές κινητών τηλεφώνων συνέχισαν να επανασχεδιάζουν και να τελειοποιούν τα προϊόντα τους, ώστε να συμπεριλαμβάνουν τα μέσα και τις επιλογές του Internet και να ανταγωνίζονται με τις αυτόνομες φορητές συσκευές αναπαραγωγής πολυμέσων, όπως το iPod. Ως αποτέλεσμα αυτού του ανταγωνισμού, η αγορά οδηγήθηκε στην κατασκευή φθηνών τηλεφώνων με τα χαρακτηριστικά των media players. Μέχρι το 2010, η αυξημένη παγκόσμια υιοθέτηση των smartphones με συσκευές αναπαραγωγής πολυμέσων και οι λειτουργίες του Διαδικτύου οδήγησαν σε μείωση 6% στις πωλήσεις του iPod. Αυτή ήταν η πρώτη μείωση στις πωλήσεις του iPod από τότε που εισήχθη στην αγορά το 2001 (Wilcox, 2001) και δημιουργεί μια τάση προς τις συσκευές πολλαπλών λειτουργιών (The Hindu, 2009). Ένα απρόβλεπτο όφελος της τεράστιας αύξησης των χρηστών smartphone είναι η ευρύτερη διαθεσιμότητα σε διαδικτυακά μέσα, όπως τα podcasts, από έναν μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων που παλαιότερα αποκλείονταν από το ψηφιακό χάσμα (Horrigan, 2009, Wortham, 2009). Λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους παράγοντες σύγκλισης μεταξύ τους, το λογισμικό ανοικτού κώδικα, την πρόσβαση σε ψηφιακό υλικό ήχου, την ανάπτυξη του RSS, την άνοδο των εφαρμογών του Web 2.0, και την παγκόσμια υιοθέτηση των φορητών ψηφιακών συσκευών αναπαραγωγής ήχου, είναι πιο εύκολο να καταλάβουμε τι τροφοδότησε την εκρηκτική ανάπτυξη του podcasting.

Οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες συμμετείχαν σε αυτή την εκρηκτική ανάπτυξη με την προσαρμογή του podcast με μια ποικιλία μεθόδων για την ενίσχυση της διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό φαίνεται από τον αριθμό των εκπαιδευτικών podcasts. Ιστοσελίδες όπως

PodcastAlley.com, AllPodcasts.com, και άλλες έχουν προσφέρει συνδέσμους με χιλιάδες podcasts από το 2004. Ωστόσο, υπάρχει μικρή εμπειρική έρευνα που να δείχνει πώς το podcasting ωφελεί τη μάθηση και την έννοια της κοινότητας μέσα στην σχολική τάξη (Baker, 2007).

3.4. Κινητοποίηση των μαθητών και η αίσθηση της κοινότητας

Η παρούσα εργασία ασχολείται ιδιαίτερα με την επίτευξη μαθησιακών στόχων, καθώς και την κινητοποίηση των μαθητών μέσα στην τάξη με τη χρήση της μεθόδου του podcasting. Πολλές έρευνες δείχνουν πως η γενικότερη ικανοποίηση του μαθητή μέσα από τη μαθησιακή εμπειρία, αλλά και η επιμονή του μαθητή στο πρόγραμμα σπουδών επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η αίσθηση της συμμετοχής στην ακαδημαϊκή κοινότητα. (Rovai, 2002, Rovai, Wighting, & Liu, 2005, Woods & Ebersole, 2003).

Η έννοια της κοινότητας και τα οφέλη της στην ψυχολογική υποστήριξη του μαθητή αναπτύχθηκε από τον Sarason (1974) και παρέχει τις βάσεις για την κατανόηση μιας ποικιλίας παραγόντων που συνιστούν την κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης. Οι McMillan και Chavis (1986) βασίστηκαν στο έργο του Sarason για τον καθορισμό της αίσθησης της κοινότητας. Συγκεκριμένα δηλώνουν πως η αίσθηση της συμμετοχής τους κάνει να νιώθουν ότι έχουν σημασία ο ένας για τον άλλο και κατ' επέκταση για την ομάδα, που έχει μια κοινή πίστη ότι οι ανάγκες κάθε μέλους συμπληρώνονται από τα μέλη της ομάδας. Οι διδάσκοντες και οι σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχουν συχνά αμφισβητηθεί για τον εντοπισμό, τον σχεδιασμό, και την εφαρμογή στρατηγικών επικοινωνίας που εμπλέκουν το μαθητή, ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, η βιβλιογραφία προτείνει ότι η ανάπτυξη της κοινότητας στην τάξη με μια ισχυρή αίσθηση της συνεκτικότητας και της αμοιβαίας υποστήριξης είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για την βελτίωση των αποτελεσμάτων της μάθησης και της επιμονής των μαθητών (Misanchuk, 2001).

Το podcasting είναι μια μέθοδος που διευρύνει την αλληλεπίδραση των μαθητών με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο καλλιεργώντας την ανάπτυξη μιας ισχυρής αίσθησης της κοινότητας μέσα σε μια τάξη.

3.5. Εννοιολογικοί ορισμοί

Aggregator: λογισμικό που συλλέγει ψηφιακά μέσα που δημοσιεύονται μέσω του RSS.

Blog: μία ιστοσελίδα που έχει σχεδιαστεί για να διευκολύνει την ατομική ή την συνεργατική συγγραφή και δημοσίευση προσωπικών σχολίων, απόψεων ή παρατηρήσεων σε μορφή κειμένου, ηχητικού κειμένου ή βίντεο.

MP3: ακρωνύμιο για το MPEG-1 audio layer 3, το οποίο αναφέρεται σε μια αρκετά αποδοτική μέθοδο συμπίεσης ήχου που χρησιμοποιείται συνήθως στην διανομή ψηφιακών αρχείων ήχου μέσω διαδικτύου.

Podcast: είναι ένα ή περισσότερα ψηφιακά αρχεία ήχου ή βίντεο συμπιεσμένα με χρήση ειδικής κωδικοποίησης, που παραδίδεται μέσω ενός RSS feed ή μη αυτόματης λήψης για αναπαραγωγή σε έναν υπολογιστή ή κινητή συσκευή.

RSS: ένα σύστημα που βασίζεται σε XML και επιτρέπει την εγγραφή σε τροφοδοσίες RSS στις ιστοσελίδες ενδιαφέροντος, για την αυτόματη παράδοση κειμένου ή περιεχόμενου πολυμέσων. Η αυτοματοποιημένη παράδοση επιτυγχάνεται με τη χρήση του λογισμικού **aggregator**, η οποία ελέγχει τακτικά τις εγγεγραμμένες τροφοδοσίες RSS και κατεβάζει αυτόματα τα νέα έγγραφα, αρχεία ήχου ή βίντεο.

Streaming media: είναι η παράδοση διαδικτυακών ψηφιακών μέσων σε πραγματικό χρόνο, που ακούγονται ή προβάλλονται τη στιγμή που φτάνουν τον προσωπικό ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Web 2.0: πρόκειται για τον δημοφιλή όρο που αναφέρεται σε μία τάση στο World Wide Web, που τονίζει τη χρήση των σελίδων και των υπηρεσιών που διευκολύνουν την ηλεκτρονική συνεργασία. Μερικές φορές αναφέρεται ως διαδίκτυο ανάγνωσης-γραφής, σε αντίθεση με τις ιστοσελίδες που δεν επιτρέπουν την αλληλεπίδραση.

XML: ακρωνύμιο για Extensible Markup Language, ένα διεθνές πρότυπο για τη μορφοποίηση και την ανταλλαγή πληροφοριών σε διαφορετικά συστήματα υπολογιστών.

3.6. Η χρήση των ΤΠΕ στην Ελληνική Εκπαίδευση

3.6.1. Πώς προέκυψε ως αναγκαιότητα

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν εντάξει τη τεχνολογία στην εκπαίδευση και επενδύουν τόσο σε υλικό όσο και σε λογισμικά επιχειρώντας την αξιοποίηση της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πολιτικές αυτές στοχεύουν από τη μία πλευρά στην προετοιμασία των μαθητών για τη δυναμική ένταξη τους στην κοινωνία της τεχνολογίας, και από την άλλη ενθαρρύνουν νέες μεθόδους διδασκαλίας που ξεπερνούν τις παραδοσιακές μεθόδους, αλλά και τους περιορισμούς του χρόνου, της υποδομής και της απόστασης. Η εκπαιδευτική καινοτομία που προσφέρει η ένταξη και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ενθαρρύνει όχι μόνο την οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη, αλλά και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (OECD 2001, Καραθανάσης, 2012).

Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία και μάθηση αποτελεί πολύπλοκη διαδικασία. Η τεχνολογία εξελίσσεται ραγδαία, κάνοντας έτσι την αναβάθμιση και ανανέωση του εξοπλισμού ένα ακόμη μόνιμο κόστος, ένα θέμα το οποίο δεν έχει ακόμη αντιμετωπιστεί στην Ελλάδα. Επιπλέον, η παραγωγή ποιοτικού εκπαιδευτικού λογισμικού έχει επίσης αποδειχθεί πολύπλοκη διαδικασία και απαιτεί δεξιότητα αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς, δεξιότητα που δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων εκτός της Πληροφορικής. Κυβερνητικά προγράμματα που προώθησαν την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 90, εστίασαν ακριβώς σε αυτά τα δυο ζητήματα: στην παροχή εξοπλισμού σε υλικό και λογισμικό και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που αφορούσε στη δεξιότητα χρήσης των υπολογιστών, μέσα από βραχυπρόθεσμα επιμορφωτικά σεμινάρια (Vavouraki, 2001). Διεθνή στοιχεία δείχνουν ότι πολλά σχολεία είναι πια συνδεδεμένα με το Διαδίκτυο και η αναλογία μαθητών ανά υπολογιστή έχει μειωθεί αρκετά. Το 2001, η μέση αναλογία μαθητών ανά υπολογιστή στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε δεκατέσσερις χώρες που συμμετείχαν στη μελέτη ISUSS ήταν εννέα. Το 1995, το 24% κατά μέσον όρο των μαθητών φοιτούσε σε σχολεία που χρησιμοποιούσαν το Διαδίκτυο, ενώ το 13% των μαθητών φοιτούσε σε σχολεία όπου ήταν διαθέσιμο για τους δασκάλους και τους σπουδαστές ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Το 2000, τέσσερις από τους πέντε μαθητές ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούσε σε σχολεία που χρησιμοποιούσαν το Διαδίκτυο. Επίσης, κατά μέσον όρο, περισσότερο από τα δύο τρίτα των μαθητών χρησιμοποιούν τους υπολογιστές «πολύ» ως

μέσα συλλογής πληροφορίας, το ένα τρίτο χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για εξατομικευμένη μάθηση, ενώ το ένα πέμπτο χρησιμοποιεί τους υπολογιστές για να ενισχύσει τη διαθεματική μάθηση (OECD 2001, Καραθανάσης, 2012).

3.6.2. Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην Ελλάδα και η αξιοποίηση τους ως μέσο ενθάρρυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην Ελλάδα επηρεάστηκε από εκπαιδευτικές προτεραιότητες και άλλες συγκυρίες. Στα μέσα της δεκαετίας του '80, εισήχθη το μάθημα της Πληροφορικής, εφόσον η δημιουργία τεχνολογικής υποδομής και ο εκμοντερνισμός του κράτους αποτελούσε κυρίαρχη προτεραιότητα. Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών ως μέσου μάθησης, ενώ ήταν επιθυμητή, δεν επιχειρήθηκε λόγω έλλειψης της απαραίτητης τεχνικής υποδομής, αλλά και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Ενώ είχε αρχίσει να δημιουργείται η υλικοτεχνική υποδομή, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είχε ενημερωθεί για τις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Νέων Τεχνολογιών. Κατά συνέπεια, προτεραιότητα δόθηκε στην εξάπλωση του μαθήματος της Πληροφορικής. Η εξάπλωση της Πληροφορικής δημιούργησε θετικό κλίμα για τους υπολογιστές γενικότερα. (Vavouraki, 2001, 2004; Κασσωτάκης, 2000). Στα μέσα της δεκαετίας του '90, με την επιρροή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας η οποία ενθάρρυνε την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών ως μέσου μάθησης, δόθηκε προτεραιότητα στην προώθηση της ένταξης των Νέων Τεχνολογιών ως μέσου μάθησης. Το μάθημα της Πληροφορικής παρέμεινε ως εδραιωμένο πια μάθημα του αναλυτικού προγράμματος και πέρασε στην εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε το εθνικό πρόγραμμα «Οδύσσεια», προτείνοντας την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία και μάθηση ως μέσο ενθάρρυνσης μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας με στόχο νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, παιδαγωγικές αντιλήψεις και δομές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι υπολογιστές γίνονται εργαλεία καθημερινής χρήσης ενθαρρύνοντας ανοιχτά μοντέλα μάθησης. Η εφαρμογή έγινε πρώτα σε μικρό αριθμό σχολείων (60 σχολεία, πρόγραμμα Οδυσσέας). Η προσπάθεια ενσωμάτωσης της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είχε θετικά αποτελέσματα. Πρώτον, δημιούργησε θετικό κλίμα στα σχολεία σε σχέση με την εκπαιδευτική αξία των Νέων Τεχνολογιών. Οι περισσότεροι καθηγητές ανεξαρτήτου ειδικότητας ανέφεραν ότι οι Νέες Τεχνολογίες έχουν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη μετεξέλιξη της μεθοδολογίας της διδασκαλίας, της μάθησης αλλά και της αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών στόχων. Οι Νέες Τεχνολογίες ενθαρρύνουν ενεργητική και κριτική επεξεργασία της γνώσης σε αντίθεση με την παθητική συλλογή γνώσης και πληροφορίας, που ήταν το κύριο χαρακτηριστικό του

εκπαιδευτικού μας συστήματος. Παράλληλα, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε έντονη η ανάγκη δημιουργίας ή και προσαρμογής περισσότερου εκπαιδευτικού λογισμικού που να υπηρετεί τους παραπάνω στόχους. Σημαντικό ήταν ότι ζητήθηκε εκπαιδευτικό λογισμικό από διάφορες ειδικότητες και όχι μόνο από τις ειδικότητες των θετικών επιστημών. Τέλος, φάνηκε η ανάγκη εντατικοποίησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όχι τόσο σε θέματα που αφορούν στην εξοικείωση με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, αλλά σε θέματα που αφορούν στην παιδαγωγική τους αξιοποίηση στην τάξη (Πολίτης, 2000)

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ ως μέσα μάθησης μελετήθηκε από επιστημονική ομάδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας συλλέγοντας δεδομένα από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονταν στα σχολεία που συμμετείχαν στην "Οδύσσεια" (Σβωλόπουλος, 2000). Για τις ανάγκες της έρευνας συλλέχθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, παρακολούθησεις διδασκαλιών με τη χρήση ΝΤ και συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς και επιμορφωτές. Όπως αναλύεται στα αποτελέσματα της έκθεσης (Σβωλόπουλος, 2000) στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούσαν τα διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά της «Οδύσσειας». Η γενικότερη ενασχόλησή τους με τις ΝΤ ήταν μικρή και παρουσίαζαν δυσπιστία όσον αφορά τη χρησιμότητα των ΝΤ για την κάλυψη της ύλης, τον έλεγχο της τάξης αλλά και την κατανόηση δύσκολων εννοιών από τους μαθητές. Όπως αναφέρεται στην έκθεση, οι νέοι εκπαιδευτικοί, ενώ κάποιος θα περίμενε το αντίθετο, δίσταζαν να ασχοληθούν ενεργά με τη χρήση των ΝΤ, πιθανώς γιατί ο φόρτος εργασίας τους είναι υπερβολικός. Επίσης, τα τεχνικά προβλήματα του εργαστηρίου και η ελλιπής υποστήριξη λειτουργούν αποτρεπτικά στο ξεπέρασμα του φόβου της πρώτης επαφής με το νέο γνωστικό εργαλείο και την ομαλή ενσωμάτωση των ΝΤ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί που αξιοποίησαν τις Νέες Τεχνολογίες διαπίστωσαν ότι βελτίωσαν τη συνεργασία τους μαθητές αλλά και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Επίσης, ενθαρρύνθηκε η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της διδασκαλίας στο πλαίσιο ομαδοκεντρικής διδασκαλίας.

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας εστίασε στον τρόπο αξιοποίησής της ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιχείρησε να προσδιορίσει με ποιο τρόπο η χρήση της ΤΠΕ συνδέεται με την εκπαιδευτική καινοτομία (Hatzilakos, 2001). Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν πέντε σχολεία, 2 δημοτικά και 3 γυμνάσια. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τα πέντε σχολεία αφορούσαν στα παρακάτω: περιγραφή του σχολείου (οργάνωση, πληθυσμός, χαρακτηριστικά), η χρήση της ΤΠΕ και ο στόχος της (από μαθητές και εκπαιδευτικούς), πλαίσιο ΤΠΕ (υλικοτεχνική υποδομή, στήριξη, οργάνωση/ συντονισμός), ρόλοι των συμμετεχόντων στη χρήση της ΤΠΕ (εκπαιδευτικοί, προσωπικό, μαθητές), θέση

της χρήσης της ΤΠΕ στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Για τη συλλογή των παραπάνω στοιχείων, σε κάθε σχολείο πάρθηκαν συνεντεύξεις από το διευθυντή του σχολείου, τέσσερις εκπαιδευτικούς, τέσσερις μαθητές, τέσσερις γονείς και από τον υπεύθυνο του εργαστηρίου.

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ των σχολείων σε σχέση με τον τρόπο αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στα τρία γυμνάσια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Οδύσσεια», οι Νέες Τεχνολογίες αξιοποιούνταν κυρίως ως συμπληρωματικό μέσο διδασκαλίας συγκεκριμένων ενοτήτων της διδασκόμενης ύλης, είτε ως σύγχρονα δυναμικά εποπτικά μέσα, είτε ως πηγή πληροφόρησης. Οι διδασκαλίες με τη χρήση ΤΠΕ σχεδιάζονταν σε επίπεδο καθηγητή με δική του πρωτοβουλία, και χωρίς να δεσμεύεται από συγκεκριμένη πολιτική από κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι υπολογιστές εμπλούτισαν τη διδακτική διαδικασία συναντώντας τη θετική ανταπόκριση από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί επιχείρησαν να οργανώσουν ένα διαφορετικό τύπο μαθήματος δημιουργώντας ομάδες εργασίας και χρησιμοποιώντας σύγχρονα υπολογιστικά εργαλεία. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές οι διδασκαλίες επέστρεφαν στη μορφή της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των στοιχείων, η μικρή χρονική διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος δεν ήταν επαρκής για την μετεξέλιξη της παραδοσιακής σε σύγχρονης μορφής διδασκαλία. Ενώ η παρεχόμενη επιμόρφωση πρόσφερε μια επαρκή κατάρτιση στη χρήση των ΤΠΕ, πρόσφερε απλώς μια πρώτη εισαγωγική επιμόρφωση σε θέματα αξιοποίησής τους στην τάξη. Παρ' όλα αυτά, μια μικρή μειονότητα εκπαιδευτικών, χρησιμοποίησε τις Νέες Τεχνολογίες ως δυναμικό εργαλείο στα χέρια των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές, οι μαθητές συνεργάζονταν σε ομάδες χρησιμοποιώντας τους υπολογιστές ως μέσα πειραματισμού για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο καθηγητής είχε το ρόλο του διευκολυντή της μάθησης, στηρίζοντας την εργασία των ομάδων όπου χρειαζόταν. Οι διδασκαλίες αυτές φάνηκε ότι ήταν αποτέλεσμα αναστοχασμού των ίδιων των εκπαιδευτικών που επιχείρησαν να πειραματιστούν με νέες μεθόδους προσέγγισης της γνώσης (Hatzilakos, 2001,).

Στα δύο τελευταία σχολεία που μελετήθηκαν, οι Νέες Τεχνολογίες χρησιμοποιούνταν σε ξεχωριστό μάθημα του αναλυτικού προγράμματος ως μέσο ανάπτυξης κριτικής σκέψης και καλλιέργειας μεθοδολογικών δεξιοτήτων. Οι διδασκαλίες αυτές σχετίζονταν με γνωστικές περιοχές της διδασκόμενης ύλης όχι όμως με συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος. Οι μαθητές δούλευαν σε ομάδες συνεργαζόμενοι στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που ευνοούν τον πειραματισμό, την επικοινωνία και τον

έλεγχο υποθέσεων. Οι δάσκαλοι υποστήριζαν και ενθάρρυναν τους μαθητές στις διερευνήσεις τους και παρενέβαιναν όταν κρινόταν σκόπιμο. Οι διδασκαλίες αυτές ενθάρρυναν την εφαρμογή ανοιχτών μοντέλων μάθησης και σύγχρονους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι διδασκαλίες σχεδιάζονταν σε επίπεδο σχολείου σε συνεργασία με πανεπιστημιακή ομάδα. Όπως αναφέρεται στην έκθεση, η μεγάλη χρονική διάρκεια της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης στα δυο αυτά σχολεία ήταν ο σημαντικότερος παράγοντας για την παιδαγωγική αξιοποίησή τους ως μέσα ενθάρρυνσης σύγχρονων μοντέλων μάθησης και διδασκαλίας. Επίσης, ο πολύχρονος πειραματισμός με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών αλλά και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό των διδασκαλιών ενθάρρυνε τη χρήση της από περισσότερους εκπαιδευτικούς (Hatzilakos, 2001).

Σε μια πιο πρόσφατη μελέτη που έχει διεξαχθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ο καθηγητής Μικρόπουλος (2011) σημειώνει ότι οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν επιμέρους εργαλεία (υπολογιστές, λογισμικό, διαδραστικά συστήματα, δίκτυα, τηλεπικοινωνιακές υπηρεσίες, κλπ) τα οποία, στο χώρο της εκπαίδευσης, επιλέγονται κυρίως με βάση τις παιδαγωγικές παραμέτρους σχεδίασης και αξιοποίησής τους και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης διαμεσολαβείται από εφαρμογές λογισμικού και ψηφιακές τεχνολογίες που αναφέρονται ως πληροφορικά μαθησιακά περιβάλλοντα και διέπονται από συγκεκριμένες προδιαγραφές που υποστηρίζουν τη μάθηση. Στη βιβλιογραφία καταγράφονται αρκετές προσπάθειες ταξινόμησης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των ΤΠΕ, οι οποίες ακολουθούν διαφορετικές προσεγγίσεις. Συχνά, όμως, κατηγοριοποιούνται σε: συστήματα καθοδήγησης και διδασκαλίας, συστήματα μάθησης μέσω καθοδηγούμενης ανακάλυψης και διερεύνησης και συστήματα έκφρασης, αναζήτησης και επικοινωνίας (Μικρόπουλος, 2011)

Ο Μπιτσάκης (2014) σε άρθρο του σχετικά με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην ελληνική εκπαίδευση προτείνει τρόπους αξιοποίησής τους στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, ώστε να γίνει αυτή περισσότερο ελκυστική, ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική μέσα σε ένα σύγχρονο περιβάλλον μάθησης. Ο μελετητής θεωρεί πως η σημασία της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη και μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και γενικότερα στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ΤΠΕ μπορούν να αναβαθμίσουν και να τροποποιήσουν το ρόλο των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της

διδασκαλίας. Στην μελέτη του αποδεικνύει πως ο μαθητής από παθητικός δέκτης γνώσεων γίνεται ενεργητικός παράγοντας της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας. Γίνεται δημιουργός, κριτικός ερευνητής και διαχειριστής της γνώσης και τελικά κυρίαρχος της σχολικής μάθησης. Με την χρήση ΤΠΕ οι μαθητές αποκτούν κίνητρα, συλλέγουν και διαχειρίζονται πληροφορίες, παρουσιάζουν καλύτερα τις εργασίες τους και το υλικό, αποκτούν καλύτερη κατανόηση και αφομοίωση των πληροφοριών, εξοικειώνονται με τις τεχνικές μοντελοποίησης. Αποκτούν ικανότητα να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους σε δίκτυο, να επιλύουν προβλήματα, να δρουν στο εκπαιδευτικό υλικό και να παίρνουν ανατροφοδότηση, διαμορφώνοντας την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και τέλος αποκτούν βάσεις για την δια βίου μάθηση. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, από απλός μεταδότης γνώσεων (παρουσιαστής, ομιλητής) γίνεται βοηθός, σύμβουλος, συνεργάτης, καθοδηγητής, συντονιστής, εμπνευστής. Παρουσιάζει μόνο ένα σχέδιο εργασίας των μαθητών, δίνει τις γενικές κατευθύνσεις, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και τη δράση τους και επισημαίνει τις πολλές πτυχές ενός θέματος, τονίζοντας τα βασικά του σημεία. Καταλήγει ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο Γυμνάσιο προκύπτει κυρίως από την υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων με τον υπολογιστή σε ποικιλία θεμάτων με κυρίαρχες τις νέες δυνατότητες προσέγγισης της γνώσης, την πληροφορία και την επεξεργασία της, την επικοινωνία, αλλά και την ψυχαγωγία. Συμπληρώνει ότι ο ρόλος της επιστήμης των υπολογιστών και των ΤΠΕ στο Νέο Λύκειο, φαίνεται να αλλάζει και δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών.

3.7. Εφαρμογή και χρησιμότητα των ακουστικών καταγραφών για εκπαιδευτικούς σκοπούς

3.7.1. Podcasting

Η εκρηκτική ανάπτυξη του podcasting έχει προκαλέσει την δημιουργία πολλών ιστοσελίδων και blogs που παρέχουν οδηγίες για τη δημιουργία ενός podcast (Engadget, 2004; Maffin, 2004; Podcasting News, 2004). Πολυάριθμες ιστοσελίδες και κατάλογοι podcast έχουν εμφανιστεί με σκοπό την παροχή αποτελεσματικών μηχανισμών για τον εντοπισμό podcasts του ενδιαφέροντος κάθε χρήστη. Αυτές οι ιστοσελίδες γενικά περιέχουν εκτεταμένες λίστες με συνδέσμους σε ένα ευρύ φάσμα για πληροφορίες για το podcasting, τα λογισμικά, τα hardware, αυθεντικά podcasts, και άλλες πηγές (π.χ., iPodder). Πολλά μεγάλα πανεπιστήμια έχουν εφαρμόσει προγράμματα για να ενσωματώσουν το podcasting στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών. Το πρώτο πανεπιστήμιο που εφάρμοσε το podcasting ως εκπαιδευτικό

εργαλείο σε μεγάλη κλίμακα ήταν το Πανεπιστήμιο Duke (2006). Αρκετά άλλα πανεπιστήμια ακολούθησαν γρήγορα την εφαρμογή του podcasting, όπως η Οδοντιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου του Μίσιγκαν (UMSD), το Georgia College, το State University και το Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ. Ακολούθησαν πολλοί άλλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί τόσο στην τριτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι πρώτοι που υιοθέτησαν στην εκπαίδευση το podcasting ως εκπαιδευτικό εργαλείο έχουν ανακαλύψει πολλούς δημιουργικούς τρόπους για να το χρησιμοποιήσουν. Εκτός από τις ηχογραφημένες διαλέξεις και παρουσιάσεις, οι εκπαιδευτικοί στους τομείς των σπουδών της γλώσσας, της ιστορίας, της τέχνης, της μουσικής, της φιλοσοφίας, της θεολογίας, της λογοτεχνίας, και ένα πλήθος άλλων ειδικοτήτων κάνουν χρήση των podcasts για διδακτικούς σκοπούς, για διδακτικό κίνητρο και πρακτική, πρακτική εξάσκηση προφοράς, μουσική επίδειξη, και πολλά άλλα. Ο όρος coursecasting επινοήθηκε για να περιγράψει τα podcasts που γίνονται στις πανεπιστημιακές διαλέξεις (Brock, 2005). Πράγματι, θα ήταν δύσκολο να βρούμε αυτή τη στιγμή σχολείο ή πανεπιστήμιο που να μην κάνει χρήση των podcasts για κάποιο εκπαιδευτικό σκοπό.

Το εκπαιδευτικό podcasting δεν περιορίζεται μόνο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επίσης γίνεται χρήση των podcasts ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Podcasts από αυτές τις ομάδες μπορεί να βρεθούν σε αφθονία σε διάφορους καταλόγους podcasting (π.χ. Maineville, Network, Podcast alley, κ.α.).

3.7.2. Επικρίσεις του Podcasting

Το εκπαιδευτικό podcasting έχει δεχτεί τεράστια κριτική. Κάποιοι καθηγητές πανεπιστημίων φοβούνται πως η χρήση του podcasting θα οδηγήσει σε άδειες αίθουσες διδασκαλίας ή θα γίνει ο καταλύτης των φοιτητών που απλά δεν θέλουν να παρακολουθήσουν τις διαλέξεις (Brock, 2005). Ωστόσο, αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει αυτό το θέμα και βρήκαν ακριβώς το αντίθετο. Οι Bongey, Cizadlo και Kalnbach (2006) πραγματοποίησαν μια μελέτη σε 246 φοιτητές βιολογίας και βρήκαν πως η πλειοψηφία των φοιτητών προτίμησε να παρακολουθήσουν το μάθημα αντί να χρησιμοποιήσουν το podcast ως υποκατάστατο για τη ζωντανή τάξη. Ομοίως, μόνο το 12% των ερωτηθέντων σε μία έρευνα σχετικά με το podcast στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξε ότι τα podcasts θα αυξήσουν αυτή την πιθανότητα (Copley, 2007). Μια άλλη έρευνα διαπίστωσε πως η χρήση podcasts δεν παρήγαγε σημαντικές διαφορές στα ποσοστά φοίτησης, ακόμη κι αν η προσέλευση δεν συσχετιζόταν σημαντικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Hove & Corcoran, 2008). Πρόσθετες μελέτες

έχουν διερευνήσει την ανησυχία ότι το podcasting μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της φοίτησης και επιβεβαιώθηκε ότι μια τέτοια ανησυχία είναι αβάσιμη (Larkin, 2010, Von Konsky, Ivins, & Gribble, 2009). Άλλες ενστάσεις περιλαμβάνουν τις προκλήσεις που επιφέρει η τεχνολογία στους σπουδαστές, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε φορητές συσκευές αναπαραγωγής MP3, αν και τα podcasts δεν απαιτούν τη χρήση ενός φορητού MP3 player. Επίσης, έχει εκφραστεί η ανησυχία ότι η ευρεία χρήση του podcasting θα διευρύνει το ψηφιακό χάσμα, αφήνοντας πίσω εκείνους που δεν μπορούν να το αντέξουν οικονομικά ή δεν έχουν πρόσβαση στην απαραίτητη τεχνολογία (Reed, 2005). Ωστόσο, πρόσφατη έρευνα δείχνει μια απότομη αύξηση των smartphones από μειονοτικούς πληθυσμούς, γεγονός που υποδηλώνει νέες ευκαιρίες για καινοτομία και μια μέτρια μείωση του ψηφιακού χάσματος (Wortham, 2009). Οι ανησυχίες που έχουν εκφραστεί αφορούν το γεγονός ότι η προσπάθεια που απαιτείται για να δημιουργηθεί ένα podcast δεν αντισταθμίζει τα αναμενόμενα οφέλη του podcast, συν του ότι σε αντίθεση με το τυπωμένο κείμενο, ένα podcast δεν μπορεί να διαβαστεί (EFLG, 2005, Taylor, 2005). Κάποιες ιστοσελίδες podcast έχουν αρχίσει να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα αυτό με την παροχή μεταγραφημάτων (transcripts) των podcasts (Reynolds, 2006). Όπως διατυπώθηκε νωρίτερα, οι έρευνες σχετικά με την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα των podcasting είναι περιορισμένες. Ωστόσο, τουλάχιστον μία έρευνα έδειξε ότι τα ηχογραφημένα αρχεία χρειάζονται σημαντικά περισσότερο χρόνο για να επανεξεταστούν σε σύγκριση με κάποια βίντεο ή τυπωμένες παρουσιάσεις (LeeSing & Miles, 1999). Το άγχος του μαθητή έχει επίσης αναφερθεί ως πρόβλημα που επιδεινώνεται πάρα πολύ, όταν η τεχνολογία είναι περίπλοκη. Οι μαθητές που γενικά βιώνουν άγχος στη μάθηση, θα βιώσουν μεγαλύτερο άγχος όταν η τεχνολογία δεν λειτουργήσει όπως αναμενόταν (Nash, 2005). Υπό αυτές τις συνθήκες, αν πρέπει πρώτα να κατανοήσουν πώς να χρησιμοποιήσουν μια συσκευή MP3 ή να ασχοληθούν με ένα ογκώδες σύστημα ήχου του υπολογιστή, μπορεί να τους φανεί πολύ δύσκολο να το διαχειριστούν στο ήδη περίπλοκο περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

3.7.3. Επιχειρηματολογία υπέρ του Podcasting

Χωρίς αμφιβολία, η καινοτομία του podcasting προσέλκυσε μεγάλη προσοχή. Πέρα από την καινοτομία, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν πειραματιστεί και συνεχίζουν να πειραματίζονται με το podcasting ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Σε μια εποχή δύσκολη οικονομικά, που οι διαθέσιμες πιστώσεις είναι περιορισμένες, είναι δύσκολο να επιτευχθεί η διάθεση κεφαλαίων για πειραματικές μεθόδους. Δεδομένου ότι τα podcasts μπορούν να δημιουργηθούν πιο εύκολα από τα streaming media, ενδεχομένως να είναι ευκολότερο για κάποια σχολεία να

ενσωματώσουν το podcasting στο πρόγραμμα σπουδών τους. Το podcasting έχει αναμφισβήτητη άμεση πρόσβαση και χαμηλό οικονομικό κόστος. Σύμφωνα με τον Gilbert (2003), το podcasting είναι αξιόπιστο, προσιτό, εύκολο στην διαδικασία της μάθησης, καθόλου εκφοβιστικό για τους μαθητές και αυξητικά ανέξοδο. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι έχει θετικές συνέπειες και ότι συμβάλλει σημαντικά στη μακροπρόθεσμη αλλαγή στη διδασκαλία και τη μάθηση. Είτε το podcasting πληροί όλα τα κριτήρια του ορισμού του Gilbert (2003) είτε όχι, η σύγκλιση των τεχνολογιών, όπως τα blog, τα αρχεία ήχου MP3, το υλικό για MP3, και το λογισμικό ανοικτού κώδικα, διευκολύνει την υιοθέτηση του podcasting. Το χαμηλό κόστος του podcasting μπορεί να δημιουργεί ένα αρχικό ενδιαφέρον, αλλά οι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί παράγοντες που συνδέονται με τη χρήση και τη δημιουργία των podcasts είναι πιο πιθανό να είναι ο κύριος πόλος έλξης για καθηγητές και μαθητές. Η χρήση και η δημιουργία των podcasts μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και την εμπλοκή τους στο περιεχόμενο του μαθήματος (Reed, 2010).

Χρησιμοποιώντας τα podcasts για την διανομή περιεχομένου, υπάρχει η δυνατότητα εκπαίδευσης σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά μαθησιακά στυλ (Sweeny, 2005). Οι κιναισθητικοί μαθητές, για παράδειγμα, μπορεί να προσελκύνονται από τη φορητότητα των podcasts, που τους επιτρέπει να κινούνται κατά την ακρόαση, ενώ οι μαθητές που ενεργοποιούνται καλύτερα με τη λεκτική-γλωσσική προσέγγιση, τα αφηγηματικά podcasts μπορεί να τους προσφέρουν πολλά. Οι μαθητές που δημιουργούν δικά τους podcasts ακολουθούν μια κονστрукτιβιστική μαθησιακή διαδικασία (Jonassen, Carr, & Yueh, 1998), με τη συμμετοχή, τη συνεργασία, την εξερεύνηση, την ανακάλυψη, τη γραφή, και τον προβληματισμό. Η δημιουργία ενός podcast δίνει επίσης στους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν αυτό που ξέρουν, να αναθεωρήσουν και να σκεφθούν το μαθησιακό περιεχόμενο, και ενδεχομένως να συνδεθούν με σχολεία και μαθητές πέρα από τα γεωγραφικά τους όρια.

Το podcasting μπορεί να κάνει πιο προσιτή στους μαθητές μια διδασκαλία ή ένα μάθημα που βασίζεται ή συνοδεύεται από ένα συμπυκνωμένο κείμενο. Ακόμα, ο ήχος της φωνής του εκπαιδευτικού αποκαλύπτει κάτι από την προσωπικότητα του και μπορεί να ενθαρρύνει το μαθητή να εμπλακεί στο περιεχόμενο της μάθησης (Lee, Tan & Goh, 2004). Στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, το podcasting μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μετασηματίσει την παραδοσιακή τάξη, δίνοντας την δυνατότητα στους μαθητές να ακούσουν τη διάλεξη πριν έρθουν στην τάξη έτσι ώστε να αξιοποιήσουν τον χρόνο του μαθήματος σε βαθύτερη ανάλυση του περιεχομένου και πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι το podcasting και τα ηχογραφημένα αρχεία μπορεί να παρέχουν μια αποτελεσματικότερη

εμπειρία μάθησης. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν υπάρχουν εμπειρικά στοιχεία που να δείχνουν ότι τα ηχογραφημένα ηχητικά αρχεία είναι όντως μια πιο αποτελεσματική μέθοδος για την παροχή εκπαιδευτικού περιεχομένου. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υπάρχουν λίγα εμπειρικά δεδομένα για το podcasting. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές έρευνες στον τομέα της ανάπτυξης των πολυμέσων και της γνωστικής ψυχολογίας.

Συχνά η έννοια της κινητής μάθησης ή m-learning (mobile learning) συνδέεται με τα podcasts. Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα να ακούει κανείς κάτι οποιαδήποτε στιγμή, οπουδήποτε μέσω προσωπικών ψηφιακών συσκευών ήχου αποτελούν συχνά το αντικείμενο που πραγματεύονται δημοφιλή συγγράμματα που περιγράφουν τα οφέλη των podcasts σε εκπαιδευτικό ή μαθησιακό πλαίσιο. Ωστόσο, δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το τι είναι η κινητή μάθηση. Για παράδειγμα, ο Quinn (2000) περιγράφει το m-learning ως το σημείο τομής της online μάθησης, της λειτουργικότητας και της άμεσης πρόσβασης, ενώ ο Geddes (2004) προτείνει έναν ορισμό που βασίζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα και περιλαμβάνει κάθε είδους δραστηριότητα κινητής μάθησης που παράγουν αλλαγές στη συμπεριφορά. Άλλοι προτείνουν ότι η κινητή μάθηση είναι λιγότερο η εστίαση στη μάθηση, όπως αυτό είναι παραδοσιακά κατανοητό, και περισσότερο μια αντανάκλαση των μαζικών κοινωνικών αλλαγών στις επιλογές και τις προτιμήσεις επικοινωνίας (Traxler, 2007).

Οι κινητές δραστηριότητες μάθησης θεωρούνται γενικά σύντομες (5 λεπτά ή λιγότερο). Οι μαθησιακές δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί να παρουσιάζονται από μια ποικιλία μεγεθών οθόνης διαθέσιμες σε κινητές συσκευές. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν σύντομες κριτικές, υπενθυμίσεις, αξιολογήσεις, και πολλά άλλα. Ωστόσο, αυτές οι δραστηριότητες δεν έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την αντικατάσταση της επίσημης διαδικασίας μάθησης (EDUCAUSE, 2010).

Ενώ δεν είναι στο πεδίο αυτής της μελέτης να διερευνήσει την κινητή μάθηση σε βάθος, αυτό που είναι σημαντικό είναι να διερευνηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές προτιμούν να χρησιμοποιούν τα εκπαιδευτικά podcasts, όπως και οι σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων και το διδακτικό προσωπικό πρέπει να κατανοήσουν πώς θα εκμεταλλευτούν τα εκπαιδευτικά podcasts. Έρευνες σε τομείς που σχετίζονται με τα πολυμέσα και τη μάθηση (Mayer, Moreno, Boire, & Vagge, 1999) συστήνουν ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες σε περιβάλλοντα που αποσπών την προσοχή οδηγούν σε σημαντικά χαμηλότερες μαθησιακές επιδόσεις.

Τα τελευταία χρόνια, μεγάλος αριθμός μελετών διερευνά τη χρήση των podcasts από τους μαθητές καθώς επίσης και τις πιο δημοφιλείς αντιλήψεις σχετικά με την πιθανή χρήση τους για κινητή μάθηση. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές προτιμούν περισσότερο να ακούν τα podcasts στους υπολογιστές τους και λιγότερο όταν βρίσκονται εν κινήσει ή κατά τη διάρκεια άλλων δραστηριοτήτων που απαιτούν προσοχή και συγκέντρωση. Οι Gorra και Finlay (2009) σημειώνουν ότι οι μαθητές έχουν αντιμαχόμενες απόψεις σχετικά με την κινητικότητα των podcasts, καθώς μόνο το 4% των συμμετεχόντων στην έρευνα προτίμησαν να ακούσουν το podcast μίας παράδοσης/διάλεξης σε κινητή συσκευή. Οι Scutter, Stupans, Sawyer, και King (2010) παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα, τα οποία θεώρησαν απροσδόκητα. Πολλές άλλες μελέτες (Copley, 2007, M J. W. Lee & Tynan, 2008, McGarr, 2009, Robson & Greensmith 2009, Walls et al, 2010) έχουν επαναλάβει τα ίδια πορίσματα και μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμα για την περαιτέρω κατανόηση της κινητής μάθησης. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι συμπεριφορές αυτές δεν θα πρέπει να προκαλούν έκπληξη, δεδομένου ότι εμμέσως έχουν προβλεφθεί από σχετικές έρευνες για την μάθηση με πολυμέσα (multimedia learning), όπως συζητείται στην επόμενη ενότητα.

3.7.4. Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του εγγεγραμμένου ήχου

Η προφορική επικοινωνία είναι η παλαιότερη μορφή επικοινωνίας. Από την εφεύρεση του ραδιοφώνου, οι εκπαιδευτικοί έλκονταν από την ιδέα της χρησιμοποίησης του ήχου στη διδασκαλία. Ένα άρθρο το 1923 στη διεθνή Herald Tribune προέβλεψε ότι η ραδιοτηλεφωνία θα απασχολούσε σε μεγάλο βαθμό τον τομέα της εκπαίδευσης. Κάθε διάλεξη στα κολέγια και τα πανεπιστήμια θα μπορούσε να αναμεταδοθεί ραδιο-τηλεφωνικά σε εκατοντάδες χιλιάδες, ακόμη και σε εκατομμύρια, ακροατών. Ακόμη και όταν το θέμα είναι περίπλοκο για να μεταδοθεί προφορικά, θα υπήρχε σίγουρα κάποιο απόσπασμα που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τον ακροατή, ή να τον παρακινήσει στην επιδίωξη κάποιας συγκεκριμένης μελέτης. Πολλά κολέγια και πανεπιστήμια ήταν από τους πρώτους που αιτήθηκαν άδεια για AM και FM ραδιοφωνικούς σταθμούς. Ήδη από το 1917, κάποια κολέγια πειραματίστηκαν με την εκπομπή κώδικα Μορς (National Public Broadcasting Archives, 2005). Η εκπαιδευτική ραδιοφωνική εκπομπή μπορεί να χαρακτηριστεί ως η επέκταση της διδακτικής προσέγγισης. Ωστόσο, με την έλευση του ψηφιακού ήχου και της τεχνολογίας των πολυμέσων, οι ερευνητές έχουν αρχίσει την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εγγεγραμμένου ήχου ως μέσο για την αποτελεσματική μάθηση. Σε αντίθεση με τις ραδιοφωνικές εκπομπές, ο ψηφιακός ήχος θέτει τον έλεγχο στα χέρια των μαθητών και σε αντίθεση με τις αναλογικές εγγραφές, οι μαθητές μπορούν να αποφασίσουν

πότε και πού θα ακούσουν τον ψηφιακό ήχο. Ακόμα, οι μαθητές μπορούν να διακόψουν την αναπαραγωγή ήχου ή να ακούσουν πολλές φορές το ίδιο κομμάτι για να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση.

Παρόλο που το podcasting είναι 15 ετών, υπάρχουν πολύ λίγα στοιχεία σχετικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητά του. Ωστόσο, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εγγεγραμμένων ηχητικών αρχείων στη διδασκαλία. Εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι και προγραμματιστές πολυμέσων έχουν διερευνήσει τις γνωστικές επιπτώσεις του αφηγηματικού ήχου, βίντεο, στατικών εικόνων, και της μουσικής στην ανάκληση, τη διατήρηση και την κατανόηση πληροφοριών από τους εκπαιδευόμενους (Crigler, Just, & Neuman, 1994; Mayer, Heiser, & Lonn, 2001; Moreno & Mayer, 2000). Τα αποτελέσματα αρκετών μελετών βασίζονται σε ανεπίσημα στοιχεία (Chan & Lee, 2005), και έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Beccue, Vila, & Whitley, 2001; Veronikas & Maushak, 2005), που έχουν επηρεαστεί αρνητικά από μεταβλητές που προκαλούν σύγχυση (Hede, 2002). Ο Blackwell (1997) ανέφερε τη φράση «μια εικόνα αξίζει όσο χίλιες λέξεις». Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι εικόνες, τα κινούμενα σχέδια, και τα βίντεο είναι πιο αποτελεσματικά για τη μεταφορά γνώσης από τον εγγεγραμμένο ήχο. Ωστόσο, μελέτες δείχνουν ότι ο ήχος πληροί ένα σημαντικό ρόλο στη μεταφορά πληροφοριών.

Ο Crigler et al. (1994) πραγματεύεται την ερμηνεία των οπτικών και ακουστικών μηνυμάτων στα δελτία ειδήσεων στην τηλεόραση και καταλήγει στο ότι η ακουστική αφήγηση μεταφέρει την πλειοψηφία των πληροφοριών στην τηλεοπτικό-ακουστική επικοινωνία. Επιπλέον, προτείνει ότι ο ήχος ηγείται της εικόνας, αφού η εικόνα γίνεται περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματική μόνο αν ακολουθεί σωστά την ακουστική αφήγηση. Ως κατακλείδα, συμπεραίνει ότι ο ήχος από μόνος του μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματικός με μια συνδυασμένη παρουσίαση ήχου και εικόνας με σκοπό την μεταφορά πληροφοριών (Crigler et al., 1994). Ο Hale (1998) παρουσιάζει την υπεροχή του οπτικού καναλιού με σκοπό να αποφανθεί αν η ακουστική αφήγηση συντελεί περισσότερο στην ανάκληση και συγκράτηση πληροφοριών από το βίντεο. Καταλήγει ότι τις καλύτερες επιδόσεις στην ανάκληση και συγκράτηση έχουν αυτοί οι που προσλαμβάνουν τις πληροφορίες ακουστικά.

Η γνωστική και η παιδαγωγική ψυχολογία αναφέρεται συχνά στα γνωστικά αποτελέσματα των πολυμέσων, ιδιαίτερα στον τομέα του σχεδιασμού των πολυμέσων. Οι θεμελιώδεις παραδοχές βασίζονται στις θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας σχετικά με το πώς ο ανθρώπινος εγκέφαλος επεξεργάζεται ένα γραπτό κείμενο, ένα ηχητικό και ένα οπτικό

μήνυμα. Σύμφωνα με τους Moreno και Mayer (2000), οι τέσσερις βασικές παραδοχές είναι οι εξής:

1. Η ακουστική και η οπτική λειτουργική μνήμη αποτελούν ανεξάρτητα τμήματα της λειτουργικής μνήμης του ατόμου.
2. Ο αποθηκευτικός χώρος κάθε λειτουργικής μνήμης του εγκεφάλου έχει περιορισμένες δυνατότητες.
3. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος διαθέτει ξεχωριστά συστήματα επεξεργασίας λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων.
4. Η ουσιαστική μάθηση προκύπτει όταν κάποιος επιλέγει τις αποθηκευμένες πληροφορίες, τις οργανώνει με συνοχή, και τις συνδυάζει μεταξύ τους.

Καταλήγουμε, λοιπόν, στην ανάπτυξη έξι βασικών αρχών ως προς την καθοδήγηση της σχεδίασης των πολυμέσων: διάσπαση προσοχής, μεταβλητότητα, πλεονασμός, χωρική συνέχεια, χρονική συνέχεια, και συνοχή (Moreno & Mayer, 2000). Η διάσπαση προσοχής αναφέρεται σε μαθησιακά περιβάλλοντα που απαιτούν οι μαθητές να διαιρούν την προσοχή τους ανάμεσα σε δύο πηγές πληροφοριών που αναφέρονται σε κάτι κοινό, όπως για παράδειγμα, την ανάγνωση ενός κειμένου κατά τη διάρκεια της προβολής ενός βίντεο. Ο πλεονασμός αναφέρεται στη ελάττωση της μάθησης, όταν χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα πολλοί τρόποι επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα η ταυτόχρονη παρουσίαση κινουμένων σχεδίων, αφήγησης και κειμένου. Η χωρική συνέχεια αναφέρεται στον οπτικό σχεδιασμό, δηλαδή την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν καλύτερα όταν το κείμενο που εμφανίζεται σε μία οθόνη ενσωματώνεται με οπτικό περιεχόμενο, αντί να παρουσιάζεται μόνο το κείμενο. Η χρονική συνέχεια αναφέρεται στον συγχρονισμό του λεκτικού και του οπτικού περιεχομένου. Τέλος, η συνοχή αναφέρεται στα οφέλη που έχει η μαθησιακή διαδικασία όταν εξαιρούνται από αυτήν εξωγενείς παράγοντες και αυτό γιατί οι εξωγενείς παράγοντες αυξάνουν το αντιλαμβανόμενο γνωστικό φορτίο και μειώνει την κατακράτηση πληροφοριών από τον εγκέφαλο. Όσον αφορά την αρχή του πλεονασμού, αυτή προτείνει ότι η μαθησιακή διαδικασία είναι αποτελεσματική όταν οι λεκτικές πληροφορίες παρουσιάζονται ως ακουστική αφήγηση και όχι ως κείμενο (Moreno & Mayer, 1999). Συνεκτιμώντας τον σχεδιασμό και την παραγωγή των πολυμέσων, οι εγγεγραμμένες ακουστικές αφηγήσεις έχουν σαφείς επιπτώσεις στην μεταφορά γνώσης και την υποστήριξη της διατήρησης και ανάκλησης πληροφοριών. Παράγοντες που πιθανόν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα

και την ποιότητα της ακουστικής αφήγησης είναι ο ρυθμός, ο επιτονισμός και η ενέργεια του αφηγητή, δηλαδή η ανεπάρκεια του αφηγητή να μεταφέρει το μήνυμα με ελκυστικό τρόπο (Reed, 2005).

Η μάθηση μέσω των πολυμέσων εκτιμά ότι η ανθρώπινη φωνή, σε αντίθεση με την ηλεκτρονική φωνή, επηρεάζει τον τρόπο που οι μαθητές επεξεργάζονται τις πληροφορίες που προέρχονται από τα πολυμέσα. Οι Mayer, Sobko, και Mautone (2003), σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία των πολυμέσων, συμπεραίνουν ότι οι μαθητές ερμηνεύουν την μάθηση είτε ως κοινωνική επικοινωνία είτε ως μεταφορά πληροφοριών. Η ερμηνεία που δίνουν επηρεάζει τη γνωστική διαδικασία της ακουστικής αφήγησης και εν τέλει την ποιότητα της μάθησης. Επίσης, αξιολογούν ως πολύ σοβαρή την διατήρηση και την μεταφορά των πληροφοριών καθώς και την αξιολόγηση των ομιλητών. Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές που λαμβάνουν πληροφορίες από ανθρώπινη φωνή πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις στη διατήρηση και μεταφορά πληροφοριών από εκείνους που προσλαμβάνουν την ίδια αφήγηση από μηχανοποιημένη φωνή. Ομοίως, η ανθρώπινη φωνή εκτιμάται υψηλότερα από την μηχανοποιημένη φωνή. Συνεπώς, οι καλές επιδόσεις των μαθητών που έχουν ισχυρά κοινωνικά ερεθίσματα (όπως η κανονική ανθρώπινη φωνή) αποδίδονται στην αφήγηση την ερμηνεία της κοινωνικής συζήτησης. Αντιθέτως, όταν η φωνή του ομιλητή είναι μηχανοποιημένη η αφήγηση ερμηνεύεται ως μεταφορά πληροφοριών και οι μαθητές εστιάζουν κυρίως στη συλλογή πληροφοριών και όχι τόσο στην κατανόηση εννοιών που παρουσιάζονται στην αφήγηση (Mayer, Sobko et al., 2003).

Η κριτική που δέχτηκαν οι Moreno και Mayer (2000) αφορούσε στο ότι δεν κατάφεραν να κάνουν σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στο περιεχόμενο της διαδικασίας και το περιεχόμενο της περιγραφής (Tabbers, Martens & van Merriëboer, 2004). Εν τούτοις, είναι πρωτίστης σημασίας να κατανοηθεί η διαφορά μεταξύ γνωστικής διαδικασίας στην επεξεργασία πληροφοριών και την περιγραφική πληροφόρηση. Όλες οι έρευνες των Moreno and Mayer χρησιμοποίησαν τις ακουστικές αφηγήσεις και τις κινούμενες εικόνες για την περιγραφή των επιστημονικών αρχών τους, ενώ οι έρευνες τους που είχαν ενσωματώσει τον ήχο στο περιεχόμενο της διαδικασίας, ο ήχος δεν δημιούργησε τις προϋποθέσεις για καμία σοβαρή βελτίωση στην μεταφορά, την ανάκληση ή την κατανόηση πληροφοριών (Beccue et al., 2001; Veronikas & Maushak, 2005). Επομένως, υπάρχουν ενδείξεις ότι η εγγεγραμμένη ακουστική αφήγηση μπορεί να είναι αποτελεσματική και ωφέλιμη ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Η επίδραση της ανθρώπινης φωνής προκαλεί την αίσθηση μιας κοινωνικής συζήτησης και επιτρέπει στον μαθητή να εμπλακεί περαιτέρω στο περιεχόμενο του μαθήματος. Τέλος, είναι

ένα αποτελεσματικό μέσο για την μεταφορά του περιεχομένου της γνώσης και την ενίσχυση της ανάκλησης, της διατήρησης και της κατανόησης των πληροφοριών.

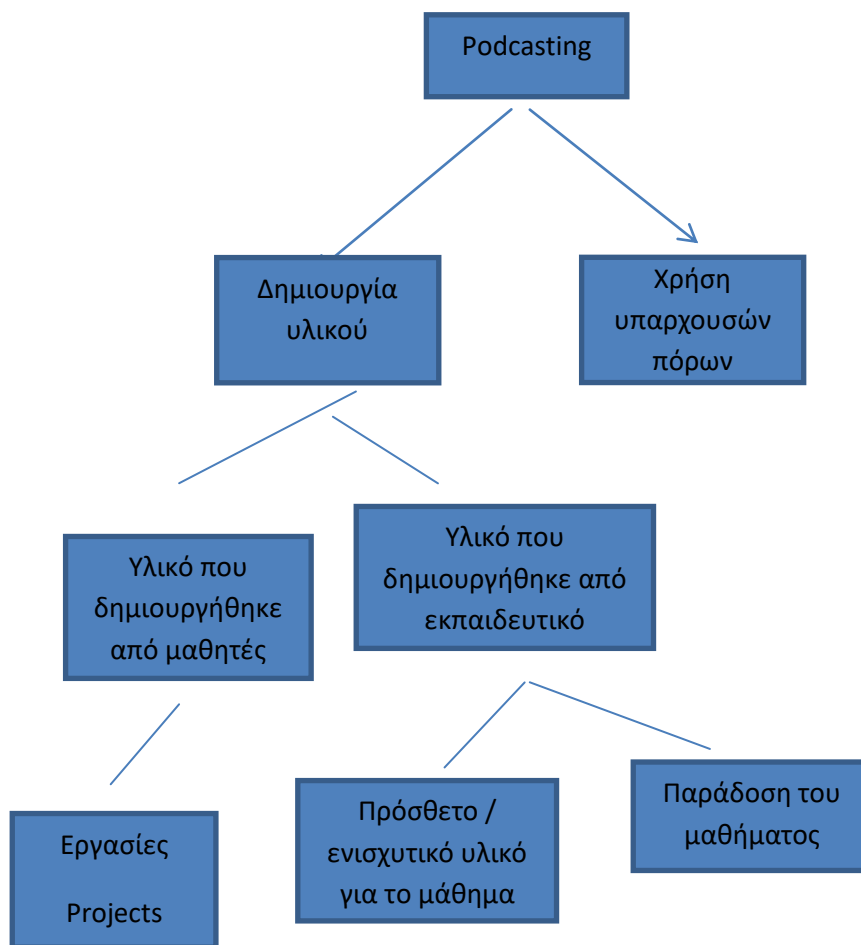
Όπως είναι φανερό από τον αξιοσημείωτο αριθμό άρθρων που έχουν δημοσιευτεί σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών περιοδικών, η κινητή μάθηση είναι ένα ζήτημα μεγάλου ενδιαφέροντος, Ωστόσο, τα πρώτα στοιχεία δείχνουν ότι η κινητή μάθηση ως κύρια μέθοδος παράδοσης μαθημάτων είναι μάλλον ανεπιθύμητη. Οι μελέτες στην γνωστική υπερφόρτωση και την διάσπαση προσοχής σε συνδυασμό με τις μελέτες σχετικά με την χρήση των podcasts από τους μαθητές, ίσως να είναι σκόπιμο τα podcasts να εξεταστούν ως αποτελεσματική μέθοδος για επανάληψη, συμπληρωματικές πληροφορίες, ή προβληματισμό σε διάφορα θέματα που έχουν συζητηθεί στην τάξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί και οι σχεδιαστές των προγραμμάτων σπουδών οφείλουν να γνωρίζουν τις προτιμήσεις του κοινού στο οποίο απευθύνονται. Η παραδοχή ότι οι σπουδαστές κάνουν χρήση των podcasts ενώ είναι εν κινήσει δεν επιβεβαιώνεται από τις έρευνες (Brittain, Glowacki, Van Ittersum, & Johnson, 2006; Evans, 2008; Guertin, 2010; Lane, 2006; Malan, 2007).

3.7.5. Χαρακτηριστικά των χρηστών του Podcasting

Οι υποστηρικτές του podcasting πρεσβεύουν πως προσφέρει μοναδικά οφέλη στους μαθητές. Οι Clark και Walsh (2004) σε σχετικό άρθρο τους υποστηρίζουν ότι η ικανότητα της ακρόασης είναι ενστικτώδης, σε αντίθεση με την ανάγνωση και την γραφή. Συνεχίζουν λέγοντας ότι οι ψυχολόγοι-γλωσσολόγοι έχουν διαπιστώσει ότι τα παιδιά δεν διδάσκονται πώς να κατανοήσουν τον προφορικό λόγο (Chan and Lee 2005). Ομοίως, ο Durbridge (1984) τόνισε τα πλεονεκτήματα του ήχου στην μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, είπε ότι ο προφορικός λόγος επηρεάζει την γνωστική λειτουργία του μαθητή γιατί προσθέτει σαφήνεια, και την κινητοποίηση του γιατί έχει αμεσότητα. Ακόμα, η μεταβαλλόμενη δυνατότητα που προσφέρει στους ακροατές του είναι το μεγάλο του πλεονέκτημα, αφού οι ακροατές δεν περιορίζονται ούτε από το χώρο ούτε από τον τόπο σε ότι αφορά την μαθησιακή διαδικασία (Muppala, 2007; Clark, 2004; Lee, 2007; Clark et al. 2007).

Οι υπάρχουσες πρακτικές του podcasting στην δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζονται με λεπτομέρεια στην ταξινόμια του Rossell-Aguilar (2007). Κι ενώ δεν θεωρείται διεξοδική, σίγουρα περιγράφει τον τρόπο που κατηγοριοποιούνται οι υπάρχουσες πρακτικές. Παρατηρούμε λοιπόν ότι το podcasting χωρίζεται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις υπάρχουσες πηγές που βρίσκει στο διαδίκτυο και που έχουν δημιουργήσει εκπαιδευτικοί οργανισμοί για αυτή την χρήση. Στην δεύτερη

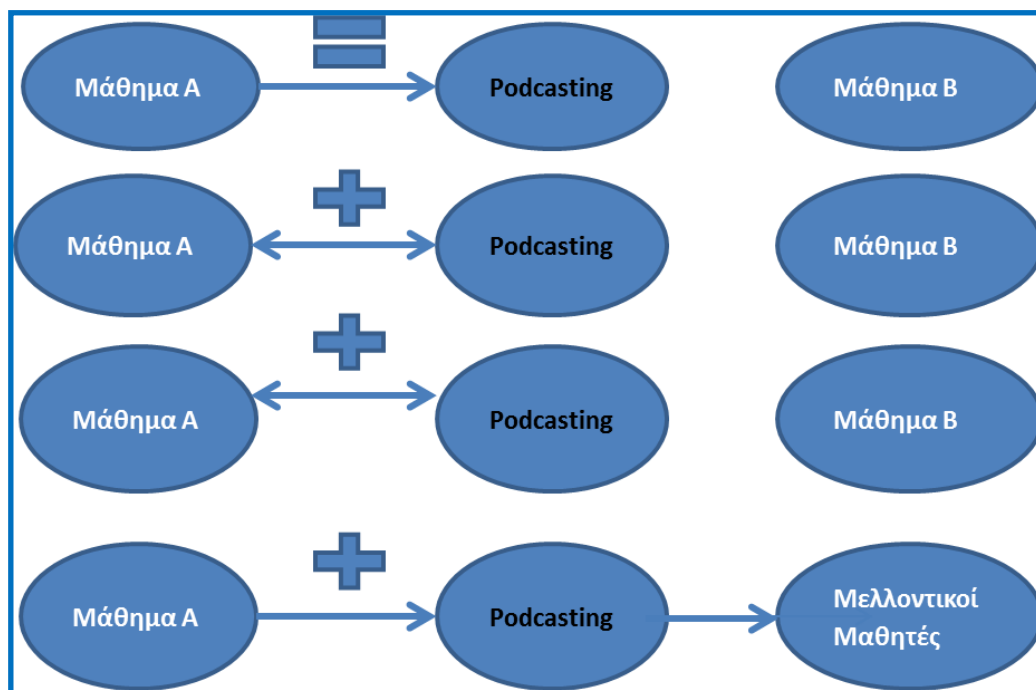
δημιουργεί το δικό του υλικό και σε αυτή την περίπτωση τα podcasts μπορεί να δημιουργηθούν είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές.



Σχήμα 3.1.: Ταξινόμια υπαρχουσών πρακτικών του Podcasting (Προσαρμοσμένο από τον Rossell-Aguilar, 2007)

Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τα δικά τους podcasts για να καταγράψουν τις παραδόσεις τους, που αφορά κυρίως την τριτοβάθμια (Copley 2007), ή να δημιουργήσουν πρόσθετο ενισχυτικό εκπαιδευτικό υλικό που θα υποστηρίζει τους μαθητές σε συνδυασμό με το βασικό μάθημα, που μπορεί να βρει εφαρμογή στην δευτεροβάθμια (Lee and Chan 2007). Τέτοια παραδείγματα συνήθως περιλαμβάνουν οδηγίες για εργασίες, ανατροφοδότηση των εργασιών (Edirisingha 2007; Lee and Chan 2007), ή ακόμα, μια πιο σύντομη έκδοση του καθημερινού μαθήματος (Baker et al. 2007) ή μια επανάληψη των κυριότερων σημείων του μαθήματος με μαθησιακά αποτελέσματα και διευκρινήσεις (Evans 2007). Τα podcasts που δημιουργούνται από τους μαθητές συνήθως είναι μέρος κάποιας ομαδικής εργασίας (Plankis and Weatherly, 2008).

Παρόλο που η συγκεκριμένη ταξινόμηση κατηγοριοποιεί ικανοποιητικά τις τρέχουσες πρακτικές του podcast, δεν περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Οι O’Byryan και Hegelheimer’s (2007), ωστόσο, προσπάθησαν να περιγράψουν την σχέση των podcasts με τα προγράμματα σπουδών και την τρέχουσα κατάσταση στις τάξεις, προσαρμόζοντας νέες στρατηγικές και μοντέλα ένταξης του. Προτείνουν τρία σενάρια ένταξης:



Σχήμα 3.2.: Σενάρια ένταξης του podcasting στη μαθησιακή διαδικασία (O’Byryan & Hegelheimer’s, 2007)

Στο πρώτο σενάριο, το podcasting είναι η αναπαραγωγή του ίδιου του μαθήματος, ένα δίκτυο προστασίας και υποστήριξης των μαθητών που επιθυμούν να επαναλάβουν το υλικό που ειπώθηκε στην σχολική τάξη. Στο δεύτερο σενάριο, τα podcasts προσφέρουν πρόσθετο υποστηρικτικό υλικό που σχετίζεται με το μάθημα, οπότε συνδέει το μάθημα με το podcast. Το τρίτο σενάριο ένταξης εξελίσσει το δεύτερο, με τη διαφορά ότι εδώ τα podcasts παρέχουν καινούργιο υλικό για επόμενα μαθήματα, οπότε λειτουργούν ως προετοιμασία του μαθήματος. Τέλος, το τέταρτο σενάριο είναι η μετεξέλιξη των τριών σεναρίων των O’Byryan και Hegelheimer’s (2007), όπως αυτό παρουσιάστηκε στην μελέτη των Plankis and Weatherly’s (2008). Εδώ το podcast είναι αποτέλεσμα της δουλειάς των ίδιων των μαθητών στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου μαθήματος, που μπορεί στο μέλλον να χρησιμοποιηθεί και από άλλους μαθητές.

3.8. Η χρήση του podcasting ως εργαλείο για τη βελτίωση της Δεύτερης Γλώσσας

Η Lum (2006) ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τις διαδικασίες απόκτησης πληροφοριών από βίντεο και αρχεία εγγεγραμμένου ήχου που απευθύνονται σε μαθητές δεύτερης γλώσσας. Διαπίστωσε, λοιπόν, πως η θέαση ή η ακρόαση αυθεντικών αρχείων είναι μια ευχάριστη δραστηριότητα, στην οποία ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά.

Ο Sze (2006) όρισε τα podcasts ως μία πολύ αποτελεσματική δραστηριότητα για την κατανόηση της γλώσσας. Ωστόσο, ήταν ο πρώτος που επισήμανε ότι τα podcasts είναι πολύ περισσότερο μία ευχάριστη ακρόαση ή θέαση, αφού στα εγγεγραμμένα αρχεία πρέπει να υπάρχουν μαθησιακοί στόχοι. Για την κατανόηση των αρχείων οι μαθητές πρέπει να έχουν κάποιες πληροφορίες για τα συντακτικά και τα σημασιολογικά μέρη, που διαδραματίζουν σοβαρό ρόλο για την πρόβλεψη των εννοιών (Rezapour, Gorjian, & Pazhakh, 2012).

Ο Ng'ambi (2008) πιστεύει ότι τα podcasts δημιουργούν μία αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ακροατές και το περιεχόμενο. Η ακρόαση αποτελεί ένα είδος σκέψης και δεν διαχωρίζεται από τον σκοπό και τα συναισθήματα των ακροατών. Ο McMinn, (2008) καθορίζει την διαδικασία της ακρόασης ως ένα ψυχο-γλωσσολογικό παιχνίδι εικασιών, γιατί συμπεριλαμβάνει την πρόβλεψη, τον έλεγχο και την επαλήθευση. Το podcasting θεωρείται μια πολύπλοκη γνωστική δραστηριότητα (Abt & Barry, 2007) αφού απαιτεί την πρόσληψη και την κατάκτηση πολλών και συγκεκριμένων πληροφοριών και την εφαρμογή πολλών στρατηγικών επεξεργασίας μέχρι αυτές να γίνονται μηχανικά. Οπότε, τόσο τα podcasts όσο και οι μετεγγραφές τους αποτελούν ένα πολύ χρήσιμο τρόπο για την βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας και της κατανόησης της γλώσσας. Η επικρατέστερη γνώμη σχετικά με τα podcasts αφορά την κατανόηση (Lawlor&Donnelly, 2010). Η ακρόαση ως δεξιότητα θεωρείται συνώνυμη με τη γλωσσική κατανόηση. Είναι μια πολύπλοκη συμπεριφορά, που περιλαμβάνει τη συνειδητή και ασυνειδητή χρήση διάφορων στρατηγικών και προσεγγίσεων για την δημιουργία εννοιών στις οποίες στοχεύει ο ομιλητής (Lawlor& Donnelly, 2010).

Οι Abdous, Facer, & Yen (2012) διαβεβαιώνουν ότι η γλωσσική κατανόηση και η γλωσσική ικανότητα βελτιώνονται σημαντικά με τη χρήση των podcasts. Παρομοίως, οι Campbell (2005) και Constantine (2007) αναφέρουν ότι υπάρχει βελτίωση στην γενικότερη κατανόηση της γλώσσας και ανάπτυξη θετικών στάσεων προς τα podcasts ως εργαλείο για την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας μέσω Νέων Τεχνολογιών.

Η Lum (2006) και ο Ng'ambi (2008) θεωρούν ότι τα αποτελέσματα των podcasts στους μαθητές ξένων γλωσσών είναι πολύ σημαντικά και συσχετίζουν την ακρόαση των podcasts με την βελτίωση της γλωσσικής επίδοσης. Ομοίως, ο Richards (2006) διαπιστώνει τη συσχέτιση των βίντεο podcasts και τη βελτίωση στην ανάγνωση και την κατανόηση κειμένων, αλλά και την ακουστική ικανότητα των μαθητών ξένων γλωσσών.

Οο Al Qasim & Fada (2013) υποστηρίζουν την βελτίωση στη προφορική ικανότητα των μαθητών που προήλθε από την έκθεση στα podcasts. Ομοίως, οι Kennedy & Trofimovich (2008) αναφέρουν βελτίωση στην προφορική ικανότητα, οι Cebeci & Tekdal (2010) στην κατανόηση κειμένων, και ο Evans (2008) στα γραπτά. Οι Sabet & Mahsefat (2012) διαπιστώνουν ότι όταν οι μαθητές ακούν τα εγγεγραμμένα αρχεία των κειμένων που προορίζονται για ανάγνωση, οι ίδιοι μαθητές που είχαν πρόσβαση σε γραπτούς και εικονογραφημένους σχολιασμούς θυμούνται καλύτερα την ιστορία και το κείμενο από εκείνους που άκουγαν μόνο το κείμενο. Αυτό επιβεβαιώνει την θεωρία της Μάθησης μέσω των Πολυμέσων των Cebeci & Tekdal (2010). Οι ίδιοι είπαν επίσης ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν αυθεντικά αρχεία καθημερινά, σπάνια χρησιμοποιούν λεξικά. Οι Porona & Edirisingha (2010) επισημαίνουν ότι οι επικοινωνιακές στρατηγικές των μαθητών αυξάνονται χάρη στη χρηστική αξία και την πρακτικότητα των αρχείων.

Σύμφωνα με τους Lawlor & Donnelly (2010), παρόλο που τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν θετικά αποτελέσματα των podcasts σε όλες τις διαστάσεις της εκμάθησης της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας, δεν υπάρχει σαφές κριτήριο μέτρησης των αποτελεσμάτων αυτών. Οπότε τα αποτελέσματα πρέπει να θεωρούνται ενδεικτικά και όχι οριστικά. Ακόμα πιστεύουν πως οι ερευνητές δεν είναι σε θέση να ελέγχουν όλες τις μεταβλητές σωστά και οι μεθοδολογίες που ακολουθούν δεν είναι σταθερές. Σύμφωνα, λοιπόν, με όλες τις προηγούμενες μελέτες για την πραγματική φύση των αρχείων podcast, πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω η αποτελεσματικότητά τους.

3.9. Οι εφαρμογές του Podcasting στις ξένες γλώσσες

Σύμφωνα με τον Yoshida (2013), στα περισσότερα μαθησιακά περιβάλλοντα EFL (English as a Foreign Language) που οι μαθητές της Αγγλικής γλώσσας έχουν πολύ λίγες ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα έξω από την τάξη, είναι πολύ σημαντικό να οι εκπαιδευτικοί να τους παρέχουν όσο το δυνατό πιο αυθεντικές τέτοιες ευκαιρίες για να εξασκήσουν τις προφορικές τους δεξιότητες. Μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, η υποβοηθούμενη διδασκαλία από ηλεκτρονικούς υπολογιστές (CALL/ Computer-Assisted Language Learning) θεωρούνταν ότι είχε περιορισμένες εφαρμογές στην διδασκαλία προφορικών δεξιοτήτων στους μαθητές Αγγλικών (James, 1996). Ωστόσο, από την αρχή του 21^{ου} αιώνα μέχρι και σήμερα, εξαιτίας της αύξησης της ιδιοκτησίας και της χρήσης των κινητών τηλεφώνων και της διαδεδομένης σύνδεσης στο διαδίκτυο, έχουν εισαχθεί νέες μέθοδοι ενασχόλησης με τον συγκεκριμένο τομέα. Μία από αυτές τις καινούργιες πρακτικές θεωρείται το podcasting. Οι McQuillan (2006), Pun (2006) και Stanley (2006), που υποστηρίζουν τα σημαντικά αποτελέσματα στις ακουστικές και προφορικές δεξιότητες των μαθητών, επισημαίνουν αρκετές δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην παραγωγή προφορικού λόγου, όπως ημερολόγια με ήχο, συνεντεύξεις φυσικών ομιλητών και την δημιουργία talk shows, όπου οι μαθητές ηχογραφούν τους εαυτούς τους και τους συμμαθητές τους με αφορμή μια εργασία και στη συνέχεια δίνουν το ηχητικό αρχείο στον εκπαιδευτικό με σκοπό να αξιολογηθεί η εργασία τους. Στη συνέχεια, οι Tavales and Skevoulis (2006) προτείνουν την δυνατότητα ηχογράφησης των ίδιων των μαθητών ή άλλων φυσικών ομιλητών με σκοπό να εστιάσουν στην ακουστική εξάσκηση για βελτιώσουν την προφορά τους, τον επιτονισμό ή τη χρήση της γραμματικής. Ακόμα το podcasting βοηθάει τους μαθητές να βελτιώσουν της δεξιότητες αυτό-μελέτης δίνοντας τους ευκαιρίες να δημιουργήσουν υλικό και να το δημοσιοποιήσουν σε πραγματικό κοινό (Stanley, 2006). Άλλη πιο πρόσφατη μελέτη (Chan, Chi, Chin and Lin, 2011) διεξάγεται για να αποδείξει ότι τα podcasts που δημιουργούνται από τους ίδιους τους μαθητές, συγκριτικά με αυτά που χρησιμοποιούνται έτοιμα από το διαδίκτυο έχουν καλύτερα αποτελέσματα για την βελτίωση των προφορικών και ακουστικών δεξιοτήτων των μαθητών EFL.

Ο Rosell-Aguilar (2007) υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά podcasts πρέπει να έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: 1) να περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά της γλώσσας-στόχου και της κουλτούρας της, 2) τα υλικά που χρησιμοποιούνται στα μαθήματα να είναι γνήσια, 3) τα podcasts πρέπει να έχουν την κατάλληλη διάρκεια και να δεσμεύουν ικανοποιητικά τους μαθητές, 4) η φορητότητα και το μέγεθος της οθόνης των συσκευών αναπαραγωγής

πολυμέσων πρέπει να λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη. Όπως σε όλες τις καινοτομίες στην εκμάθηση και την διδασκαλία των ξένων γλωσσών, οι πρωτοπόρες μελέτες εξετάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών προς αυτές. Οι Monk, Ozawa και Thomas (2006) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε πανεπιστήμιο της Ιαπωνίας συμπέραναν ότι οι μαθητές δεν είχαν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για το podcasting ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Οι ερευνητές θεώρησαν πως το μειωμένο ενδιαφέρον για τη χρήση των podcasts οφείλεται στην πληθώρα των μη στοχευόμενων υλικών και την έλλειψη σχεδιασμού. Άλλη μελέτη των Stiffler, Stoten και Cullen (2011) έδειξε ότι οι μαθητές που δεν είχαν θετική στάση προς το podcasting έβρισκαν τα γραπτά κείμενα πιο σαφή και πιο κατανοητά από ότι το podcast. Ωστόσο, πιο πρόσφατες έρευνες έχουν διαπιστώσει θετικές στάσεις των μαθητών προς το podcasting. Οι Bolliger, Supanakorn και Boggs (2012) θεωρούν πως ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την κινητοποίηση των μαθητών είναι το online περιβάλλον.

Στατιστικά, τα αποτελέσματα του podcasting στην βελτίωση της προφοράς δεν φαίνεται να είναι σημαντικά για τους μαθητές (Ducate, 2009), ενώ, σε γενικές γραμμές, η χρήση του podcasting σε μαθήματα γλώσσας, κατανόησης κειμένων, γραπτού και προφορικού λόγου δείχνει ότι οι μαθητές παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση (Abdous, Camarena and Facer, 2009). Οι Abdous, Facer και Yen (2012) συνέκριναν διάφορους τύπους εφαρμογών του podcast τόσο στην προσεκτική ενσωμάτωση του εργαλείου στο πρόγραμμα σπουδών όσο και ως συμπληρωματικό υλικό για το μάθημα. Οι έρευνες έδειξαν ότι λειτουργεί καλύτερα ως συμπληρωματικό υλικό με αισθητή διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών. Η βελτίωση των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών και πόσο τα μαθήματα με podcasts έχουν συντελέσει σε αυτό έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών, τα αποτελέσματα των οποίων υποδεικνύουν ότι οι μαθητές ωφελούνται ιδιαίτερα στην απόκτηση δεξιοτήτων ακρόασης, γνώσης και εμπέδωσης της γραμματικής και απόκτησης γνώσης της κουλτούρας της κοινότητας στόχου (Istanto, 2011, Kennedy, 2014).

Τα κυριότερα σημεία της βιβλιογραφίας συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

A.	Οι μαθητές έχουν διαφορετικές στάσεις και αντιλήψεις (θετικές ή αρνητικές) προς το podcasting ανάλογα με το γνωστικό και εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο.
B.	Ο βαθμός κινητοποίησης των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία επηρεάζεται μέτρια από την χρήση του podcasting.
Γ.	Τα αποτελέσματα που αφορούν την χρησιμότητα του podcasting στην βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών ξένων γλωσσών είναι ανάμεικτα. Ωστόσο, η

	γενική τάση ευνοεί τη χρήση του podcasting στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.
Δ.	Το podcasting ως συμπληρωματικό εργαλείο στην διδασκαλία της γλώσσας θεωρείται πιο αποτελεσματικό από ότι ως κύριο εκπαιδευτικό εργαλείο.
Ε.	Είναι απαραίτητο να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες και μελέτες προκειμένου να αποσαφηνιστεί ο ρόλος και η επιρροή του podcasting στην βελτίωση των δεξιοτήτων των ξένων γλωσσών.

Πίνακας 3.2.: Τα κυριότερα σημεία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης

3.10. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στα περισσότερα ευρωπαϊκά, βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Η εκμάθηση των ξένων γλωσσών αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και καθιστά τις ξένες γλώσσες, με πρώτη την Αγγλική, βασικό μάθημα σε όλη τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας. Να σημειωθεί ακόμα πως οι επιλογές της πολιτείας σχετικά με τις ξένες γλώσσες που περιλαμβάνονται στο σχολικό πρόγραμμα συνδέονται με πολύπλοκα κοινωνικο-οικονομικά ζητήματα και έχουν ιδεολογικές και πολιτικές προεκτάσεις. Για αυτούς του λόγους, λοιπόν, η διδασκαλία και η εκμάθηση των ξένων γλωσσών αποτελεί τόσο θέμα συζητήσεων και αντικείμενο μελέτης όσο και πεδίο διδακτικής έρευνας. (Δενδρινού 1996; Διάμεση, 2016).

Στην Ελλάδα, η αναγκαιότητα της εκμάθησης ξένων γλωσσών όπως την αντιλαμβάνεται η ελληνική κοινωνία είναι περισσότερο πολύπλοκη απ' ότι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, και αφορά τόσο το δημόσιο σχολείο όσο και άλλους ιδιωτικούς φορείς. Και παρόλο που οι ξένες γλώσσες διδάσκονται συστηματικά και είναι βασικό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών εδώ και πολλές δεκαετίες, η επάρκεια γλωσσομάθειας και η δυνατότητα εκμάθησης της ξένης γλώσσας χωρίς την αρωγή ιδιωτικών φορέων θεωρείται ανεπαρκής (Διάμεση, 2016).

3.11. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) αφορά τις γλώσσες που περιλαμβάνονται αυτή τη στιγμή στο Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών, δηλαδή τα Αγγλικά, που είναι η «πρώτη» ξένη γλώσσα, και τα Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά και Ισπανικά, οι

οποίες είναι οι «δεύτερες» ξένες γλώσσες. Τα Αγγλικά ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας ως υποχρεωτική γλώσσα σε όλα τα σχολεία της χώρας, ενώ οι άλλες που ονομάζονται «δεύτερες» γλώσσες προσφέρονται κατ' επιλογή-όχι σε όλα τα σχολεία της χώρας. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) έχει υλοποιηθεί σύμφωνα με τις νέες προκλήσεις που προκύπτουν από τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) και τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2014-2020) για την προώθηση της πολυγλωσσίας και της πολλαπλογλωσσίας των νέων που ζουν και σπουδάζουν στην Ελλάδα. Το ΕΠΣ-ΞΓ συνάδει απολύτως με τη γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία αναφέρει στη νέα πλατφόρμα της για την προώθηση της πολυγλωσσίας τα εξής: «[η Ευρώπη] προσβλέπει στην προστασία της γλωσσικής πολυμορφίας και στην προώθηση της γλωσσομάθειας – για λόγους πολιτιστικής ταυτότητας και κοινωνικής ένταξης αλλά και επειδή οι πολύγλωσσοι μπορούν καλύτερα να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και οικονομικές ευκαιρίες που δημιουργούνται χάρη στην ευρωπαϊκή ενοποίηση».

(<http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/>). Η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων θεωρεί πως οι ξένες γλώσσες –και ειδικά αυτές που εξυπηρετούν τη διεθνή επικοινωνία– αποτελούν σημαντικό προσόν επειδή τα άτομα που μιλούν γλώσσες μπορούν να είναι σε ζωντανή και διαδικτυακή επικοινωνία με όλο τον κόσμο. Εκείνοι που δεν ξέρουν γλώσσες θεωρούνται σήμερα αμόρφωτοι και ακαλλιέργητοι, ενώ όσοι ξέρουν γλώσσες θεωρούνται προνομιούχοι: είναι αυτοί που θα έχουν περισσότερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και γρήγορη απορρόφηση στην αγορά εργασίας.

Το ΕΠΣ-ΞΓ θέτει ξεκάθαρα τους μαθησιακούς στόχους, σύμφωνα με τους οποίους η ξένη γλώσσα διδάσκεται στο σχολείο, προκειμένου ο μαθητής να αναπτύξει γλωσσική επίγνωση, διαπολιτισμική συνείδηση και διαμεσολαβητική ικανότητα. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν γνώσεις σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες και περιστάσεις επικοινωνίας. Οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι ταυτόχρονα εμπλέκεται και η μητρική τους γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η πολιτισμική επίγνωση των μαθητών. Είναι μία διαδικασία που, μέσα από μία διαπραγμάτευση εννοιών και τρόπων των δύο γλωσσών, οι μαθητές έρχονται πιο κοντά στις πολιτισμικές πρακτικές της ξένης γλώσσας, την οποία γνωρίζουν βιωματικά. Οι μαθητές αναπτύσσουν διαπολιτισμική επίγνωση μέσα από γλωσσικές επιλογές σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και μέσα από μία ποικιλία κειμένων γραπτού, προφορικού ή πολυτροπικού λόγου. Πολυτροπικό χαρακτηρίζεται το κείμενο που χρησιμοποιεί περισσότερο από έναν τρόπο σημείωσης, π.χ.

γλώσσα, εικόνα και ήχο. Η πολυτροπικότητα των κειμένων είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στη σύγχρονη διδακτική και ιδιαίτερα στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Με τις νέες μορφές επικοινωνίας και τεχνολογίας η νοηματοδότηση δεν γίνεται μόνο με τη γλώσσα αλλά και με την εικόνα, το σχεδιάγραμμα, τη μουσική, τα ηχητικά εφέ, κτλ. Η οπτική ή ακουστική σημείωση γίνεται παράλληλα και συμπληρωματικά με τη γλώσσα. Παράλληλα, η διαπολιτισμική γνώση που αποκτά ο μαθητής καλλιεργείται όταν χρησιμοποιεί την ξένη γλώσσα για να μεταφέρει νοήματα, με τον πλέον κατάλληλο για την επικοινωνιακή κατάσταση τρόπο. Ωστόσο, η ικανότητα διαμεσολάβησης μπορεί να καλλιεργηθεί περισσότερο μέσα από δραστηριότητες που απαιτούν τη μεταφορά πληροφοριών από τη μητρική στην ξένη γλώσσα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2016)

Ο σκοπός της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο βασίζεται στην βεβαιότητα ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι μια σημαντική εμπειρία κατανόησης του κόσμου και των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους αυτός παρουσιάζεται από τους ομιλητές της. Η διαδικασία της εκμάθησης προσφέρει ποικίλα εκπαιδευτικά οφέλη και μέσα από αυτήν οι μαθητές εμπλουτίζουν την αντίληψή τους για ότι τους περιβάλλει. Συνεπώς το μάθημα της ξένης γλώσσας στο σχολείο έχει μεν χρηστική αξία, για λόγους που ήδη αναφέρθηκαν, αλλά έχει παράλληλα σημαντική εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξία. Τα οφέλη από τη διαδικασία μάθησης μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας, ειδικά μέσα από στοχευμένη διδασκαλία, είναι πρωταρχικής σημασίας για τη νοητική ανάπτυξη του μαθητή, για την κοινωνική του ανάπτυξη, ακόμη και για την ικανότητα περισσότερο επεξεργασμένης χρήσης της ίδιας της μητρικής του γλώσσας (Δενδρινού, 2013).

Η γνώση της ξένης γλώσσας προϋποθέτει την ανάπτυξη γραμματισμών, που καθιστούν τους μαθητές ικανούς να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας με προφορικό και γραπτό λόγο. Η απόκτηση ευχέρειας στη χρήση της γλώσσας δίνει την ευκαιρία στον χρήστη να πετύχει συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Έτσι λοιπόν, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να διαβάζουν, να γράφουν, να μιλούν και να καταλαβαίνουν τι λένε οι ομιλητές της ξένης γλώσσας σε κοινωνικά, επαγγελματικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Μέρος της αξιοποίησης της γλωσσικής εμπειρίας είναι και η κριτική σκέψη προκειμένου ο χρήστης της γλώσσας να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής μεταφέροντας πληροφορίες από τη μία γλώσσα στην άλλη. Οι μαθητές καλούνται να κρίνουν, να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν τα νοήματα ενός κειμένου, να επιλέγουν τα νοήματα που χρησιμεύουν για την επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου και να μεταφέρουν τελικά τις απαραίτητες πληροφορίες

χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα, με τρόπο κατάλληλο για την συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας (Δενδρινού, 2013).

Όσον αφορά την εκμάθηση και την διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Γυμνάσιο στοχεύει ειδικότερα στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, όπως περιγράφεται παρακάτω (ΔΕΕΠΣ). Πιο συγκεκριμένα:

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να κατανοούν τις δηλούμενες και υποδηλούμενες πληροφορίες που μεταδίδονται άμεσα χωρίς περιφράσεις.
- Να κατανοούν από τα συμφραζόμενα τις πληροφορίες που μεταδίδονται έμμεσα.
- Να κατανοούν τον επικοινωνιακό στόχο φράσεων και σύντομων προφορικών φράσεων και σύντομων προφορικών κειμένων.
- Να εντοπίζουν τις ουσιαστικότερες πληροφορίες από ένα προφορικό κείμενο, να κατανοούν το λεξιλόγιο από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.
- Να διακρίνουν τις απόψεις από τα γεγονότα, τις γενικές από τις ειδικές πληροφορίες.
- Να αναγνωρίζουν τα λεκτικά σήματα που υποδηλώνουν την αρχή, τη συνέχιση και το τέλος του λόγου.
- Να ερμηνεύουν, να κάνουν υποθέσεις με βάση τις πληροφορίες ενός προφορικού ή γραπτού κειμένου.
- Να αντλούν πληροφορίες με βάση τα γλωσσικά, παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία ενός προφορικού ή γραπτού κειμένου.
- Να κατανοούν και να εντοπίζουν πληροφορίες από γραπτά κείμενα και να εντοπίζουν τα ουσιαστικότερα σημεία.
- Να διαβάζουν και να καταλαβαίνουν το γενικό νόημα από τα συμφραζόμενα σε κείμενα από ποικίλα γνωστικά αντικείμενα.
- Να αναγνωρίζουν τα λεκτικά σήματα που υποδηλώνουν την αρχή, τη συνέχιση και το τέλος του γραπτού λόγου.

- Να διακρίνουν τις απόψεις από τα γεγονότα, τις γενικές από τις ειδικές πληροφορίες.
- Να διακρίνουν τις σημασιολογικές διαφορές που προκύπτουν από τη διαφορετική διάταξη ή τη μορφή του κειμένου, από διαφορετικό τονισμό ή επιτονισμό.
- Να αντλούν πληροφορίες από ένα γραπτό κείμενο και να τις μεταδίδουν σε μορφή διαγράμματος, σχεδίου, πίνακα, γραφήματος ή τίτλων.

Ο βασικότερος στόχος της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τους μαθητές να συνεισφέρουν αποτελεσματικά στον χώρο της εργασίας και της δημόσιας ζωής. Αυτό έχει γίνει μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις του 21ου αιώνα, με τον εκπαιδευτικό να παίζει ένα εξαιρετικά σοβαρό ρόλο. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση παίζει τέσσερις διαφορετικούς ρόλους στην ανάπτυξη της κοινωνίας:

- προετοιμάζει τους μαθητές για να λειτουργούν αποτελεσματικά στον μελλοντικό χώρο της εργασίας
- αναπτύσσει τα προσωπικά τους «ταλέντα», τις κλήσεις και τις δεξιότητές τους
- προετοιμάζει τους νέους ώστε να λειτουργούν αρμονικά και παραγωγικά στο δημόσιο βίο
- βοηθά στη διάδοση των παραδόσεων και αξιών μιας κοινωνίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός στην επίτευξη των στόχων ενός σύγχρονου σχολείου. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς μεταφορέας μιας διδακτικής ύλης. Ο εκπαιδευτικός είναι εμπειρογνώμονας της τάξης του, των μαθητών του και της σχολικής μονάδας. Έχει βαθιά γνώση της σχολικής πραγματικότητας και καθημερινότητας και μόνο αυτός μπορεί να γνωρίζει πώς θα δημιουργήσει τις συνθήκες για αποτελεσματική μάθηση των δικών του μαθητών. Γενικά οι διδάσκοντες καλούνται να χρησιμοποιήσουν διδακτικά βιβλία και διδακτικό υλικό, να φτιάξουν και να βάλουν διαγωνίσματα και να προετοιμάσουν τους μαθητές και τους σπουδαστές για εξετάσεις πιστοποίησης. Πρέπει να παίρνουν αποφάσεις για τις δραστηριότητες στην τάξη. Χρειάζεται να έχουν προετοιμάσει από πριν σε περίγραμμα το μάθημα τους, αλλά και να μπορούν να το προσαρμόσουν με ευελιξία ανάλογα με τις αντιδράσεις των μαθητών. Οφείλουν να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών και να βρίσκουν τρόπους με τους οποίους θα αναγνωρίσουν, θα αναλύσουν και θα ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθηση, καθώς και να αναπτύξουν τις ατομικές

τους ικανότητες εκμάθησης. Είναι απαραίτητο να κατανοούν όλο το φάσμα των μαθησιακών διαδικασιών, είτε ως αποτέλεσμα της εμπειρίας τους είτε ως ένα σαφώς διατυπωμένο αποτέλεσμα θεωρητικής σκέψης (Δενδρινού, 2013).

3.12. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Ξένων Γλωσσών

Οι γενικοί στόχοι του ΕΠΣ-ΞΓ αφορούν τα επίπεδα επικοινωνιακής επάρκειας, σύμφωνα με την 6βαθμη κλίμακα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς Ξένων Γλωσσών. Οι στόχοι αυτοί διατυπώνονται ως ενέργειες ή δράσεις. Στην ουσία πρόκειται για έξι περιληπτικές περιγραφές σχετικά με τα γενικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά του χρήστη της ξένης γλώσσας, βάσει των οποίων ο μαθητής μπορεί να θεωρηθεί επαρκής χρήστης της γλώσσας στα επίπεδα A1, A2, B1, B2, Γ1 και Γ2.

ΓΕΝΙΚΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΑ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΑ
A	Βασικός χρήστης της γλώσσας	A1 Στοιχειώδης γνώση
		A2 Βασική γνώση
B	Ανεξάρτητος χρήστης της γλώσσας	B1 Μέτρια γνώση
		B2 Καλή γνώση
Γ	Ικανός χρήστης της γλώσσας	Γ1 Πολύ καλή γνώση
		Γ2 Άριστη γνώση

Πίνακας 3.2: Επίπεδα γλωσσομάθειας βάσει του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς Ξένων Γλωσσών

Ακολουθούν οι περιληπτικές περιγραφές των επικοινωνιακών ενεργειών ή δράσεων που θα πρέπει να μπορεί να κάνει ο μαθητής ώστε να θεωρηθεί από άλλους ή να θεωρήσει τον εαυτό του επαρκή χρήστη αυτού του επιπέδου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Οι μαθητές των επιπέδων **A1 και A2** πρέπει να μπορούν:

A1	<ul style="list-style-type: none">○ Να κατανοούν και να παράγουν απλής δομής προτάσεις για να καλύψουν ανάγκες της καθημερινής ζωής, με λέξεις ευρείας χρήσης και τυποποιημένες εκφράσεις της καθημερινότητας.○ Να χαιρετούν, να συστήνονται, να δίνουν ή να ζητούν πληροφορίες για τον εαυτό τους, να ευχαριστούν, να κατονομάζουν αντικείμενα, να περιγράφουν ένα χώρο, άτομο, κ.λπ. με πολύ απλές δομές.○ Να κάνουν διάλογο (σε προσομοίωση) με ομιλητές που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα-στόχο προκειμένου να εξυπηρετήσουν βασικές ανάγκες επικοινωνίας υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής τους μιλάει αργά και είναι πρόθυμος να βοηθήσει την επικοινωνία.○ Να αποδίδουν στην Ελληνική ένα μήνυμα που είναι στην ξένη γλώσσα.
A2	<ul style="list-style-type: none">○ Να κατανοούν και να παράγουν σύντομα και πολύ απλά δομημένα κείμενα που αφορούν δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας.○ Να περιγράφουν καθημερινές τους συνήθειες ή να δίνουν πληροφορίες για πλευρές του άμεσου περιβάλλοντός τους (π.χ. για το χώρο διαβίωσης ή εργασίας τους, για την οικογένειά τους, κ.λπ.).○ Να επικοινωνούν (σε προσομοίωση) ομιλητές που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα-στόχο, ανταλλάσσοντας πληροφορίες για ζητήματα προσωπικού ενδιαφέροντος και άμεσης ανάγκης.○ Να διατυπώνουν γραπτά ή προφορικά μια πληροφορία στην ξένη γλώσσα με ερέθισμα φράση ή σύντομο κείμενο στην Ελληνική.

Πίνακας 3.3: Μαθησιακοί στόχοι επιπέδων A1 και A2

Οι μαθητές των επιπέδων **B1 και B2** πρέπει να μπορούν:

B1	<ul style="list-style-type: none">○ Να κατανοούν και να παράγουν απλά δομημένα και σαφή κείμενα για ζητήματα που σχετίζονται με τομείς προσωπικού ενδιαφέροντος, όπως εργασία, εκπαίδευση, αναψυχή.○ Να αφηγούνται γεγονότα, να περιγράφουν εμπειρίες, προσωπικά τους σχέδια και να εξηγούν τις απόψεις τους.○ Να συμμετέχουν χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα (σε
-----------	---

	<p>προσομοίωση) σε συνήθεις περιστάσεις διαπροσωπικής επικοινωνίας (σε ταξίδια στο εξωτερικό, σε συνομιλία με ξένους επισκέπτες στη χώρα, σε χώρους εργασίας ή αναψυχής).</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Να παράγουν σύντομα και απλά δομημένα, γραπτά και προφορικά, μηνύματα στην ξένη γλώσσα, βασισμένα σε προφορικά μηνύματα ή απλά γραπτά κείμενα στην Ελληνική, ή και αντίστροφα.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ○ Να κατανοούν τις βασικές ιδέες/πληροφορίες σύνθετων κειμένων, τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν αφηρημένες έννοιες σχετικές με ποικίλους τομείς κοινωνικής εμπειρίας ή και τεχνικές πληροφορίες (π.χ. πώς να χρησιμοποιήσει κάποιος μια ηλεκτρική συσκευή). ○ Να παράγουν λεπτομερή, ορθά δομημένα και συνεκτικά κείμενα σχετικά με μια ευρεία γκάμα θεμάτων, αναπτύσσοντας κατάλληλη επιχειρηματολογία προκειμένου να υποστηρίξουν τις θέσεις τους ή αναφέροντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα μιας άποψης. ○ Να συζητούν (σε προσομοίωση) στη γλώσσα-στόχο με σαφήνεια, με αμεσότητα και ευχέρεια για ζητήματα που αφορούν τους νέους και τους ενήλικες πολίτες της δικής τους ή μιας ξένης κοινωνίας. ○ Να επιλέγουν πληροφορίες σχετικές με τον επικοινωνιακό τους στόχο από ένα ή περισσότερα κείμενα γραπτού ή προφορικού λόγου στην Ελληνική ώστε να παράγουν ένα σχετικά σύνθετο κείμενο στην ξένη γλώσσα ή αντίστροφα.

Πίνακας 3.4: Μαθησιακοί στόχοι επιπέδων B1 και B2

Οι μαθητές των επιπέδων **Γ1** και **Γ2** πρέπει να μπορούν:

Γ1	<ul style="list-style-type: none"> ○ Να κατανοούν απαιτητικά κείμενα που μπορεί να είναι μεγάλης έκτασης, με σύνθετα νοήματα, τα οποία ίσως να πρέπει να συνάγουν. ○ Να παράγουν συνεκτικά κείμενα για κοινωνικούς, ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς οργανώνοντας τα επιμέρους νοήματα, ανακεφαλαιώνοντας όπου είναι απαραίτητο και κάνοντας τις κατάλληλες κάθε φορά υφολογικές επιλογές. ○ Να επικοινωνούν με ευχέρεια και αμεσότητα, προσαρμόζοντας τις γλωσσικές τους επιλογές στο σκοπό και την κατάσταση επικοινωνίας.
-----------	---

- Να επιλέγουν πληροφορίες σχετικές με τον επικοινωνιακό τους στόχο από ελληνικά κείμενα ώστε να παράγουν κείμενο στην ξένη γλώσσα το οποίο θα ενσωματώνει επαρκώς τις πληροφορίες του αρχικού κειμένου.

Πίνακας 3.5: Μαθησιακοί στόχοι επιπέδων Γ1 και Γ2

Στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, η ομάδα των μαθητών που μελετάται στην **Α΄ Γυμνασίου** με γνωστικό στόχο την κατάκτηση του επιπέδου **B1** του Ευρωπαϊκού Πλαισίου. Κρίνεται σκόπιμο, λοιπόν, να παρουσιαστούν αναλυτικά οι στόχοι και οι δεξιότητες που αντιστοιχούν στο επίπεδο αυτό, σύμφωνα πάντα με το ΕΠΣ-ΞΓ και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς.

Κατανόηση Γραπτού Λόγου

1. Να κατανοούν ένα απλά δομημένο κείμενο (άρθρο εφημερίδας, συνέντευξη, κείμενο τουριστικού οδηγού ή πληροφοριακού φυλλαδίου, εκλαϊκευμένο κείμενο τύπου, επιστολή, απόσπασμα διηγήματος ή μυθιστορήματος) το οποίο αναφέρεται σε θέματα καθημερινής ζωής (οικογένεια, χόμπι, ενδιαφέροντα, εργασία, ταξίδια, τρέχοντα γεγονότα ή εκδηλώσεις) και να αντιλαμβάνονται τη γενική ιδέα, το θέμα που πραγματεύεται και τη βασική οργάνωση των νοημάτων του.
2. Να εντοπίζουν πληροφορίες που περιέχονται σε απλά γραφήματα ή σε πίνακες που συνοδεύουν κείμενα με οικεία θέματα (π.χ. εκλαϊκευμένα κείμενα τύπου) και σε άλλα **πολυμεσικά κείμενα (π.χ. χάρτες με υπερσυνδέσμους σε ενδιαφέρουσες τοποθεσίες)**.
3. Να κατανοούν απλές περιγραφές γεγονότων, συναισθημάτων ή εμπειριών.
4. Να κατανοούν τα συμπεράσματα που ακολουθούν την έκθεση των νοημάτων ενός απλού άρθρου.
5. Να κατανοούν απλές οδηγίες χρήσης οικιακών συσκευών.
6. Να συμπληρώνουν λέξεις ή φράσεις που λείπουν από ένα κείμενο με βάση τα άμεσα συμφραζόμενα.
7. Να συνδέουν κατακερματισμένες φράσεις ή κομμάτια ενός κατακερματισμένου κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία που υπηρετούν τη συνοχή και συνεκτικότητά του, δηλ.

συνδέσμους (αλλά, επειδή, όταν, κ.λπ.), επιρρηματικές φράσεις (πρώτα απ' όλα, αρχικά, στη συνέχεια, επιπλέον) ή ρηματικούς τύπους (τελειώνοντας, συνοψίζοντας), κ.λπ.

8. Να συνδέουν διαφορετικά κείμενα μεταξύ τους ή τίτλο με υπότιτλο ή υπότιτλο με το αρχικό τμήμα ενός κειμένου λαμβάνοντας υπόψη νοηματικούς ή και γραμματικούς δείκτες.

9. Να βάζουν στη σωστή σειρά μέρη ενός κειμένου τα οποία εμφανίζονται ανακατεμένα, αναγνωρίζοντας την αλληλουχία νοημάτων και λαμβάνοντας υπόψη τα γλωσσικά στοιχεία που προσδίδουν στο κείμενο συνοχή.

10. *Να πλοηγηθούν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο ενός ιστότοπου.*

Παραγωγή Γραπτού Λόγου και Γραπτή Διάδραση

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

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

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

14. Να προσθέτουν απλά σχόλια σε *κείμενα ιστολόγιου ή σε καταχώρηση στο facebook.*

15. Να αξιοποιούν *ηλεκτρονικά λεξικά και thesauruses* για να διηγηθούν γραπτά μια προσωπική εμπειρία.

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

17. Να παράγουν συνεκτικά κείμενα με λογικές συνδέσεις και νοηματική συνάφεια των επιμέρους προτάσεων. Να αξιοποιούν σωστά

τους κατάλληλους γλωσσικούς δείκτες συνοχής όπως αναφορικές προτάσεις, αντωνυμίες, ελλειπτικές δομές.

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

Γραπτή Διαμεσολάβηση

19. Να μεταφέρουν γραπτά στην ξένη γλώσσα τη βασική ιδέα ή τα βασικά νοήματα κειμένου διατυπωμένου στην Ελληνική.

20. Να συμπεριλαμβάνουν σε κείμενο που γράφουν στην ξένη γλώσσα πληροφορίες από ένα ή περισσότερα ελληνόγλωσσα κείμενα, προσαρμόζοντας τις πληροφορίες στο νέο τους επικοινωνιακό περιβάλλον.

21. Να απαντούν στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα σχετικά με τον λόγο που έχει γραφτεί ένα ελληνόγλωσσο κείμενο, σε ποιόν απευθύνεται, ποιά είναι η στάση του συγγραφέα στο θέμα και γιατί, κ.λπ.

22. Να συνοψίζουν ή να συνθέτουν τα κύρια σημεία ενός ή περισσότερων ελληνόφωνων κειμένων που αφορούν σε οικεία θέματα (προσωπικά, επαγγελματικά, κοινωνικά) στην ξένη γλώσσα.

Κατανόηση Προφορικού Λόγου

23. Να κατανοούν ένα σύντομο διάλογο μεταξύ δύο φυσικών ομιλητών της γλώσσας-στόχου σχετικά με ζητήματα της καθημερινής ζωής (επαγγελματικά, κοινωνικά, κ.ά.), όταν ο λόγος είναι απλός και χωρίς ιδιαιτερότητες προφοράς.

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

25. Να κατανοούν το γενικό νόημα και τις επιμέρους πληροφορίες μιας ομιλίας σε εκλαϊκευμένο λόγο που αναφέρεται σε οικείο σε αυτούς θέμα.

26. Να κατανοούν απλές οδηγίες εγχειριδίων χρήσης οικιακών ή άλλων συσκευών.

Παραγωγή Προφορικού Λόγου και Προφορική Διάδραση

27. Να συζητούν (με έναν ή περισσότερους συνομιλητές) για οικεία ζητήματα της καθημερινής ζωής (προσωπικά, επαγγελματικά,

κοινωνικά).

28. Να περιγράφουν γεγονότα ή καταστάσεις με βάση κάποιο οπτικό ερέθισμα ή να αφηγούνται μια ιστορία και να διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με αυτή.

29. Να περιγράφουν εμπειρίες, συναισθήματα, μελλοντικούς στόχους και προγραμματισμένα σχέδια παράγοντας σύντομα αλλά συνεκτικά προφορικά κείμενα.

30. Να προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση ενός απλού προβλήματος, εξηγώντας τις με συντομία, ή να εκφράζουν παράπονα για την ύπαρξη ενός προβλήματος.

31. Να διατυπώνουν την άποψή τους ή την αντίθεσή τους με την άποψη που έχει ήδη διατυπώσει ο συνομιλητής τους.

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

Προφορική Διαμεσολάβηση

33. Να μεταφέρουν προφορικά στην ξένη γλώσσα τη βασική ιδέα ενός προφορικού ή γραπτού κειμένου διατυπωμένου στην Ελληνική, διακρίνοντάς την παράλληλα από τις δευτερεύουσες πληροφορίες.

34. Να συμπεριλαμβάνουν σε δικό τους προφορικό κείμενο στην ξένη γλώσσα πληροφορίες από ένα ή περισσότερα ελληνόγλωσσα γραπτά κείμενα, προσαρμόζοντας τις πληροφορίες στο νέο τους επικοινωνιακό περιβάλλον.

35. Να διατυπώνουν στην ξένη γλώσσα με πολύ απλά λόγια ένα σύνθετο μήνυμα στην ξένη γλώσσα.

36. Να ανταλλάσσουν πληροφορίες με συνομιλητή που αντλούν από ελληνικά κείμενα.

Πίνακας 3.6: Αναλυτικοί μαθησιακοί στόχοι επιπέδου B1

3.13. Αναγκαιότητα της χρήσης του διαδικτύου και των Νέων Τεχνολογιών στο ξενόγλωσσο μάθημα

Παρατηρούμε ότι η τεχνολογία έχει ενσωματωθεί στην εκμάθηση της γλώσσας τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο, με έμμεσο ή άμεσο τρόπο. Οι ραγδαίες τεχνολογικές

εξελίξεις και η ανάπτυξη του διαδικτύου από τη δεκαετία του '90 έχουν επιφέρει δραματικές αλλαγές στο τρόπο που επικοινωνούμε, συνδιαλεγόμαστε, σκεπτόμαστε και ζούμε και αυτό το γεγονός δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Οι μαθητές μας έχουν γεννηθεί στην εποχή των ipods, ipads, mobile phones, tablets, wikis, facebook, myspace κλπ. και έχουν υιοθετήσει αυτά τα εργαλεία ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους. Οι μαθητές μας ανήκουν σε μια ψηφιακή γενιά. Ως αποτέλεσμα της ψηφιακής κυριαρχίας, τα παιδιά σήμερα έρχονται στην τάξη με διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες και συνήθειες, καθώς τα τεχνολογικά εργαλεία έχουν γίνει προέκταση του εαυτού τους και έχουν γίνει απαραίτητα κοινωνικά και μαθησιακά εργαλεία (Δενδρινού, 2013,α). Οι γνωστικές τους δομές επεξεργάζονται πληροφορίες παράλληλα και ταυτόχρονα και όχι γραμμικά. Η σημερινή γενιά μπορεί να κάνει διάφορες δραστηριότητες παράλληλα (multitasking), και μαθαίνουν δοκιμάζοντας (trial and error) (Kalantzis, 2013) Η σημερινή γενιά είναι πιο εξοικειωμένη με τον συνδυασμό εικόνας, ήχου, χρώματος και βίντεο παρά με κείμενα που η πληροφορία παρουσιάζεται γραμμικά. Επεξεργάζονται την εικόνα, τον ήχο, τα χρώματα πριν από τα κείμενα, πιστεύοντας ότι ο ρόλος του κειμένου είναι να δίνει περισσότερες λεπτομέρειες για την εικόνα. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι, ως αποτέλεσμα της χρήσης των ΤΠΕ, το 60% των σημερινών παιδιών περίπου έχουν εξελιχθεί σε έναν τύπο ανθρώπου που είναι κυρίως «οπτικοκινησθητικός» ή μόνον «οπτικός». Τέλος, Οι νέοι μαθητές θέλουν η μάθησή τους να είναι σχετική, χρήσιμη για τη ζωή τους και ευχάριστη, όπως ακριβώς είναι η χρήση του διαδικτύου. Έτσι λοιπόν, οι διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές προσεγγίζουν αυτή την πραγματικότητα για να είναι αποτελεσματικές (Δενδρινού, 2013,β).

Η κατάλληλη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα αποφέρει σημαντικά οφέλη στην ξενόγλωσση εκπαίδευση συμβάλλοντας αποτελεσματικά στην επίτευξη σημαντικών διδακτικών στόχων, οι οποίοι αποτυπώνονται στον γενικό διδακτικό-παιδαγωγικό προσανατολισμό του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών και αναδεικνύουν την κεντρική θέση του εκπαιδευόμενου στη διαδικασία μάθησης. Στα βασικά οφέλη της χρήσης του διαδικτύου στο μάθημα περιλαμβάνονται τα εξής:

- 1) Ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης.
- 2) Προαγωγή της διερευνητικής μάθησης.
- 3) Σύνθετο περιβάλλον μάθησης.
- 4) Προαγωγή της συνεργατικής και διαπολιτισμικής μάθησης.

Είναι δεδομένο ότι με την κατάλληλη ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία το σχολείο μπορεί να συμβαδίσει με την κοινωνία της πληροφορίας και να προετοιμάσει τους μαθητές για τις προκλήσεις της (Δενδρινού, 2013,β). Η χρήση της τεχνολογίας στην ξενόγλωσση εκπαίδευση προσφέρει ένα σύνθετο περιβάλλον μάθησης και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να προσεγγίσει και να επεξεργαστεί σύνθετες πληροφορίες με διαφορετικούς τρόπους. Η πολυτροπικότητα των πληροφοριών, η διαδραστικότητα και η δυνατότητα προσαρμογής στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης και του κάθε μαθητή (εξατομίκευση της διδασκαλίας) αποτελούν σημαντικά οφέλη για το μάθημα της ξένης γλώσσας. Μέσω της εξατομίκευσης της μάθησης αυξάνονται οι πιθανότητες για την αξιοποίηση της πρότερης γνώσης και εμπειρίας των μαθητών ως αφετηρία για την κατάκτηση νέας γνώσης καθώς και η πιθανότητα επιτυχημένων κατασκευών γνώσης (Δενδρινού, 2013,β, Kalantzis, 2013)

3.14. Ευρωπαϊκό Portfolio Ξένων Γλωσσών

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο έχει θεσπίσει το Συμβούλιο της Ευρώπης για την προώθηση και την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας. Το Ευρωπαϊκό Portfolio περιλαμβάνει τρία μέρη: 1. Το Διαβατήριο Γλωσσών 2. Τη Γλωσσογραφία 3. Το Ντοσιέ.

1. Στο Διαβατήριο Γλωσσών, ο μαθητής δίνει μια γενική εικόνα των γνώσεων του σε διάφορες γλώσσες, καταγράφοντας τις επικοινωνιακές του δεξιότητες που αντιστοιχούν στα έξι επίπεδα (A1, A2, B1, B2, C1, C2) του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ακόμα, στο Διαβατήριο Γλωσσών, ο μαθητής παρουσιάζει τις πιστοποιήσεις που αποδεικνύουν την γλωσσομάθεια του καθώς και μια συνοπτική περιγραφή των γλωσσικών και των διαπολιτισμικών του εμπειριών.

2. Στη Γλωσσογραφία, ο μαθητής περιγράφει την πρόοδο των γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από μία διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Ο μαθητής παρουσιάζει τις προσωπικές του στρατηγικές, αναπτύσσοντας έτσι τη δεξιότητα «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», ενώ ταυτόχρονα περιγράφει τις πιο σημαντικές γλωσσικές και πολυπολιτισμικές εμπειρίες του.

3. Στο Ντοσιέ, ο μαθητής τεκμηριώνει την πρόοδο του στην εκμάθηση διαφόρων γλωσσών και την επαφή του με άλλους πολιτισμούς. Στο Ντοσιέ, ο μαθητής παρουσιάζει ότι έχει

καταγράψει στο Διαβατήριο Γλωσσών και στη Γλωσσογραφία, ενώ έχει την δυνατότητα να το εμπλουτίσει όποτε εκείνος το θεωρεί απαραίτητο.

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών προωθεί την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα και συμβάλλει στη καλλιέργεια δεξιοτήτων που καθιστούν κάθε πολίτη ικανό να συμπεριφέρεται (*savoir-être*) και να πράττει (*savoir-faire*) με αποδεκτούς τρόπους σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Για αυτό το λόγο, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των ξένων γλωσσών το υιοθετεί και ως εκ τούτου προάγει ένα διαθεματικό πλαίσιο σπουδών, κάνει χρήση νέων παιδαγωγικών εφαρμογών, που δημιουργούν νέες προοπτικές στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Ο στόχος και ο σκοπός της εφαρμογής του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών στη διδασκαλία μαθημάτων και ειδικότερα στη διδασκαλία Ξένων Γλωσσών είναι προφανής. Οι μαθητές μας μαθαίνουν να αντενεργούν, να σκέπτονται, να έχουν κριτική ικανότητα, να γίνονται ενεργοί πρωταγωνιστές, να μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα μέσα από προσωπικές στρατηγικές, να αναπτύσσουν την δεξιότητα «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Διδάσκοντας με τη φιλοσοφία του Ευρωπαϊκού Portfolio γλωσσών οι μαθητές αυτονομούνται και μαθαίνουν να μιλήσουν, να απαντήσουν, να κριτικάρουν, (γιατί, πώς) , να μπουν στη θέση του άλλου (παιχνίδι ρόλων). Δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Έτσι, επιτυγχάνεται η πραγματολογική διάσταση της γλώσσας, ο εγγραμματισμός, η ενεργητική χρήση της γλώσσας, και όχι η παθητική προσέγγιση της γλώσσας δηλαδή η χρήση της γλώσσας ως δομικό σύστημα (Καγκά, 2001, 2002, 2003, 2004).

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών προτρέπει τον μαθητή να βρίσκεται σε μία διαρκή διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας, χωρίς όμως οι προσδοκίες του να είναι εξωπραγματικές. Η εκμάθηση της γλώσσας είναι σε μεγάλο βαθμό μία προσωπική διαδικασία με την καταγραφή των επιτυχιών του μαθητή στη θέση «Μπορώ» στο Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών. Ο μαθητής συγκεντρώνει τα καλύτερα γραπτά του, projects, ηχογραφήσεις και άλλες εργασίες με σκοπό να τα χρησιμοποιήσει ως αποδεικτικό γλωσσομάθειας σε κάποιον μελλοντικό εργοδότη. Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών ενθαρρύνει να ακούει τραγούδια, να διαβάζει βιβλία και να παρακολουθεί έργα στη γλώσσα που μαθαίνει, γιατί προωθεί την άποψη πως η γλώσσα μαθαίνεται και εκτός τάξης. Παρακινεί τους μαθητές να έχουν επαφές με άτομα που μιλούν τη γλώσσα που μαθαίνουν και να επικοινωνούν με email, καθώς επίσης να χρησιμοποιούν τη γλώσσα που μαθαίνουν με κάθε ευκαιρία, όπως ταξίδια. Ο μαθητής είναι απαραίτητο να βρει τον δικό του τρόπο μάθησης, μέσα από τον οποίο μπορεί να καταγράψει π.χ. το καινούργιο λεξιλόγιο. Τέλος, είναι πολύ αποτελεσματικό να χρησιμοποιεί

τις Νέες Τεχνολογίες για την εξάσκηση της γλώσσας. Το skype και το facebook είναι πολύ αποτελεσματικά στην χρήση της γλώσσας με φυσικό τρόπο (Αλαχιώτης, 2003, Ματσαγούρας, 2002, Χρυσαιγίδης, 2005).

Β΄ ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΑ

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περίληψη

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και τεκμηριώνεται η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου. Γίνεται αναφορά στο δείγμα της έρευνας και στους περιορισμούς της έρευνας για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων της. Στη συνέχεια διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Τέλος, παρουσιάζεται η συνολική πορεία διεξαγωγής της έρευνας, δηλαδή περιγράφεται η ανάπτυξη και η υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Σε αυτό το σημείο, παρουσιάζεται και ο τρόπος που ενσωματώθηκαν τα εκπαιδευτικά podcasts στο εκπαιδευτικό σενάριο και η διαδικασία ανάρτησης τους στην ανάλογη ιστοσελίδα.

4.1. Ερευνητική μεθοδολογία

4.1.1. Επιλογή του ερευνητικής μεθόδου

Στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έχει επιλεγεί η πειραματική έρευνα (experimental research) ως ερευνητική μεθοδολογία. Η πειραματική έρευνα βασίζεται σε μια μεθοδολογία, όπου τρία κριτήρια είναι σημαντικά: (α) τυχαία ανάθεση – τα υποκείμενα διορίζονται τυχαία σε ομάδες επεξεργασίας (β) πειραματικός έλεγχος – όλα τα χαρακτηριστικά των ομάδων επεξεργασίας είναι ίδια εκτός από την ανεξάρτητη μεταβλητή (δηλαδή η ομάδα που εξετάζεται) και (γ) δέοντα μέτρα – οι ομάδες ελέγχου πρέπει να είναι κατάλληλες για τον έλεγχο της υπόθεσης της έρευνας.

Η πειραματική έρευνα είναι μια μεθοδολογία που ακολουθείται συχνά στην εκπαίδευση για να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα μιας πειραματικής μεθόδου. Η εκπαιδευτική πειραματική έρευνα αποτελείται από τρία σχέδια (Cohen, 2008).

- Το προ-πειραματικό σχέδιο
- Το πραγματικά πειραματικό σχέδιο

Στο προ-πειραματικό σχέδιο ο ερευνητής έχει θέσει μια ερευνητική μεταβλητή βάσει της οποίας μετράει μια ομάδα. Εισάγει έναν πειραματικό χειρισμό για κάποιο χρονικό διάστημα, π.χ. μια καινοτόμο εκπαιδευτική παρέμβαση, και μετά την παρέμβαση μετράει την ίδια μεταβλητή. Υπολογίζει τις διαφορές των βαθμολογιών πριν και μετά την παρέμβαση και τέλος τις αποδίδει στην διδακτική παρέμβαση. Ωστόσο, το ερευνητικό σχέδιο διπλής μέτρησης πριν και μετά τη παρέμβαση δεν διασφαλίζει ότι η διαφορά στη βαθμολογία προήλθε από την παρέμβαση και δεν οφείλεται και σε άλλους εξωτερικούς παράγοντες (δάσκαλος, σχολείο, υλικά, κτλ.)

Το πραγματικό πειραματικό σχέδιο έχει κι αυτό διπλή μέτρηση, πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση, αλλά χρησιμοποιεί δύο ομάδες. Η μία είναι η πειραματική ομάδα και η άλλη είναι η ομάδα ελέγχου. Και οι δυο έχουν διαμορφωθεί με τυχαία δειγματοληψία. Αυτό το σχέδιο αυξάνει την πιθανότητα οι δύο ομάδες να είναι ισοδύναμες, αλλά είναι σχεδόν αδύνατο η δειγματοληψία να είναι τυχαία, αφού τα τμήματα στα σχολεία είναι ήδη διαμορφωμένα και δεν είναι εφικτό να αλλάξει η σύνθεσή τους. Παρόλα αυτά, θεωρείται πιο ισχυρό σχέδιο από το προ-πειραματικό σχέδιο.

Για την παρούσα εργασία επιλέχθηκε το πειραματικό σχέδιο έρευνας και εφαρμόστηκε στην Α' Γυμνασίου του ιδιωτικού σχολείου Ροδίων Παιδεία, στην Ρόδο. Οι μαθητές που συμμετέχουν είναι 12 χρονών. Η ερευνήτρια είχε στη διάθεση της την πειραματική ομάδα (που αποτελούταν από 16 μαθητές) ως διδάσκουσα του συγκεκριμένου τμήματος, ενώ την ομάδα ελέγχου (που αποτελούταν από 15 μαθητές) διδάσκει συνάδελφος καθηγήτρια της Αγγλικής γλώσσας. Η ερευνήτρια δεν είχε την δυνατότητα να έχει στη διάθεση της και τις δύο ομάδες, αφού στο συγκεκριμένο σχολείο, όλα τα τμήματα Αγγλικών των ίδιων τάξεων λειτουργούν την ίδια διδακτική ώρα.

4.1.2. Επιλογή του δείγματος

Στο πειραματικό σχέδιο έρευνας είναι σκόπιμο οι ομάδες που επιλέχθηκαν ως ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα να έχουν παρόμοια γνωστικά χαρακτηριστικά. Στο συγκεκριμένο σχολείο η συντονίστρια σπουδών του Αγγλικού τμήματος διαβαθμίζει κάθε τμήμα σε άριστο (black), καλό (blue), μέτριο (brown). Τα κριτήρια επιλογής των μαθητών στην αντίστοιχη διαβάθμιση καθορίζεται από τις επιδόσεις τους στα Αγγλικά, και όχι στα υπόλοιπα μαθήματα.

Επίσης, λαμβάνονται υπόψη και στοιχεία συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και κατά πόσο μπορούν να λειτουργήσουν αρμονικά με την σύνθεση της ομάδας.

Οι ομάδες που επιλέχθηκαν για την έρευνα ανήκουν στο μέτριο επίπεδο (brown). Και στις δύο ομάδες υπάρχουν μαθητές που την προηγούμενη σχολική χρονιά έδωσαν τις εξετάσεις KET Cambridge English (επίπεδο A2 βάσει του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Ξένων Γλωσσών) με επιτυχία, άλλοι δεν κατάφεραν να κατακτήσουν την πιστοποίηση, άλλοι δεν έδωσαν καθόλου εξετάσεις γιατί δεν τους ενδιέφερε η συμμετοχή και μερικοί γιατί η καθηγήτρια τους απέτρεψε γιατί δεν είχαν προετοιμαστεί σωστά. Υπάρχει ακόμα ένας πολύ μικρός αριθμός καινούργιων μαθητών στο σχολείο, οι οποίοι εντάχθηκαν στα συγκεκριμένα τμήματα ύστερα από προφορική αξιολόγηση από την συντονίστρια του Αγγλικού τμήματος κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως κάποιοι μαθητές χρήζουν διαφοροποιημένης αντιμετώπισης λόγω πιστοποιημένων μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθητές αυτοί κατά βάσει παίρνουν μειωμένες εργασίες για το σπίτι και εξετάζονται κυρίως προφορικά. Τέλος, οι μαθητές και των δύο τμημάτων βάσει των γενικότερων επιδόσεων τους έχουν τοποθετηθεί στο επίπεδο B1 σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Ξένων Γλωσσών και προετοιμάζονται για τις εξετάσεις του PET Cambridge English. Και τα δύο τμήματα αποτελούνται από 15 μαθητές με ισορροπημένο αριθμό αγοριών και κοριτσιών. Σύμφωνα με αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρούμε πως έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό η ισοδυναμία των δύο ομάδων που αποτελούν το δείγμα.

4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Ο στόχος της διδακτικής παρέμβασης είναι να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική μελέτη των δύο ομάδων που θα αναδείξει τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της τεχνολογίας podcasting. Υπάρχουν, όμως, πάντα κάποιοι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι περιορισμοί αυτοί εντοπίζονται πριν την διεξαγωγή της έρευνας και είναι πιθανόν να προκαλέσουν κάποια προβλήματα στην πορεία.

1. Ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με την τεχνολογία podcasting.

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά ηλικίας 12 χρονών είναι αρκετά εξοικειωμένα με τις τεχνολογίες του διαδικτύου. Η εμπειρία τους και η ενασχόληση τους θεωρείται σχεδόν δεδομένη. Ωστόσο, αυτό δεν πρέπει να θεωρηθεί απόλυτο, τουλάχιστον όχι για το σύνολο των μαθητών. Αν, λοιπόν, οι μαθητές δεν καταφέρουν να εξοικειωθούν με την τεχνολογία podcasting, αυτό θα είναι ανασταλτικό για την επιτυχία της παρέμβασης. Στόχος της έρευνας

είναι η τεχνολογία podcasting να χρησιμοποιηθεί κατά κύριο λόγο στο σπίτι, ενώ οι μαθητές θα έχουν την δυνατότητα να το ακούσουν και στην τάξη για να είναι περισσότερο βέβαιο ότι οι μαθητές έχουν καταλάβει την διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσουν όταν είναι μόνοι τους. Κατ' επέκταση, κι αυτός είναι ένας ακόμα περιορισμός, αφού δεν είναι βέβαιο ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν σωστά την εν λόγω τεχνολογία όταν εξασκούνται εκτός σχολικού περιβάλλοντος και χωρίς τη καθοδήγηση της καθηγήτριας.

2. Η κατανόηση των ερωτηματολογίων.

Τα παιδιά ηλικίας 12 χρονών δεν είναι εξοικειωμένα με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Για αυτό το λόγο, δεν πρέπει να υπάρχουν ασάφειες στη διατύπωση των ερωτηματολογίων. Επίσης, είναι απαραίτητη η καθοδήγηση και η υποστήριξη των μαθητών για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων σε περίπτωση που έχουν απορίες.

3. Η ανταπόκριση των μαθητών.

Κάτι άλλο που δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο είναι η ανταπόκριση των μαθητών, τόσο ως προς την τεχνολογία podcasting, όσο και ως προς την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Είναι πιθανό κάποιοι μαθητές να είναι αρνητικοί κατά την διεξαγωγή της έρευνας ή λόγω του μικρού της ηλικίας τους να παρουσιάζουν αναληθείς ή ανεπαρκείς απαντήσεις.

4. Το δείγμα των εκπαιδευομένων.

Όπως έχει αναφερθεί, η διδακτική παρέμβαση διεξάγεται σε ιδιωτικό σχολείο της Ρόδου. Η Α' Γυμνασίου, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017, έχει 45 μαθητές, οι 31 εκ των οποίων συμμετέχουν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν 3 τμήματα Αγγλικών στην Α' Γυμνασίου, από τα οποία τα 2 βρίσκονται στο ίδιο μαθησιακό επίπεδο. Αυτά έχουν 15 μαθητές το τμήμα της ομάδας ελέγχου και 16 μαθητές το τμήμα της πειραματικής ομάδας. Το δείγμα των 16 μαθητών στη πειραματική ομάδα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό για την εξαγωγή συμπερασμάτων που να μπορούν να γενικευτούν.

4.3. Ερευνητικές υποθέσεις – Διατύπωση ερωτημάτων προς διερεύνηση

Όπως παρουσιάστηκε λεπτομερώς στο δεύτερο κεφάλαιο, η τεχνολογία podcasting θεωρείται ένα από τα πιο ισχυρά και άμεσα τεχνολογικά μέσα που έχει χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση εδώ και χρόνια. Η ξενόγλωσση εκπαίδευση αναγνώρισε πολύ νωρίς τις δυνατότητες που παρέχουν τα podcasts στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, ιδιαίτερα τις προφορικές και ακουστικές δεξιότητες (Ashton-Hay & Brookes, 2011, O'Bryan & Hegelheimer, 2007). Σαν τεχνολογικό εργαλείο έχει την ευελιξία να

ενσωματώνεται εύκολα στις περισσότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και να χρησιμοποιείται κυρίως σαν εργαλείο που ενσωματώνει τις θεωρίες και τις μεθόδους της εκμάθησης της ξένης γλώσσας σε καθημερινές πρακτικές (Stanley, 2006).

Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, τα ερωτήματα που διατυπώνονται είναι κατά πόσο η ενσωμάτωση του podcasting στην μαθησιακή διαδικασία έχει θετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, κατά πόσο η συγκεκριμένη τεχνολογία αποτελεί κίνητρο για την κινητοποίηση των μαθητών και κατ' επέκταση αν αυτό δημιουργεί θετικότερη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Αγγλικών.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία μέσα από την σχεδίαση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης στοχεύει στη διερεύνηση και τη ανάδειξη των θεμάτων που αφορούν τα εξής:

- Την κινητοποίηση των μαθητών.
- Τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας.
- Τους τρόπους αξιοποίησης των αρχείων ήχου (podcast) και τις ενδεχόμενες δυσκολίες που προκύπτουν από την χρήση τους.
- Τη κατάκτηση διδακτικών στόχων του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας όπως αυτοί καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας.

Συμπερασματικά, τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση είναι τα εξής:

1^ο: Υπάρχει κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων με τη χρήση της τεχνολογίας του podcast;

2^ο: Διαμορφώνουν οι εκπαιδευόμενοι θετικότερες πεποιθήσεις και στάσεις για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και τη διδασκαλία του με την αξιοποίηση του podcasting στο πλαίσιο της;

3^ο: Ποιοι τρόποι πρόσβασης στα αρχεία ήχου (podcast) αναδεικνύονται και υπάρχουν δυσκολίες στη χρησιμοποίηση της τεχνικής αυτής, ώστε να επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευόμενων να τη χρησιμοποιήσουν; Αν ναι, ποιες είναι;

4^ο: Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την κατάκτηση ειδικών διδακτικών στόχων του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας που σχετίζονται με την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, όταν χρησιμοποιείται η τεχνολογία podcasting ως μέρος της διδασκαλίας του;

4.4. Ερευνητικά Εργαλεία

4.4.1. Ερωτηματολόγιο Προφίλ Μαθητών

Στο κεφάλαιο 3.3, όπου γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας, είναι φανερό ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης και γι' αυτό πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Το φύλο, η ηλικία, η βαθμολογία στο μάθημα των αγγλικών και το μαθησιακό στυλ των μαθητών είναι παράγοντες που ίσως είναι καθοριστικοί για την διεξαγωγή της έρευνας. Εξίσου σημαντική είναι η εξοικείωση και η ενασχόληση των μαθητών με τις τεχνολογίες, τις τεχνολογικές συσκευές και την περιήγηση στο διαδίκτυο. Για τους λόγους αυτούς και προκειμένου να συλλεχθούν αυτές οι πληροφορίες, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από δύο μέρη και περιέχει 19 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι τύπου Likert 7βαθμιας κλίμακας.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο ερευνητικό εργαλείο που παρέχει αριθμητικά δεδομένα και είναι εύκολο στην ποσοτική ανάλυση (Wilson, 1994). Το παρόν ερωτηματολόγιο περιέχει 3 ερωτήσεις ανοικτού τύπου στο Α' Μέρος, που αφορούν το φύλο, την ηλικία και τον βαθμό στα αγγλικά, άρα είναι εύκολο να κωδικοποιηθούν για να βγουν συμπεράσματα. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου με διπολικές ερωτήσεις που έχουν δυνατές απαντήσεις ΝΑΙ / ΟΧΙ και ερωτήσεις κλίμακας ιεράρχησης 7βαθμιας κλίμακας Likert, όπου το 1 εννοεί την απόλυτη διαφωνία και το 7 την απόλυτη συμφωνία. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε να είναι εύκολο και απλό στην κατανόηση του, με συμπιεσμένη διάταξη για να μην είναι βαρετό, με μια σύντομη εισαγωγή για το περιεχόμενό του και με φανερή τη διατύπωση περί ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των απαντήσεων (Cohen, 2008).

Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου επιχειρεί να εκμαιεύσει πληροφορίες σχετικά με τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών (ερωτήσεις 1-3) και το μαθησιακό τους προφίλ (ερωτήσεις 4-9). Το μαθησιακό προφίλ του μαθητή – οπτικός, ακουστικός, κιναισθητικός τύπος- είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθεί. Θα έχει ενδιαφέρον να παρατηρηθεί πώς θα ανταπεξέλθουν οι μαθητές στις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν την ενίσχυση από την τεχνολογία podcasting και κατά πόσο θα ενισχυθούν οι μαθητές που ανήκουν στον ακουστικό τύπο. Ακόμα περισσότερο ενδιαφέρον, όμως, θα έχει η ανταπόκριση των μαθητών που ανήκουν στον οπτικό και κιναισθητικό τύπο και φυσικά η κατάκτηση των στόχων τους που αφορούν μια ακουστική δεξιότητα.

Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου προσπαθεί να εκμαιεύσει πληροφορίες που αφορούν τη σχέση που έχουν οι μαθητές με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, την άνεση που διαθέτουν στη χρήση τους, την ενασχόληση τους με το διαδίκτυο και κατά πόσο έχουν στην κατοχή τους άλλες συσκευές, όπως κινητό τηλέφωνο, MP3 ή tablet.

Το ερωτηματολόγιο Προφίλ Μαθητών παρατίθεται στην ενότητα ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

4.4.2. Ερωτηματολόγιο μέτρησης κινητοποίησης μαθητών (1^ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα θα διερευνηθεί με την υποστήριξη του ερωτηματολογίου μέτρησης κινητοποίησης των μαθητών MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich, 1991). Οι 4 από αυτές είναι έτσι σχεδιασμένες ώστε να αποδεικνύουν αν υπάρχουν ή όχι εσωτερικά κίνητρα των μαθητών και οι άλλες 4 εξωτερικά κίνητρα. Αυτό που επιχειρείται να διερευνηθεί είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν την υπάρχουσα γνώση στην κατανόηση νέων ιδεών και πώς οργανώνουν το μαθησιακό υλικό (Duncan & McKeachie, 2005). Το ερωτηματολόγιο αυτό θα ανατεθεί στους μαθητές και των δύο ομάδων (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση και πριν την τελική αξιολόγηση.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις 2, 5, 7 και 8 αναφέρονται στα εξωτερικά κίνητρα των μαθητών, ενώ οι ερωτήσεις 1, 3, 4 και 6 αναφέρονται στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών. Το συγκριτικό αποτέλεσμα των δύο ομάδων έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτό που επιχειρείται να διερευνηθεί είναι αν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που ασχολήθηκαν με μια πρωτόγνωρη μέθοδο εκμάθησης, όπως είναι η τεχνολογία podcasting, κινητοποιήθηκαν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Αυτό θα αποδειχτεί αν στατιστικά υπάρξουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κινήτρων των δύο ομάδων.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου κινητοποίησης των μαθητών προέρχεται από ένα ευρέως εφαρμόσιμο εργαλείο, το ερωτηματολόγιο IMMS. Οι ερωτήσεις αυτού του ερωτηματολογίου αντιστοιχούν σε καθένα από τους τέσσερις παράγοντες του ARCS μοντέλου του Keller (1987) που μετρούν τα επίπεδα κινήτρων σχετικά με την προσοχή, τη σχετικότητα, την εμπιστοσύνη και την ικανοποίηση και έχουν προσαρμοστεί για τις ανάγκες της εργασίας στην τεχνολογία του podcasting που αποτελεί υποστηρικτικό εργαλείο εξάσκησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 12 ερωτήσεις που θα ανατεθούν στους μαθητές της

πειραματικής ομάδας μετά το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης και πριν την τελική γραπτή αξιολόγηση. Από αυτές, οι ερωτήσεις 1, 5 και 9 διερευνούν την προσοχή των μαθητών, οι 2, 6 και 10 δίνουν πληροφορίες για την σχετικότητα, οι 3, 7 και 11 ασχολούνται με την εμπιστοσύνη και οι 4, 8 και 12 με την ικανοποίηση. Στην ουσία, η συλλογή αυτών των δεδομένων θα αναδείξει σε ποιο ποσοστό κινητοποιήθηκαν οι μαθητές στους τέσσερις αυτούς τομείς.

Οι παράγοντες κινητοποίησης του Keller εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικό περιβάλλον και αναλύονται ως εξής:

- **Προσοχή:** ο εκπαιδευόμενος διατηρεί την περιέργεια του, δηλαδή η κινητοποίηση του ενεργοποιείται. Η προσοχή υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευόμενος αντιδρά θετικά στα νέα στοιχεία, αναζητά νέες εμπειρίες και επιδιώκει να μάθει μέσα από νέα ερεθίσματα. Τα ερεθίσματα αυτά πρέπει να είναι καινοτόμα ώστε να καθηλώσουν την προσοχή του εκπαιδευομένου.
- **Σχετικότητα:** αφορά στην αντίληψη του εκπαιδευομένου για το αν το περιεχόμενο του μαθήματος σχετίζεται με τις ανάγκες και τους στόχους που έχει θέσει.
- **Εμπιστοσύνη:** αφορά στον τρόπο που ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται την πιθανότητα επιτυχίας και κατά πόσο το περιεχόμενο του μαθήματος μπορεί να συντελέσει σε αυτήν.
- **Ικανοποίηση:** αφορά στο αίσθημα που αποκομίζεται από τη μαθησιακή εμπειρία και στο αν οι εξωτερικές αμοιβές αυτής της εμπειρίας συμβαδίζουν με τα προσωπικά κίνητρα και τις προσδοκίες του εκπαιδευομένου.

Τα δύο ερωτηματολόγια μέτρησης κινητοποίησης των μαθητών παρατίθενται στην ενότητα ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

4.4.3. Ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσεων και πεποιθήσεων προς το μάθημα των Αγγλικών και τη διδασκαλία τους (2^ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Αυτό το ερευνητικό εργαλείο θα χρησιμοποιηθεί για να διερευνηθούν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των μαθητών ως προς την διδασκαλία των Αγγλικών. Οι μαθητές θα πρέπει να απαντήσουν στις ερωτήσεις τόσο πριν όσο και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση προκειμένου να διερευνηθεί αν έχει υπάρξει αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών στα πλαίσια της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας podcasting ως υποστηρικτικό εργαλείο στην πρακτική εξάσκηση των μαθητών. Ο όρος 'στάσεις' εμπεριέχει την υποκειμενική αντίληψη και αξιολόγηση βασικών παραμέτρων της κατάστασης υπό εξέταση και προέρχονται από προηγούμενες εμπειρίες που έχουν επηρεάσει τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα του ατόμου. Οι πεποιθήσεις είναι οι υποκειμενικές γνώσεις, θεωρίες και αντιλήψεις (Φιλίππου, 2001). Οι πεποιθήσεις έχουν γνωστικό χαρακτήρα και εδραιώνονται σε σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα. Αντίθετα, οι στάσεις έχουν μικρή γνωστική αξία και έρχονται και παρέρχονται πολύ γρήγορα. Ωστόσο, οι πεποιθήσεις μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις των ατόμων, επειδή είναι εδραιωμένες και επηρεάζουν τα άτομα στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά. Ακόμα, δεν επιδέχονται τεκμηρίωση, αφού πρόκειται απλά για τη διατύπωση της γνώμης του κάθε ατόμου (Φιλίππου, 2001).

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 14 ερωτήσεις τύπου Likert 7βαθμιας κλίμακας και έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τους κανόνες καλής πρακτικής των Cohen, Manion και Morrison (2008). Οι ερωτήσεις 1-5 αφορούν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα των αγγλικών, όπως τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, για τη χρησιμότητα των αγγλικών στη ζωή τους, για το ενδιαφέρον τους στο μάθημα και για την αυτοπεποίθηση που έχουν σχετικά με όσα γνωρίζουν στα αγγλικά. Οι υπόλοιπες 9 ερωτήσεις αφορούν τις πεποιθήσεις τους για τη δυσκολία του μαθήματος των αγγλικών (7 και 12), για την κλίση-ικανότητα που έχουν στο μάθημα αυτό (6 και 14), για τη φύση της αγγλικής γλώσσας (9 και 11) και για τις στρατηγικές που ακολουθούν ως προς την εκμάθηση της γλώσσας (8, 10 και 13). Αποτελούν αναπροσαρμοσμένες ερωτήσεις της Ουγγρικής έκδοσης ερωτηματολογίου της Horwitz (1987) BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) σχετικά με τις πεποιθήσεις των μαθητών για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών προς το μάθημα των Αγγλικών και τη διδασκαλία τους παρατίθεται στην ενότητα ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

4.4.4. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο για την ανάδειξη των τρόπων πρόσβασης των αρχείων ήχου και των πιθανών δυσκολιών της τεχνολογίας του podcasting (3^ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Το τελευταίο ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι η συνέντευξη για την ανάδειξη των τρόπων πρόσβασης των αρχείων ήχου και των πιθανών δυσκολιών της τεχνολογίας του podcasting. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για δομημένη συνέντευξη που περιλαμβάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν από όλους τους ερωτώμενους. Η απάντηση είναι μια από τις εναλλακτικές επιλογές που παρουσιάζονται στον ερωτώμενο. Η δομημένη συνέντευξη εφαρμόζεται κυρίως στις περιπτώσεις που η έρευνα ξεκινά από σαφείς υποθέσεις και ο σκοπός της είναι να ελέγξει αν είναι ορθές ή όχι. Το περιεχόμενο και οι διαδικασίες είναι οργανωμένες εκ των προτέρων, δηλαδή η σειρά και η διατύπωση των ερωτημάτων είναι προγραμματισμένες, με περιορισμένα περιθώρια ελευθερίας (Cohen, 2008).

Η μορφή της συνέντευξης που θα ακολουθηθεί είναι η εξής:

- Δομημένη.
- Με δύο ερωτήσεις κλειστού τύπου σε μορφή ερωτηματολογίου. Η ερώτηση 2 χωρίζεται σε δύο ερωτήματα σχετικά με την ύπαρξη δυσκολιών ή μη και την καταγραφή των δυσκολιών αυτών.
- Με απαντήσεις εναλλακτικών επιλογών και κλίμακα ιεράρχησης 1 – 7 (1 είναι το καθόλου δύσκολο και 7 το πολύ δύσκολο).
- Διάρκειας 2-3 λεπτών για τον κάθε συμμετέχοντα.
- Με τη συμμετοχή των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης.
- Με καταγραφή σημειώσεων.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης παρατίθενται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

4.4.5. Γραπτή δοκιμασία ως εργαλείο τελικής αξιολόγησης (4^ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Για την συλλογή δεδομένων για το 4^ο ερώτημα προς διερεύνηση, θα χρησιμοποιηθεί μια γραπτή δοκιμασία (τεστ). Το τεστ αυτό έχει σχεδιαστεί για τις ανάγκες της αξιολόγησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας αλλά και της ομάδας ελέγχου κατά την τελευταία φάση του εκπαιδευτικού σεναρίου, και βέβαια δεν αποτελεί προϊόν εμπορίου. Οι γραπτές

δοκιμασίες ως μέθοδος αξιολόγησης αποτελούν αποτελεσματική μέθοδο συλλογής δεδομένων (Cohen, 2008).

Ο τύπος του τεστ και τα χαρακτηριστικά του έχουν σχεδιαστεί για τις ανάγκες της μεταπτυχιακής εργασίας και είναι τα εξής:

- Πρόκειται για ένα μη-παραμετρικό τεστ, δηλαδή έχει σχεδιαστεί για συγκεκριμένη ομάδα μαθητών στα πλαίσια του μαθήματος. Το πλεονέκτημά του είναι ότι είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθήματος και δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιολογήσουν και να ανατροφοδοτήσουν γρήγορα και εστιασμένα τις επιδόσεις των μαθητών.
- Πρόκειται για ένα τεστ σχεδιασμένο ερασιτεχνικά, με οδηγό τις καλές πρακτικές για τον καθορισμό των στόχων του. Ο βαθμός δυσκολίας έχει καθοριστεί σε σχέση με το επίπεδο και τους στόχους των μαθητών, αμερόληπτα, έτσι ώστε να μπορούν να απαντηθούν από όλους τους μαθητές.
- Πρόκειται για γραπτή δοκιμασία που θα δοθεί στους μαθητές και των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) προκειμένου να διαπιστωθεί η διαφορά στην κατάκτηση των ειδικών διδακτικών στόχων που αφορούν την κατάκτηση λεξιλογίου.

Σχετικά με την κατάκτηση λεξιλογίου στη διδακτική της αγγλικής γλώσσας έχει διαπιστωθεί πως ακούγοντας κείμενα ή τραγούδια, οι μαθητές απομνημονεύουν και ανακαλούν στη μνήμη τους τις λέξεις ευκολότερα (sound pattern theory). Επίσης, οι μαθητές ανακαλύπτουν και κατακτούν καινούργιο λεξιλόγιο όταν ακούν ένα κείμενο, κατανοούν το γενικό νόημα του ακούσματος αλλά και τις λεπτομέρειες που τους ενδιαφέρουν, σημειώνουν τις λέξεις και αναγνωρίζουν τη σύνταξη των λεγόμενων (Ying, 2010). Με βάση όλα αυτά, έχει δημιουργηθεί ένα τεστ συμπλήρωσης κενών που περιλαμβάνει το λεξιλόγιο της διδακτικής ενότητας, όπως αυτό έχει παρουσιαστεί μέσα από τις δραστηριότητες της ενότητας αλλά και το συμπληρωματικό εργαλείο podcasting.

Για την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας θα χρησιμοποιηθεί το στατιστικό εργαλείο SPSS. Για τη σύγκριση της μέσης επίδοσης των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) και για τη διαπίστωση αν η διαφορά στις μέσες τιμές των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική θα διενεργηθεί t-independent Sample test.

Η γραπτή δοκιμασία παρατίθεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

4.5. Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

4.5.1. Ανάλυση επιδιωκόμενων στόχων - Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης η οποία υποστηρίζεται τεχνολογικά με το εργαλείο του podcasting. Για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σεναρίου ακολουθείται το διδακτικό μοντέλο 5E(5E Instructional Model), το οποίο βασίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού. Τόσο η ομάδα ελέγχου όσο και η πειραματική ομάδα θα ακολουθήσει το ίδιο εκπαιδευτικό σενάριο, με τη διαφορά ότι η πειραματική ομάδα θα χρησιμοποιήσει το τεχνολογικό εργαλείο podcasting και θα το αξιοποιήσει ως συμπληρωματικό εργαλείο για την ανάπτυξη ακουστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων στην Αγγλική γλώσσα. Η τεχνολογία podcasting αποτελεί υποστηρικτικό εργαλείο (scaffolding tool) για την καλλιέργεια, την ανάπτυξη και την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου. Η εκπαιδευτική παρέμβαση έχει σχεδιαστεί με γνώμονα τους στόχους που επιδιώκεται να επιτευχθούν βάσει των ερωτημάτων που αναμένεται να απαντηθούν στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Όσον αφορά το 4^ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την κατάκτηση ειδικών διδακτικών στόχων που σχετίζονται με την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, η εκπαιδευτική παρέμβαση έχει καθορίσει τους εκπαιδευτικούς στόχους όπως αυτοί έχουν οριστεί από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΔΕΠΠΣ-ΞΓ). Για το Γυμνάσιο περιγράφονται ως εξής:

Λεκτικές Πράξεις
<p>Οι μαθητές του Γυμνασίου θα πρέπει να διδαχθούν τις παρακάτω έννοιες, βάσει των οποίων θα μπορούν καταλαβαίνουν γραπτά και προφορικά κείμενα, όπως καθημερινούς διαλόγους, ειδήσεις, ανακοινώσεις, αγγελίες, οδηγίες χρήσης, εντολές, διαφημιστικά φυλλάδια, σημειώματα, αφίσες, καταλόγους, κ.λπ.</p> <p>Θα πρέπει, επίσης, να παράγουν εύκολα γραπτά και προφορικά κείμενα. Για παράδειγμα, θα πρέπει να μπορούν: να ετοιμάσουν έναν κατάλογο ή ένα πρόγραμμα, να κρατήσουν σημειώσεις, να κάνουν διάλογο, να προβούν σε ανακοινώσεις, να παρουσιάσουν κάτι που έχουν καταγράψει κ.λπ.</p> <p>Κατά την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν, ώστε να μπορούν να εκφράζονται με λεκτικές πράξεις, όπως αυτές που αναφέρονται παρακάτω, και από τις οποίες έχει δυνατότητα επιλογής ο δημιουργός</p>

του διδακτικού-μαθησιακού υλικού για την κάθε τάξη. Μετά από κάθε λεκτική πράξη παρατίθενται γλωσσικές εκφορές που αποτελούν παραδείγματα από τον βαθμό της γλωσσικής δυσκολίας στην οποία θα πρέπει να εκτεθούν οι μαθητές, ανάλογα με το εκάστοτε στάδιο διδασκαλίας και μάθησης.

Πίνακας 4.1: Εκπαιδευτικοί στόχοι Α΄ Γυμνασίου βάσει Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΔΕΠΠΣ-ΞΓ)

Στρατηγικές μάθησης και επικοινωνίας

Στόχοι (Λεκτικές πράξεις και ενδεικτικές γλωσσικές εκφορές)	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p>Οι μαθητές επιδιώκεται:</p> <p>Να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν</p> <p>Να αποκτήσουν τις δεξιότητες:</p> <ul style="list-style-type: none"> - της συνεργασίας, διαπραγμάτευσης και της ευελιξίας, - της κατανόησης του άλλου, - της πρόβλεψης και της υπόθεσης - της αναζήτησης, επιλογής, επεξεργασίας, διερεύνησης, χρήσης και διάχυσης της πληροφορίας, - της αυτοπαρουσίασης, - της συνεχούς γλωσσικής βελτίωσης και της αναγνώρισης της ανάγκης 	<p>Προστασία του περιβάλλοντος</p>	<p>Επισήμανση και καταγραφή προβλημάτων, κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση αυτών με τις κοινές συνιστώσες, αξιολογήσεις, μελέτες αντίστοιχων περιπτώσεων σε άλλες χώρες, προτάσεις λύσεων, εφαρμογές κάποιων προτάσεων με την οργάνωση προγραμμάτων δράσης σε θέματα όπως η ανακύκλωση στη γειτονιά ή στο δήμο τους.</p> <p>Στο πλαίσιο των διαθεματικών δραστηριοτήτων οι μαθητές ασκούνται ειδικότερα:</p> <ul style="list-style-type: none"> - στον αυτοέλεγχο και

<p>για τη δια βίου μάθηση με μέσον την αγγλική γλώσσα,</p> <ul style="list-style-type: none"> - της γνώσης και της αξιοποίησης των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων με εργαλείο την αγγλική γλώσσα. 		<p>αυτοδιόρθωση στη γλώσσα καθώς και στη χρήση των κατάλληλων μέσων για αυτό, όπως λεξικά, σχολικά βιβλία ή λογισμικό</p> <ul style="list-style-type: none"> - στην απόκτηση μεταγλωσσικών γνώσεων, - δομή της γλώσσας, παραγωγή λέξεων, συντακτικό, λεξιλόγιο - στον τονισμό, επιτονισμό και στην προσωδία - στην απόκτηση αισθητικής αντίληψης της γλώσσας - στην ατομική και ομαδική εργασία - στην αποτελεσματική επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές ή απλούς χρήστες της αγγλικής γλώσσας
--	--	--

Πίνακας 4.2: Διδακτικοί στόχοι της Αγγλικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που αφορούν τη διδασκαλία ενοτήτων σε επίπεδο λεκτικών πράξεων και στρατηγικών επικοινωνίας, όπως αυτοί ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας

4.5.2. Εκπαιδευτική στρατηγική

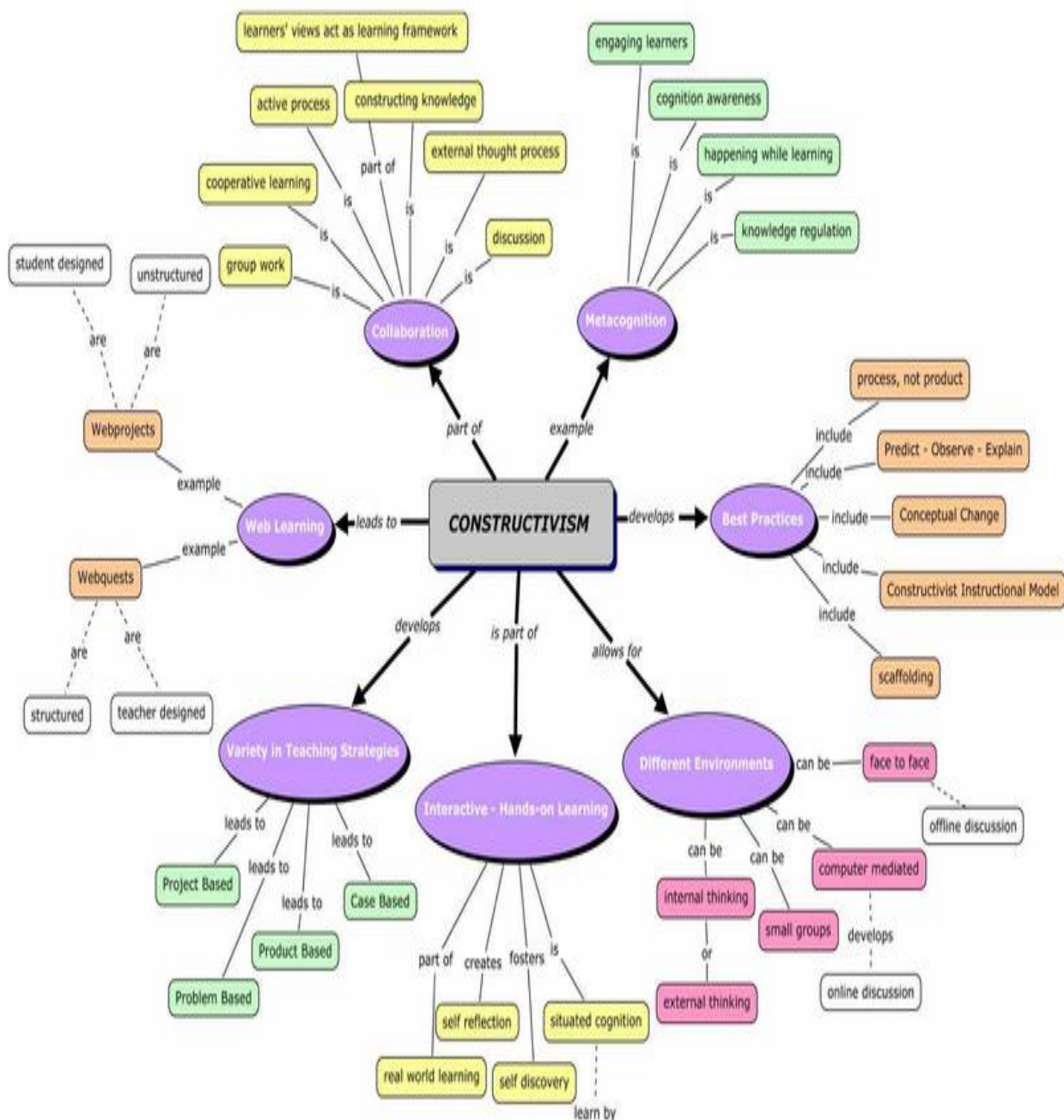
Όπως αναφέρθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, η τεχνολογία podcasting είναι στενά συνδεδεμένη με την **εποικοδομητική θεωρία μάθησης**. Τα podcasts προσφέρουν στους μαθητές δείγματα αληθινής γλώσσας και αυθεντικών υλικών (Thorne & Payne, 2005). Με αυτό τον τρόπο η μάθηση γίνεται μια ενεργή διαδικασία όπου το άτομο οικοδομεί τη γνώση μέσα από την παρατήρηση, την ερμηνεία και την εξερεύνηση (Cooper, 1993). Κάθε οργανισμός συνθέτει νοητικά πρότυπα ή σχήματα μέσω των οποίων κατανοεί τις εμπειρίες του. Αυτά τα νοητικά πρότυπα κατασκευάζονται με βάση την προγενέστερη γνώση, τις νοητικές δομές και τις

υπάρχουσες πεποιθήσεις του. Η μάθηση είναι απλά η εσωτερική ρύθμιση των νοητικών προτύπων ή σχημάτων, ώστε να ενσωματώσουν τις νέες εμπειρίες.

4.5.2.1. Εποικοδομισμός (κονστρουκτιβισμός) – Βασικές αρχές

Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού οι βασικές αρχές της μάθησης είναι οι παρακάτω:

1. Το περιεχόμενο της μάθησης δεν ορίζεται εκ των προτέρων, αλλά πρέπει να κατασκευαστεί με τη γνώση των μαθητών. Αυτή η γνώση πρέπει να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών και σε άλλους σχετικούς τομείς της σχολικής δραστηριότητας.
2. Το περιεχόμενο της γνώσης περιλαμβάνει την πολυαισθητηριακή ενεργή συμμετοχή του μαθητή. Οι μαθητές παρουσιάζουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που πρέπει να λύσουν. Η μάθηση πρέπει να γίνεται μέσα σε αυθεντικές συνθήκες και σε ρεαλιστικά πλαίσια.
3. Οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων είναι μοναδικές σε κάθε άτομο. Η μάθηση πραγματοποιείται μέσω της ανακάλυψης, της εμπειρίας και της διαμόρφωσης προτύπων. Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά χρησιμοποιώντας το υλικό μάθησης και έχει τον έλεγχο της μάθησης. Τα προβλήματα λύνονται ολοκληρωτικά. Ο μαθητής ακολουθεί το δικό του ρυθμό μάθησης και για να δράσει πρέπει να παρακινηθεί πραγματικά.
4. Ενθαρρύνεται η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Η προς μάθηση έννοια συζητιέται από τις όλες τις πλευρές.
5. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του βοηθού στη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τον μαθητή για να κατασκευάσει τα εννοιολογικά και λειτουργικά νοητικά σχήματα των αντικειμένων της μάθησης.
6. Η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της διαδικασίας μάθησης. Ο μαθητής αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό, αλλά αξιολογεί και ο ίδιος την πρόοδό του. Η αποτυχία του μαθητή σημαίνει ότι έχει ανάγκη βοήθειας.



Σχήμα 4.1: Οι βασικές αρχές της θεωρίας του εποικοδομισμού

Η εποικοδομητική θεωρία μάθησης (Constructivism) υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία όπου το άτομο οικοδομεί τη γνώση μέσα από την παρατήρηση, την ερμηνεία και την εξερεύνηση (Cooper, 1993). Σύμφωνα με τον Rosell-Aguilar (2007), η τεχνολογία του podcast είναι στενά συνδεδεμένη με την εποικοδομητική θεωρία μάθησης. Τα podcasts προσφέρουν στους μαθητές ξένων γλωσσών δείγματα αληθινής γλώσσας και αυθεντικών υλικών (Thorne & Payne, 2005). Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τα podcasts ως συμπληρώματα των βιβλίων τους (Stanley, 2006). Σύμφωνα με τους Warschauer και Healey (1998), η ενσωμάτωση της τεχνολογικά υποβοηθούμενης διδασκαλίας (Computer-Assisted Language Learning / CALL) βοηθάει τους μαθητές να μαθαίνουν σε

αυθεντικές και ουσιαστικές καταστάσεις. Η κοινωνιο-γνωστική άποψη της εκμάθησης των ξένων γλωσσών επιμένει στα ουσιώδη και αυθεντικά περιβάλλοντα. Τα περισσότερα podcasts που βρέθηκαν στο διαδίκτυο θεωρούνται αυθεντικά και μεταφέρουν ταυτόχρονα κείμενο, ήχο, ακόμα και εικόνες, γραφικά, κινούμενα σχέδια και βίντεο. Οι υποστηρικτές της διάδρασης πιστεύουν πως το βασικό στοιχείο για την επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας είναι η κατανόηση των μηνυμάτων, ενώ αρκετές μελέτες του CALL διενεργούνται εντός αυτής της προοπτικής και έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν την ουσιαστική συμβολή podcasts.

4.5.2.2. Διδακτικό μοντέλο 5E

Το διδακτικό μοντέλο 5E ακολούθησε τη φιλοσοφία του Johann Herbart και η εμφανίστηκε σαν μοντέλο στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Βασίζεται στη θεωρία ότι οι υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών μπορούν να σχετιστούν με τις καινούργιες γνώσεις. Οι συνδέσεις μεταξύ της πρότερης και της καινούργιας γνώσης μπορούν να σχηματίσουν καινούργιες αντιλήψεις. Ο Herbart θεωρεί ότι η καλύτερη παιδαγωγική επιτρέπει στους μαθητές να ανακαλύπτουν σχέσεις ανάμεσα στις εμπειρίες τους. Το μοντέλο αυτό εξελίχθηκε το 1960 από τους Atkin και Karplus. Έχει ονομαστεί 5E από τις 5 φάσεις που ακολουθεί: *engagement* (εμπλοκή), *exploration* (διερεύνηση), *explanation* (εξήγηση), *elaboration* (επεξεργασία), και *evaluation* (αξιολόγηση) (Bybbe, 2006). Ακολουθεί πίνακας που περιγράφει σύντομα κάθε φάση και τον σκοπό της.

ΦΑΣΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ - ΣΚΟΠΟΣ
Εμπλοκή	Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και τους εμπλέκει στην καινούργια έννοια με σύντομες δραστηριότητες που προκαλούν την περιέργεια των μαθητών. Οι δραστηριότητες πρέπει να συσχετίζουν τις τωρινές και τις παλαιότερες μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών και να οργανώνουν την σκέψη τους προς τα μαθησιακά αποτελέσματα των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.
Διερεύνηση	Η φάση της διερεύνησης βοηθάει τους μαθητές να αναγνωρίσουν τις υπάρχουσες αντιλήψεις τους ή λανθασμένες αντιλήψεις και δεξιότητες και ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την αλλαγή στην αντίληψη τους. Η πρότερη γνώση παράγει νέες ιδέες, διερευνά ερωτήματα και

	δυνατότητες και τέλος σχεδιάζει και καθοδηγεί μια αρχική διερεύνηση.
Εξήγηση	Η φάση της εξήγησης εστιάζει την προσοχή των μαθητών σε κάποια συγκεκριμένη πλευρά των δύο προηγούμενων φάσεων, της εμπλοκής και της εξήγησης. Δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να επιδείξουν την ικανότητα τους να κατανοήσουν την καινούργια έννοια, και να επεξεργαστούν τις δεξιότητες τους και τις συμπεριφορές τους. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να παρουσιάσει ευθέως την καινούργια έννοια ή δεξιότητα. Η εξήγηση αυτή από τον εκπαιδευτικό καθοδηγεί τον μαθητή σε βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση της έννοιας, κάτι που καθιστά αυτή τη φάση πολύ σημαντική.
Επεξεργασία	Οι μαθητές εφαρμόζουν την καινούργια έννοια με την διεξαγωγή επιπλέον δραστηριοτήτων. Μέσα από τις καινούργιες εμπειρίες τους οι μαθητές αναπτύσσουν ευρύτερη κατανόηση, συλλέγουν περισσότερες πληροφορίες και διαμορφώνουν δεξιότητες. Σε αυτή την φάση ο εκπαιδευτικός διευρύνει την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών και τις δεξιότητες τους.
Αξιολόγηση	Η φάση της αξιολόγησης ενθαρρύνει τους μαθητές να αξιολογήσουν την κατανόηση και τις ικανότητες τους και δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την πρόοδο των μαθητών προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Πίνακας 4.3: Περιγραφή – Σκοπός των πέντε φάσεων του εκπαιδευτικού μοντέλου 5E (Bybbe, 2006)

Τα στοιχεία που συνοψίζουν τον σκοπό του μοντέλου 5E είναι τα εξής:

1. Οι μαθητές έρχονται στην τάξη με προκαταλήψεις σχετικά με το πώς λειτουργεί ο κόσμος.
2. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων απαιτεί: α) τα θεμέλια των πρότερων γνώσεων, β) την κατανόηση γεγονότων και ιδεών στο πλαίσιο ενός εννοιολογικού πλαισίου και γ) την οργάνωση της γνώσης για την ανάκτηση και την εφαρμογή.
3. Βοηθάει τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησης μέσω του καθορισμού στόχων, της παρακολούθησης της προόδου τους και την επίτευξη των στόχων.

4.5.3. Εκπαιδευτικό σενάριο

4.5.3.1. Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου ομάδας ελέγχου

Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου ομάδας ελέγχου	
Εκπαιδευτική Προσέγγιση	Διδακτικό Μοντέλο 5E (5E Instructional Model)
Τίτλος σεναρίου	Οικολογία και Περιβάλλον (Ecology and the Environment)
Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου	<p><u>Γνώσεις:</u> Οι μαθητές με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι ικανοί:</p> <ul style="list-style-type: none">• Να διαβάζουν και να κατανοούν περιγραφές, καταλόγους με πληροφορίες για ζώα (factfiles), αφίσες (posters)• Να κατανοούν και να διαχειρίζονται λεξιλόγιο που σχετίζεται με το περιβάλλον (environment).• Να σχηματίζουν ουσιαστικά που παράγονται από ρήματα της ίδιας οικογένειας (word formation).• Να αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν ιδιωματικές φράσεις (collocations).• Να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν λεξιλογικά σχήματα που περιλαμβάνουν πρόθεση (word patterns/ dependent prepositions).• Να δημιουργούν μια αφίσα με συγκεκριμένες πληροφορίες και για συγκεκριμένο σκοπό (poster-factfile). <p><u>Ικανότητες:</u> Οι μαθητές με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι ικανοί:</p> <ul style="list-style-type: none">• Να κατανοούν το λεξιλόγιο που σχετίζεται με το περιβάλλον και οικολογικά προβλήματα.• Να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο αυτό μέσα σε κείμενα.• Να απαντούν σε ερωτήματα που αφορούν περιβαλλοντικά θέματα. <p><u>Στάσεις:</u> Οι μαθητές με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας θα πρέπει να έχουν κατανοήσει την έκταση των οικολογικών προβλημάτων σε διεθνή κλίμακα και να ευαισθητοποιούνται ως προς την αντιμετώπισή τους.</p>
	<p><u>Γνωστικά Χαρακτηριστικά:</u> Οι μαθητές θα πρέπει:</p> <ul style="list-style-type: none">• Να είναι εξοικειωμένοι με την συμβατική πρόσληψη γνώσης όπως αυτή μεταφέρεται από τον εκπαιδευτικό σε ένα σχολικό περιβάλλον.

<p>Χαρακτηριστικά και ανάγκες των εκπαιδευομένων</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίζουν πώς να δουλεύουν ομαδικά ή σε ζευγάρια. • Να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα σε βασικό επίπεδο επικοινωνίας. <p>Ψυχοκοινωνικά Χαρακτηριστικά: Οι μαθητές είναι γενικά αδιάφοροι για το μάθημα των αγγλικών ή αποφεύγουν να μιλούν αγγλικά με συμμαθητές τους μέσα στην τάξη. Γενικά, η αντίληψη τους και η στάση τους είναι χαρακτηριστική ενός μαθήματος που περιορίζεται στην παρουσίαση λεξιλογίου ή γραμματικών φαινομένων που εξασκούνται μέσω ασκήσεων.</p> <p>Δημογραφικά Χαρακτηριστικά: Υπάρχουν μαθητές και των δύο φύλων (7 κορίτσια, 9 αγόρια). Ένας μαθητής αντιμετωπίζει σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, παίρνει μειωμένες εργασίες για το σπίτι και αξιολογείται κυρίως προφορικά. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών είναι 12 χρονών (Α΄ Γυμνασίου)</p> <p>Ανάγκες: Οι μαθητές έχουν ανάγκη να βελτιώσουν βασικές λεξιλογικές δεξιότητες, να συμπληρώνουν επιτυχώς τις λεξιλογικές ασκήσεις που αναθέτει ο εκπαιδευτικός, να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δρουν ως ενεργά μέλη της ομάδας. Να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για μια πιο επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Αυτή η ανάγκη είναι ίσως πιο έντονη στα πιο ευάλωτα άτομα της ομάδας.</p>
<p>Εκπαιδευτική προσέγγιση του διδακτικού σεναρίου</p>	<p>Αυτό το εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται στο διδακτικό μοντέλο 5Ε. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις νέες έννοιες και βοηθάει τους μαθητές να την ανακαλύψουν και να τη αξιοποιήσουν με τη χρήση του. Με την βοήθεια των προτεινόμενων δραστηριοτήτων δημιουργούνται ερεθίσματα ικανά να τονώσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το διδασκόμενο θέμα και ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.</p>
<p>Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες</p>	
	<p><u>Σύνδεση με προηγούμενη γνώση</u> Δραστηριότητα 1.1. Παρουσίαση της διδακτικής ενότητας Εμπλοκή των μαθητών στο θέμα των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Δραστηριότητα 1. 2. Εισαγωγή Σύντομη συζήτηση / τεχνική καταιγισμού ιδεών (brainstorming) Δραστηριότητα 1. 2. 1. Περιγραφή εικόνων</p>

<p>1^η φάση: Εμπλοκή (2 διδακτικές ώρες)</p>	<p>Δραστηριότητα 1. 2. 2. Σταυρόλεξο Δραστηριότητα 1. 3. Συζήτηση για τα προβλήματα του περιβάλλοντος της περιοχής. Οι δραστηριότητες της φάσης της εμπλοκής σχετίζονται με τις δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου. Δραστηριότητα 1. 4. Επίλογος – Επισήμανση βασικού λεξιλογίου Συμπλήρωση κενών (gap filling) Εργασίες για το σπίτι: 1. Συμπλήρωση ασκήσεων στο τετράδιο εργασιών που περιλαμβάνουν το συγκεκριμένο λεξιλόγιο. 2. Μελέτη του λεξιλογίου για ολιγόλεπτο κουίζ ορθογραφίας.</p>
<p>2^η φάση: Διερεύνηση (2 διδακτικές ώρες)</p>	<p><u>Διερεύνηση – Παρατήρηση</u> Δραστηριότητα 2.1. Κατανόηση κειμένου 2. 1. 1. Πριν την ανάγνωση του κειμένου 2. 1. 2. Ανάγνωση του κειμένου (1): 2. 1. 3. Ανάγνωση του κειμένου (2): Δραστηριότητα 2. 2. Λέξεις και ερμηνείες Εργασία σε ζεύγη Δραστηριότητα 2. 3. Το blog της Molly Εργασία σε ομάδες Οι δραστηριότητες της φάσης της διερεύνησης σχετίζονται με τις δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου. Εργασίες για το σπίτι: 1. Γράφουν το δικό τους blog ακολουθώντας Ως παράδειγμα το blog της Molly 2. Συμπληρώνουν τις απαντήσεις τους στο σχολικό βιβλίο σχηματίζοντας ουσιαστικά με κατάληξη <i>-ion, -ment, -ance</i> (word formation). 2. Συμπληρώνουν τον πίνακα με λεξιλόγιο ιδιωματικών φράσεων και συνδυασμού λέξεων (collocations) που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο. 4. Συμπληρώνουν την άσκηση με φράσεις που ακολουθούνται από προθέσεις (word patterns/dependent prepositions) που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο.</p>
<p>3^η φάση: Εξήγηση</p>	<p><u>Εξακρίβωση της γνώσης των εκπαιδευόμενων</u> Δραστηριότητα 3. 1. Εξήγηση εννοιών Δραστηριότητα 3. 2. Έλεγχος άσκησης σχηματισμού ουσιαστικών Δραστηριότητα 3. 3.. Έλεγχος πίνακα με λεξιλόγιο ιδιωματικών φράσεων και συνδυασμού λέξεων</p>

(2 διδακτικές ώρες)	(collocations). Δραστηριότητα 3. 4. Έλεγχος άσκησης με φράσεις που ακολουθούνται από προθέσεις (word patterns/dependent prepositions), συζήτηση προτεινόμενων λύσεων, εξηγήσεις για τυχόν παρανοήσεις.
4 ^η φάση: Επεξεργασία (2 διδακτικές ώρες)	<u>Συζήτηση και εφαρμογή των εννοιών</u> Δραστηριότητα 4. 1. 1 ^ο Φύλλο εργασίας με πληροφορίες για ζώα (<i>Eco - factfile</i>). Δραστηριότητα 4. 2. 2 ^ο Φύλλο εργασίας με poster με τίτλο <i>8 ways to be eco-aware</i> . Συμπλήρωση κενών χρησιμοποιώντας τα collocations. Δραστηριότητα 4. 3. Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις χρησιμοποιώντας φράσεις από την άσκηση 4. Οι μαθητές απαντούν με ολοκληρωμένες προτάσεις. Εργασία για το σπίτι: 1. Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο και κρατούν σύντομες σημειώσεις για το ζώο του ενδιαφέροντος του. 2. Οι μαθητές κάνουν επανάληψη του λεξιλογίου της ενότητας.
5 ^η φάση : Αξιολόγηση (2 διδακτικές ώρες)	<u>Αξιολόγηση εννοιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών.</u> Δραστηριότητα 5. 1. Φύλλο αξιολόγησης με συμπλήρωση κενών με λεξιλόγιο που διδάχτηκε στην ενότητα αυτή. Πρόκειται για poster που περιλαμβάνει γενικές πληροφορίες για το ζώο υπό εξαφάνιση (<i>factfile</i>) και οδηγίες για το πώς μπορούν να συμβάλουν στη διάσωση του. Δραστηριότητα 5.2. Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σχετικά με τη γραπτή δοκιμασία και γενικότερα την αποτίμηση της διαδικασίας.
Εμπλεκόμενοι ρόλοι	Μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> • Ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες ομαδικά, σε ζεύγη ή ατομικά. • Προτείνουν λύσεις δίνοντας κατάλληλες εξηγήσεις. • Ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες με τα μέλη της ομάδας τους • Ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες με τα μέλη των άλλων ομάδων • Δίνουν ανατροφοδότηση στις προτάσεις των άλλων • Αναστοχάζονται και επανεξετάζουν τη στάση τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Εκπαιδευτικός:

	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάζει το κατάλληλο υλικό • Ενθαρρύνει και υποστηρίζει τους μαθητές • Δίνει οδηγίες και συντονίζει τη διαδικασία της μάθησης • Λύνει απορίες και παρέχει καθοδήγηση και βοήθεια στους μαθητές • Αναθέτει εργασίες • Ανατροφοδοτεί • Αξιολογεί
Εργαλεία, υπηρεσίες και πόροι	<u>Εκπαιδευτικά εργαλεία και υπηρεσίες</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές • Προτζέκτορας • Διαδραστικός Πίνακας <u>Εκπαιδευτικοί Πόροι</u> <ul style="list-style-type: none"> • Σχολικό βιβλίο μαθητή • Τετράδιο εργασιών • Φύλλα εργασίας

Πίνακας 4.4: Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου ομάδας ελέγχου

4.5.3.2. Ανάλυση δραστηριοτήτων ομάδας ελέγχου

1^η φάση: Εμπλοκή
<p><u>Σύνδεση με προηγούμενη γνώση</u></p> <p>Δραστηριότητα 1.1. Παρουσίαση της διδακτικής ενότητας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα το Blog του Άνταμ και ζητάει από τους μαθητές να διαβάσουν. Αφού το διαβάσουν ρωτάει τους μαθητές ποιοι είναι οικολόγοι (eco-teens). • Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες των τεσσάρων τι νομίζουν ότι χρειάζεται να φροντίσουμε περισσότερο στον πλανήτη μας. Η κάθε ομάδα διατυπώνει την άποψη της και οι μαθητές καταγράφουν τα τρία περιβαλλοντικά ζητήματα που τους απασχολούν περισσότερο σαν τάξη. • Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα τον τίτλο της ενότητας στον πίνακα. Ρωτάει τους μαθητές τι σημαίνει <i>Go Green</i> (= γίνομαι πράσινος). Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες τι κάνουν και πιστεύουν πως είναι “πράσινοι”. <p>Δραστηριότητα 1.3. Εισαγωγή</p> <p>Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει μία σύντομη συζήτηση στην οποία εμπλέκει όλη την τάξη σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην περιοχή που</p>

ζουν (τεχνική καταιγισμού ιδεών – brainstorming). Ρωτάει αν υπάρχουν περιβαλλοντικοί οργανισμοί στους οποίους οι ίδιοι είναι μέλη. Τέλος, ρωτάει αν οι μαθητές έχει τύχει να βοηθήσουν με την καθαριότητα της περιοχής, την συλλογή σκουπιδιών, αναδάσωση και άλλες τέτοιες δραστηριότητες.

Δραστηριότητα 1. 3. 1. Περιγραφή εικόνων

Θεματικό λεξιλόγιο (1) – Περιβάλλον (The Environment)

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί πως οι μαθητές πρέπει να κοιτάζουν τις φωτογραφίες που υπάρχουν στο βιβλίο και να τις συνδέσουν με το λεξιλόγιο που βρίσκεται στην άσκηση 1 του βιβλίου.

- Πρώτα κοιτάζουν τις φωτογραφίες. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να περιγράψουν κάθε μια από τις εικόνες και να δουν αν μπορούν να πουν με ποια λέξη ταιριάζει. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν υπάρχει ομοφωνία στο σύνολο της τάξης. Αν δεν συμφωνούν, προτείνουν κάτι άλλο. Ο εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει ποια είναι η σωστή απάντηση πριν προχωρήσει στην επόμενη φωτογραφία.
- Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να κοιτάζουν τις φωτογραφίες και πάλι και να βρουν ένα ή δύο επίθετα που να τις περιγράφουν. Στη συνέχεια, οι μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων φαντάζονται ότι οργανώνουν μια εθνική οικολογική καμπάνια και διαλέγουν ποιες φωτογραφίες θα διάλεγαν για την δημιουργία της αφίσας της καμπάνιας και γιατί θα έκαναν αυτή την επιλογή.

Δραστηριότητα 1. 3. 2. Σταυρόλεξο

Θεματικό λεξιλόγιο (2) – Περιβάλλον (The Environment)

- Για αυτή τη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι οι προτάσεις περιλαμβάνουν τους ορισμούς των λέξεων του σταυρόλεξου. Οι μαθητές θα βάλουν στις προτάσεις τον αριθμό που αντιστοιχεί στην λέξη που βρίσκεται στο σταυρόλεξο. Γίνεται προβολή του σταυρόλεξου στον διαδραστικό πίνακα.

Δραστηριότητα 1. 4. Συζήτηση για τα προβλήματα του περιβάλλοντος της περιοχής τους.

- Ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα μια λίστα με τοπικά προβλήματα

που εκμαιεύει από τους μαθητές.

- Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες δυο ή τρία προβλήματα που υπάρχουν στη λίστα και λένε τι θα έκαναν για να λύσουν τα προβλήματα.
- Αφού ολοκληρωθεί η ομαδική συζήτηση οι ομάδες σηκώνονται και παρουσιάζουν τις απόψεις τους στην τάξη.

Δραστηριότητα 1. 5. Επίλογος – Επισημάνση βασικού λεξιλογίου

- Ο εκπαιδευτικός κλείνει το μάθημα γράφοντας κάποιο από το καινούργιο λεξιλόγιο στον πίνακα αφήνοντας κάποια γράμματα κενά. Οι μαθητές καλούνται στον πίνακα να συμπληρώσουν τις λέξεις (gap filling).

Εργασίες για το σπίτι:

1. Οι μαθητές πρέπει να μελετήσουν και να επεξεργαστούν το καινούργιο λεξιλόγιο. Η εργασία τους είναι να μάθουν την ορθογραφία και την ερμηνεία της λέξης στα αγγλικά.

2. Προετοιμασία για την επόμενη φάση. Οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν στο διαδίκτυο τα εξής:

- Πληροφορίες για τη δράση διεθνών περιβαλλοντικών οργανισμών όπως το WWF και η Greenpeace.
- Να δουν στο YouTube ένα πολύ ωραίο βίντεο για τα αποδημητικά πουλιά που βρίσκονται σε κίνδυνο εξαφάνισης.

(birdlife.org/flyways/africa_eurasia/borntravel)

- Να εντοπίσουν ομάδες της τοπικής κοινωνίας με οικολογική ευαισθητοποίηση, όπως η ανακύκλωση και να διερευνήσουν την δραστηριότητα τους. Το σχολείο τους είναι ευαισθητοποιημένο οικολογικά. Ανακυκλώνει χαρτί και πλαστικά μπουκάλια, όπως και πλαστικά καπάκια από μπουκάλια με στόχο την αγορά ενός αναπηρικού αμαξιδίου.

2^η φάση: Διερεύνηση

Διερεύνηση – Παρατήρηση

Δραστηριότητα 2.1. Κατανόηση κειμένου

2. 1. 1. Πριν την ανάγνωση του κειμένου:

- Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα τις φωτογραφίες που

βρίσκονται στο βιβλίο. Οι μαθητές περιγράφουν τις εικόνες με λεπτομέρεια και ενθαρρύνονται να κάνουν χρήση του λεξιλογίου που έμαθαν στην προηγούμενη φάση. Λένε ποιες εικόνες βρίσκουν πιο ενδιαφέρουσες αιτιολογώντας την απάντησή τους. Συσχετίζουν τις απαντήσεις τους με το βίντεο που παρακολούθησαν και την δράση των οικολογικών οργανώσεων.

- Ο εκπαιδευτικός ρωτάει του μαθητές αν έχουν κάνει κάποια από αυτά που απεικονίζονται στις φωτογραφίες και τους καλεί να μοιραστούν την εμπειρία τους με όλη την τάξη. Ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στην οικολογική δράση του σχολείου και ρωτάει τους μαθητές πώς συμμετέχουν σε αυτή ή σε άλλες οικολογικές οργανώσεις.

2. 1. 2. Ανάγνωση του κειμένου (1):

Οι μαθητές διαβάζουν τη εκφώνηση της άσκησης. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι θα διαβάσουν τι λένε κάποια παιδιά της ηλικίας τους για την συμμετοχή τους σε περιβαλλοντικά θέματα.

- Αφού διαβάσουν το κείμενο συνδέουν τις εικόνες με τα ενδιαφέροντα των εφήβων τους και τα συνδέουν με τις εικόνες. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να υποστηρίξουν την επιλογή τους με πληροφορίες που προέρχονται από το κείμενο.

2. 1. 3. Ανάγνωση του κειμένου (2):

- Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν τις περιγραφές επτά πρωτότυπων ιδεών για την προστασία του περιβάλλοντος και να προτείνουν σε ποιον έφηβο θα ταιρίαζε η κάθε δραστηριότητα. Στη πρώτη ανάγνωση πρέπει να διαβάσουν το κείμενο γρήγορα για να το κατανοήσουν συνολικά και σε δεύτερη φάση να το ξαναδιαβάσουν πιο αργά για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών.
- Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση σε ατομικό επίπεδο, οι μαθητές δουλεύουν σε ζευγάρια για να εντοπίσουν την απάντηση. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητήσουν την απάντησή τους και τους λόγους που τους οδηγούν στην συγκεκριμένη απάντηση.
- Τα ζευγάρια λένε τις απαντήσεις που έδωσαν και εξηγούν πώς έφτασαν σε αυτά τα συμπεράσματα.
- Οι μαθητές ακούν το κείμενο από το CD αφού τελειώσουν τις δραστηριότητες.

Δραστηριότητα 2. 2. Λέξεις και ερμηνείες

- Η πρώτη λέξη γίνεται σαν παράδειγμα με την βοήθεια και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από του μαθητές να βρουν στο κείμενο τη λέξη “green”. Αφού διαβάσουν καλά τη πρόταση που περιέχει τη λέξη, διαβάζουν του ορισμούς και βρίσκουν αυτόν που ταιριάζει καλύτερα.
- Οι μαθητές δουλεύουν με τον ίδιο τρόπο σε ζευγάρια.
- Η δραστηριότητα ελέγχεται στο τέλος στο σύνολο της τάξης.
- Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να διαλέξουν τρεις λέξεις και να

γράφουν τρεις προτάσεις με τις λέξεις αυτές. Μετά διαβάζουν τις προτάσεις τους στην τάξη.

Δραστηριότητα 2. 3. Το blog της Molly

- Οι μαθητές διαβάζουν το blog της Molly με σκοπό να απαντήσουν στην ερώτηση “Τι αποφάσισαν να κάνουν η Molly και οι φίλοι της”.
- Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες των τεσσάρων τις απαντήσεις του στα ερωτήματα της Molly.
- Ανατροφοδότηση της συζήτησης στη τάξη. Οι μαθητές παρουσιάζουν τις ιδέες τους και ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα τις δύο πιο δημοφιλείς προτάσεις.

Εργασίες για το σπίτι:

1. Οι μαθητές γράφουν το δικό τους blog έχοντας ως παράδειγμα το blog της Molly.

3^η φάση: Εξήγηση

Εξακρίβωση της γνώσης των εκπαιδευόμενων

Δραστηριότητα 3. 1. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να συνδέσουν τις δύο προηγούμενες φάσεις παρουσιάζοντας τι έγραψαν στο δικό τους blog. Η μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να στηρίζουν την άποψη τους κάνοντας εκτενή χρήση του λεξιλογίου που διδάχτηκε στις δύο προηγούμενες φάσεις.

Εξήγηση εννοιών

Δραστηριότητα 3. 2. Ο εκπαιδευτικός πρώτα παρουσιάζει τον σχηματισμό ουσιαστικών με κατάληξη *-ion, -ment, -ance* (word formation). Οι μαθητές συμπληρώνουν την άσκηση που υπάρχει στο βιβλίο μαθητή με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την άσκηση, συζητάει τις προτεινόμενες λύσεις, δίνει τις απαραίτητες εξηγήσεις και ξεκαθαρίζει τυχόν παρανοήσεις.

Δραστηριότητα 3. 3. Ο εκπαιδευτικός πρώτα παρουσιάζει το λεξιλόγιο ιδιωματικών φράσεων και συνδυασμού λέξεων (collocations). Οι μαθητές συμπληρώνουν τον πίνακα που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την άσκηση, συζητάει τις προτεινόμενες λύσεις, δίνει τις απαραίτητες εξηγήσεις και ξεκαθαρίζει τυχόν παρανοήσεις.

Δραστηριότητα 3. 4. Ο εκπαιδευτικός πρώτα παρουσιάζει φράσεις που ακολουθούνται από προθέσεις (word patterns/dependent prepositions). Οι μαθητές συμπληρώνουν την άσκηση που υπάρχει στο βιβλίο μαθητή με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την άσκηση, συζητάει τις προτεινόμενες λύσεις, δίνει τις απαραίτητες εξηγήσεις και ξεκαθαρίζει τυχόν παρανοήσεις.

Εργασίες για το σπίτι: Οι μαθητές συμπληρώνουν ασκήσεις λεξιλογίου αντίστοιχες με αυτές που διδάχτηκαν στην τάξη στο τετράδιο εργασιών.

4^η φάση: Επεξεργασία

Συζήτηση και εφαρμογή των εννοιών

Δραστηριότητα 4. 1. Έλεγχος των ασκήσεων που έγιναν στο σπίτι. Ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί τις σωστές απαντήσεις.

Δραστηριότητα 4. 2. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει πληροφορίες για ζώα (*Eco - factfile*). Οι μαθητές το συμπληρώνουν δουλεύοντας σε ζευγάρια. Οι μαθητές μοιράζονται τις απαντήσεις τους και ακολουθεί ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό.

Δραστηριότητα 4. 3. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει φύλλο εργασίας με ένα poster με τίτλο *8 ways to be eco-aware* και ζητάει από τους μαθητές να συμπληρώσουν τα κενά χρησιμοποιώντας τα collocations. Δουλεύουν σε ζευγάρια. Οι μαθητές μοιράζονται τις απαντήσεις τους και ακολουθεί ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό.

Δραστηριότητα 4. 4. Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις χρησιμοποιώντας φράσεις από την άσκηση 4. Οι μαθητές πρέπει να απαντούν δίνοντας ολοκληρωμένες απαντήσεις που περιλαμβάνουν τις φράσεις αυτές.

Εργασία για το σπίτι:

1. Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο και κρατούν σύντομες σημειώσεις για όποιο ζώο τους ενδιαφέρει το οποίο απειλείται να εξαφανιστεί.

Προτεινόμενοι ιστότοποι: www.bbc.co.uk/nature και www.worldwildlife.org.

2. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές να κάνουν επανάληψη στο λεξιλόγιο της ενότητας.

5^η φάση: Αξιολόγηση

Αξιολόγηση εννοιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών.

Δραστηριότητα 5. 1.

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές φύλλο αξιολόγησης. Αυτό περιλαμβάνει άσκηση που τους ζητάει να συμπληρώσουν τα κενά με το λεξιλόγιο που διδάχτηκαν στην ενότητα αυτή, με σκοπό να δημιουργήσουν ένα poster για ένα ζώο που απειλείται με εξαφάνιση. Στόχος είναι να γίνει ορθή χρήση του λεξιλογίου που τους δόθηκε.

Δραστηριότητα 5.2.

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την εργασία κάθε ομάδας καθώς και τη συνεργασία των μελών των ομάδων για την ολοκλήρωση της εργασίας. Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, θα μπορέσει να αποτιμήσει την πρόοδο των μαθητών ως προς την επίδωξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων. Πραγματοποιείται μια συζήτηση

με σκοπό την ανατροφοδότηση των μαθητών σχετικά με την εργασία τους, την συνεργασία των ομάδων και γενικότερα την αποτίμηση της διαδικασίας που έλαβε χώρα.

Πίνακας 4.5: Ανάλυση δραστηριοτήτων ομάδας ελέγχου

4.5.3.3. Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου πειραματικής ομάδας

Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου πειραματικής ομάδας	
Εκπαιδευτική Προσέγγιση	Διδακτικό Μοντέλο 5E (5E Instructional Model)
Τίτλος σεναρίου	Οικολογία και Περιβάλλον (Ecology and the Environment)
Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου	<p><u>Γνώσεις:</u></p> <p>Οι μαθητές με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι ικανοί:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να διαβάζουν και να κατανοούν περιγραφές, καταλόγους με πληροφορίες για ζώα (factfiles), αφίσες (posters) • Να κατανοούν και να διαχειρίζονται λεξιλόγιο που σχετίζεται με το περιβάλλον (environment). • Να σχηματίζουν ουσιαστικά που παράγονται από ρήματα της ίδιας οικογένειας (word formation). • Να αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν ιδιωματικές φράσεις (collocations). • Να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν λεξιλογικά σχήματα που περιλαμβάνουν πρόθεση (word patterns/ dependent prepositions). • Να αξιοποιούν τις πληροφορίες που συλλέγουν με την βοήθεια της τεχνολογίας. • Να δημιουργούν μια αφίσα με συγκεκριμένες πληροφορίες και για συγκεκριμένο σκοπό (poster-factfile). <p><u>Ικανότητες:</u></p> <p>Οι μαθητές με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι ικανοί:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να ανακαλύπτουν την γνώση με τη στήριξη της τεχνολογίας. • Να συνεργάζονται με τη στήριξη της τεχνολογίας για την εκπόνηση εργασιών. <p><u>Στάσεις:</u></p> <p>Οι μαθητές με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας θα πρέπει να έχουν κατανοήσει τη χρησιμότητα της τεχνολογίας στις</p>

	καθημερινές τους σχολικές δραστηριότητες και να της έχουν ενσωματώσει στην καθημερινή μελέτη τους.
<p>Χαρακτηριστικά και ανάγκες των εκπαιδευομένων</p>	<p>Γνωστικά Χαρακτηριστικά:</p> <p>Οι μαθητές θα πρέπει:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν την πλατφόρμα Moodle του σχολείου και να ακούν τα podcasts στο περιβάλλον του σπιτιού τους. • Να γνωρίζουν τι είναι τα podcasts και πώς μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν και να τα αξιοποιήσουν στη μελέτη τους στο σπίτι. <p>Ψυχοκοινωνικά Χαρακτηριστικά:</p> <p>Οι μαθητές είναι γενικά εξοικειωμένοι με τις τεχνολογίες. Είναι όμως πιθανό κάποιοι μαθητές να είναι αρνητικοί στη διαδικασία της χρήσης του Moodle και του podcast για να προετοιμαστούν για το μάθημα. Είναι δηλαδή πιθανό να κάνουν τις εργασίες με τον παραδοσιακό τρόπο και να μην ακούσουν καθόλου τα podcasts. Για αυτούς που ασχολούνται με τους υπολογιστές και άλλα συναφή αντικείμενα, όπως tablets και iPods, ίσως είναι μια πρόκληση για μία διαφορετική ενασχόληση.</p> <p>Δημογραφικά Χαρακτηριστικά:</p> <p>Υπάρχουν μαθητές και των δύο φύλων (7 κορίτσια, 9 αγόρια). Τρεις μαθητές είναι δίγλωσσοι (1 κορίτσι με μητέρα Γερμανίδα, 1 κορίτσι με μητέρα Ισπανίδα και 1 αγόρι με μητέρα Γερμανίδα). Μια μαθήτρια αντιμετωπίζει σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, παίρνει μειωμένες εργασίες για το σπίτι και αξιολογείται κυρίως προφορικά. Ένας μαθητής και μία μαθήτρια είχαν ψυχολογική υποστήριξη από το γραφείο συμβουλευτικής του σχολείου, γιατί ήταν ψυχολογικά ευάλωτοι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών είναι 12 χρονών (Α΄ Γυμνασίου)</p> <p>Ανάγκες:</p> <p>Οι μαθητές έχουν ανάγκη να βελτιώσουν βασικές λεξιλογικές δεξιότητες, να ανακαλύψουν την συμβολή της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία, να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δρουν ως ενεργά μέλη της ομάδας. Αυτή η ανάγκη είναι ίσως πιο έντονη στα πιο ευάλωτα άτομα της ομάδας.</p>
<p>Εκπαιδευτική προσέγγιση του</p>	<p>Αυτό το εκπαιδευτικό σενάριο βασίζεται στο διδακτικό μοντέλο 5E. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις νέες έννοιες</p>

διδασκτικού σεναρίου	και βοηθάει τους μαθητές να την ανακαλύψουν και να τη αξιοποιήσουν με τη χρήση του. Με την βοήθεια των προτεινόμενων δραστηριοτήτων δημιουργούνται ερεθίσματα ικανά να τονώσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το διδασκόμενο θέμα και ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές χρησιμοποιούν το εργαλείο εκτός σχολικού περιβάλλοντος, ωστόσο αξιοποιούν τη γνώση που τους δίνει εντός της σχολικής τάξης σε ομαδοσυνεργατικό επίπεδο. Επίσης δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν επανάληψη στο σπίτι τους πριν την αξιολόγηση με την χρήση του υποστηρικτικού εργαλείου podcasting. Σταδιακά οι μαθητές πρέπει να καταφέρουν να συνδυάσουν τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα εμπειρία τους και τελικά να την κατακτήσουν.
Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες	
1^η φάση: Εμπλοκή (3 διδακτικές ώρες)	<p><u>Σύνδεση με προηγούμενη γνώση</u> Δραστηριότητα 1.1.1. Παρουσίαση της τεχνολογίας του podcasting Δραστηριότητα 1. 1. 2. Επίδειξη της λειτουργίας του podcasting Οι δραστηριότητες της φάσης της εμπλοκής που ακολουθούν σχετίζονται με τις δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου. Δραστηριότητα 1.2. Παρουσίαση της διδακτικής ενότητας Εμπλοκή των μαθητών στο θέμα των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Δραστηριότητα 1. 3. Εισαγωγή Σύντομη συζήτηση / τεχνική καταιγισμού ιδεών (brainstorming) Δραστηριότητα 1. 3. 1. Περιγραφή εικόνων Δραστηριότητα 1. 3. 2. Σταυρόλεξο Δραστηριότητα 1. 4. Συζήτηση για τα προβλήματα του περιβάλλοντος της περιοχής. Οι δραστηριότητες της φάσης της εμπλοκής σχετίζονται με τις δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου. Δραστηριότητα 1. 5. Επίλογος – Επισήμανση βασικού λεξιλογίου Συμπλήρωση κενών (gap filling) Εργασίες για το σπίτι: 1. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα podcasts για να μελετήσουν και να επεξεργαστούν το καινούργιο λεξιλόγιο. Ορθογραφία και την ερμηνεία της λέξης στα αγγλικά 2. Προετοιμασία για την επόμενη φάση.</p>
	<p><u>Διερεύνηση – Παρατήρηση</u> Δραστηριότητα 2.1. Κατανόηση κειμένου 2. 1. 1. Πριν την ανάγνωση του κειμένου 2. 1. 2. Ανάγνωση του κειμένου (1): 2. 1. 3. Ανάγνωση του κειμένου (2):</p>

<p>2^η φάση: Διερεύνηση (3 διδακτικές ώρες)</p>	<p>Δραστηριότητα 2. 2. Λέξεις και ερμηνείες Εργασία σε ζεύγη</p> <p>Δραστηριότητα 2. 3. Το blog της Molly Εργασία σε ομάδες</p> <p>Οι δραστηριότητες της φάσης της διερεύνησης σχετίζονται με τις δραστηριότητες του σχολικού βιβλίου.</p> <p>Εργασίες για το σπίτι:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Χρήση podcast με οδηγίες πώς θα γράψουν το δικό τους blog. Θα χρησιμοποιηθεί ως blog το forum συζητήσεων του Moodle του σχολείου. 2. Ακρόαση podcasts που εξηγούν τον σχηματισμό ουσιαστικών με κατάληξη <i>-ion, -ment, -ance</i> (word formation). Συμπληρώνουν τις απαντήσεις τους στο σχολικό βιβλίο. 3. Ακρόαση podcast με λεξιλόγιο ιδιωματικών φράσεων και συνδυασμού λέξεων (collocations). Συμπληρώνουν τον πίνακα που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο. 4. Ακρόαση podcast με φράσεις που ακολουθούνται από προθέσεις (word patterns/dependent prepositions). Συμπληρώνουν την άσκηση στο σχολικό βιβλίο.
<p>3^η φάση: Εξήγηση (2 διδακτικές ώρες)</p>	<p><u>Εξακρίβωση της γνώσης των εκπαιδευόμενων</u></p> <p>Δραστηριότητα 3. 1. Εξήγηση εννοιών</p> <p>Δραστηριότητα 3. 2. Έλεγχος άσκησης σχηματισμού ουσιαστικών</p> <p>Δραστηριότητα 3. 3. Αφορά την εργασία 3 με το podcast. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν ο πίνακας έχει συμπληρωθεί σωστά από την ακρόαση του podcast</p> <p>Δραστηριότητα 3. 4. Αφορά την εργασία 4 με το podcast. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την άσκηση, συζητάει τις προτεινόμενες λύσεις, δίνει τις απαραίτητες εξηγήσεις και ξεκαθαρίζει τυχόν παρανοήσεις.</p>
<p>4^η φάση: Επεξεργασία (2 διδακτικές ώρες)</p>	<p><u>Συζήτηση και εφαρμογή των εννοιών</u></p> <p>Δραστηριότητα 4. 1. 1^ο Φύλλο εργασίας με πληροφορίες για ζώα (<i>Eco - factfile</i>).</p> <p>Δραστηριότητα 4. 2. 2^ο Φύλλο εργασίας με poster με τίτλο <i>8 ways to be eco-aware</i>. Συμπλήρωση κενών χρησιμοποιώντας τα collocations.</p> <p>Δραστηριότητα 4. 3. Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις χρησιμοποιώντας φράσεις από την άσκηση 4. Οι μαθητές απαντούν με ολοκληρωμένες προτάσεις.</p> <p>Εργασία για το σπίτι:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο και κρατούν σύντομες σημειώσεις για το ζώο του ενδιαφέροντος του. 2. Οι μαθητές ξανακούν τα podcast λεξιλογίου για

	περεταίρω εξάσκηση και επανάληψη.
5^η φάση : Αξιολόγηση (2 διδακτικές ώρες)	<p><u>Αξιολόγηση εννοιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών.</u></p> <p>Δραστηριότητα 5. 1. Φύλλο αξιολόγησης με συμπλήρωση κενών με λεξιλόγιο που διδάχτηκε στην ενότητα αυτή. Πρόκειται για poster που περιλαμβάνει γενικές πληροφορίες για το ζώο υπό εξαφάνιση (<i>factfile</i>) και οδηγίες για το πώς μπορούν να συμβάλουν στη διάσωσή του.</p> <p>Δραστηριότητα 5.2. Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σχετικά με τη γραπτή δοκιμασία και γενικότερα την αποτίμηση της διαδικασίας.</p>
Εμπλεκόμενοι ρόλοι	<p>Μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες ομαδικά, σε ζεύγη ή ατομικά. • Προτείνουν λύσεις δίνοντας κατάλληλες εξηγήσεις. • Ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες με τα μέλη της ομάδας τους • Ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες με τα μέλη των άλλων ομάδων • Δίνουν ανατροφοδότηση στις προτάσεις των άλλων • Αναστοχάζονται και επανεξετάζουν τη στάση τους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. <p>Εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάζει το κατάλληλο υλικό • Ενθαρρύνει και υποστηρίζει τους μαθητές • Δίνει οδηγίες και συντονίζει τη διαδικασία της μάθησης • Λύνει απορίες και παρέχει καθοδήγηση και βοήθεια στους μαθητές • Αναθέτει εργασίες • Ανατροφοδοτεί • Αξιολογεί
Εργαλεία, υπηρεσίες και πόροι	<p><u>Εκπαιδευτικά εργαλεία και υπηρεσίες</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές • Προτζέκτορας • Διαδραστικός Πίνακας • Σύνδεση στο διαδίκτυο • Moodle • Λογισμικό itunes • Podcast με τίτλο <i>Environment</i> <p><u>Εκπαιδευτικοί Πόροι</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Σχολικό βιβλίο μαθητή • Τετράδιο εργασιών • Φύλλα εργασίας <p><u>Ψηφιακό Υλικό</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • YouTube www.birdlife.org/flyways/africa_eurasia/borntotravel • WWF official site http://www.worldwildlife.org/ • Greenpeace official site http://www.greenpeace.org/international/en/ • BBC NATURE www.bbc.co.uk/nature
--	--

Πίνακας 4.6: Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου πειραματικής ομάδας

4.5.3.4. Ανάλυση δραστηριοτήτων πειραματικής ομάδας

1^η φάση: Εμπλοκή

Σύνδεση με προηγούμενη γνώση

Δραστηριότητα 1. 1. 1. Παρουσίαση της τεχνολογίας του podcasting και πώς αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία.

Δραστηριότητα 1. 1. 2. Επίδειξη πώς θα κατεβάσουν το αρχείο ήχου σε φορητή συσκευή (tablet, iPod) ή σε Η/Υ προκειμένου να το χρησιμοποιούν όποτε θέλουν.

Δραστηριότητα 1.2. Παρουσίαση της διδακτικής ενότητας

- Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα το Blog του Άνταμ και ζητάει από τους μαθητές να διαβάσουν. Αφού το διαβάσουν ρωτάει τους μαθητές ποιοι είναι οικολόγοι (eco-teens).
- Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες των τεσσάρων τι νομίζουν ότι χρειάζεται να φροντίσουμε περισσότερο στον πλανήτη μας. Η κάθε ομάδα διατυπώνει την άποψη της και οι μαθητές καταγράφουν τα τρία περιβαλλοντικά ζητήματα που τους απασχολούν περισσότερο σαν τάξη.
- Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα τον τίτλο της ενότητας στον πίνακα. Ρωτάει τους μαθητές τι σημαίνει *Go Green* (= γίνομαι πράσινος). Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες τι κάνουν και πιστεύουν πως είναι "πράσινοι".

Δραστηριότητα 1. 3. Εισαγωγή

- Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει μία σύντομη συζήτηση στην οποία εμπλέκει όλη την τάξη σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην περιοχή που ζουν (τεχνική καταιγισμού ιδεών – brainstorming). Ρωτάει αν υπάρχουν περιβαλλοντικοί οργανισμοί στους οποίους οι ίδιοι είναι μέλη. Τέλος, ρωτάει αν οι μαθητές έχει τύχει να βοηθήσουν με την καθαριότητα της περιοχής, την συλλογή σκουπιδιών, αναδάσωση και άλλες τέτοιες δραστηριότητες.

Δραστηριότητα 1. 3. 1. Περιγραφή εικόνων

Θεματικό λεξιλόγιο (1) – Περιβάλλον (The Environment)

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί πως οι μαθητές πρέπει να κοιτάζουν τις φωτογραφίες που υπάρχουν στο βιβλίο και να τις συνδέσουν με το λεξιλόγιο που βρίσκεται στην άσκηση 1 του βιβλίου.

- Πρώτα κοιτάζουν τις φωτογραφίες. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να περιγράψουν κάθε μια από τις εικόνες και να δουν αν μπορούν να πουν με ποια λέξη ταιριάζει. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν υπάρχει ομοφωνία στο σύνολο της τάξης. Αν δεν συμφωνούν, προτείνουν κάτι άλλο. Ο εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει ποια είναι η σωστή απάντηση πριν προχωρήσει στην επόμενη φωτογραφία.

- Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να κοιτάζουν τις φωτογραφίες και πάλι και να βρουν ένα ή δύο επίθετα που να τις περιγράφουν. Στη συνέχεια, οι μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων φαντάζονται ότι οργανώνουν μια εθνική οικολογική καμπάνια και διαλέγουν ποιες φωτογραφίες θα διάλεγαν για την δημιουργία της αφίσας της καμπάνιας και γιατί θα έκαναν αυτή την επιλογή.

Δραστηριότητα 1. 3. 2. Σταυρόλεξο

Θεματικό λεξιλόγιο (2) – Περιβάλλον (The Environment)

- Για αυτή τη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι οι προτάσεις περιλαμβάνουν τους ορισμούς των λέξεων του σταυρόλεξου. Οι μαθητές θα βάλουν στις προτάσεις τον αριθμό που αντιστοιχεί στην λέξη που βρίσκεται στο σταυρόλεξο. Γίνεται προβολή του σταυρόλεξου στον διαδραστικό πίνακα.

Δραστηριότητα 1. 4. Συζήτηση για τα προβλήματα του περιβάλλοντος της περιοχής τους.

- Ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα μια λίστα με τοπικά προβλήματα που εκμαιεύει από τους μαθητές.
- Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες δυο ή τρία προβλήματα που υπάρχουν στη λίστα και λένε τι θα έκαναν για να λύσουν τα προβλήματα.
- Αφού ολοκληρωθεί η ομαδική συζήτηση οι ομάδες σηκώνονται και παρουσιάζουν τις απόψεις τους στην τάξη.

Δραστηριότητα 1. 5. Επίλογος – Επισήμανση βασικού λεξιλογίου

- Ο εκπαιδευτικός κλείνει το μάθημα γράφοντας κάποιο από το καινούργιο λεξιλόγιο στον πίνακα αφήνοντας κάποια γράμματα κενά. Οι μαθητές καλούνται στον πίνακα να συμπληρώσουν τις λέξεις (gap filling).

Εργασίες για το σπίτι:

1. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα podcasts που ο εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει στο Moodle του σχολείου για να μελετήσουν και να επεξεργαστούν το καινούργιο λεξιλόγιο. Η εργασία τους είναι να μάθουν την ορθογραφία και την ερμηνεία της λέξης στα αγγλικά (την γράφουν καθώς την ακούν από το podcast).

2. Προετοιμασία για την επόμενη φάση. Οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν στο διαδίκτυο τα εξής:

- Πληροφορίες για τη δράση διεθνών περιβαλλοντικών οργανισμών όπως το WWF και η Greenpeace.
- Να δουν στο YouTube ένα πολύ ωραίο βίντεο για τα αποδημητικά πουλιά που βρίσκονται σε κίνδυνο εξαφάνισης.

(birdlife.org/flyways/africa_eurasia/borntotravel)

- Να εντοπίσουν ομάδες της τοπικής κοινωνίας με οικολογική ευαισθητοποίηση, όπως η ανακύκλωση και να διερευνήσουν την δραστηριότητα τους. Το σχολείο τους είναι ευαισθητοποιημένο οικολογικά. Ανακυκλώνει χαρτί και πλαστικά μπουκάλια, όπως και πλαστικά καπάκια από μπουκάλια με στόχο την αγορά ενός αναπηρικού αμαξιδίου.

2^η φάση: Διερεύνηση

Διερεύνηση – Παρατήρηση

Δραστηριότητα 2.1. Κατανόηση κειμένου

2. 1. 1. Πριν την ανάγνωση του κειμένου:

- Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα τις φωτογραφίες που βρίσκονται στο βιβλίο. Οι μαθητές περιγράφουν τις εικόνες με λεπτομέρεια και ενθαρρύνονται να κάνουν χρήση του λεξιλογίου που έμαθαν στην

προηγούμενη φάση. Λένε ποιες εικόνες βρίσκουν πιο ενδιαφέρουσες αιτιολογώντας την απάντησή τους. Συσχετίζουν τις απαντήσεις τους με το βίντεο που παρακολούθησαν και την δράση των οικολογικών οργανώσεων.

- Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές αν έχουν κάνει κάποια από αυτά που απεικονίζονται τις φωτογραφίες και τους καλεί να μοιραστούν την εμπειρία τους με όλη την τάξη. Ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στην οικολογική δράση του σχολείου και ρωτάει τους μαθητές πώς συμμετέχουν σε αυτή ή σε άλλες οικολογικές οργανώσεις.

2. 1. 2. Ανάγνωση του κειμένου (1):

- Οι μαθητές διαβάζουν τη εκφώνηση της άσκησης. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι θα διαβάσουν τι λένε κάποια παιδιά της ηλικίας τους για την συμμετοχή τους σε περιβαλλοντικά θέματα.
- Αφού διαβάσουν το κείμενο συνδέουν τις εικόνες με τα ενδιαφέροντα των εφήβων τους και τα συνδέουν με τις εικόνες. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να υποστηρίξουν την επιλογή τους με πληροφορίες που προέρχονται από το κείμενο.

2. 1. 3. Ανάγνωση του κειμένου (2):

- Οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν τις περιγραφές επτά πρωτότυπων ιδεών για την προστασία του περιβάλλοντος και να προτείνουν σε ποιον έφηβο θα ταίριαζε η κάθε δραστηριότητα. Στη πρώτη ανάγνωση πρέπει να διαβάσουν το κείμενο γρήγορα για να το κατανοήσουν συνολικά και σε δεύτερη φάση να το ξαναδιαβάσουν πιο αργά για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών.
- Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση σε ατομικό επίπεδο, οι μαθητές δουλεύουν σε ζευγάρια για να εντοπίσουν την απάντηση. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητήσουν την απάντησή τους και τους λόγους που τους οδηγούν στην συγκεκριμένη απάντηση.
- Τα ζευγάρια λένε τις απαντήσεις που έδωσαν και εξηγούν πώς έφτασαν σε αυτά τα συμπεράσματα.
- Οι μαθητές ακούν το κείμενο από το CD αφού τελειώσουν τις δραστηριότητες.

Δραστηριότητα 2. 2. Λέξεις και ερμηνείες

- Η πρώτη λέξη γίνεται σαν παράδειγμα με την βοήθεια και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να βρουν στο κείμενο τη λέξη “green”. Αφού διαβάσουν καλά τη πρόταση που περιέχει τη λέξη, διαβάζουν του ορισμούς και βρίσκουν αυτόν που ταιριάζει καλύτερα.
- Οι μαθητές δουλεύουν με τον ίδιο τρόπο σε ζευγάρια.
- Η δραστηριότητα ελέγχεται στο τέλος στο σύνολο της τάξης.
- Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να διαλέξουν τρεις λέξεις και να γράψουν τρεις προτάσεις με τις λέξεις αυτές. Μετά διαβάζουν τις προτάσεις τους στην τάξη.

Δραστηριότητα 2. 3. Το blog της Molly

- Οι μαθητές διαβάζουν το blog της Molly με σκοπό να απαντήσουν στην ερώτηση “Τι αποφάσισαν να κάνουν η Molly και οι φίλοι της”
- Οι μαθητές συζητούν σε ομάδες των τεσσάρων τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα της Molly
- Ανατροφοδότηση της συζήτησης στη τάξη. Οι μαθητές παρουσιάζουν τις ιδέες τους και ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα τις δύο πιο δημοφιλείς προτάσεις.

Εργασίες για το σπίτι:

1. Οι μαθητές χρησιμοποιούν το podcast που ο εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει στο Moodle του σχολείου για να πάρουν οδηγίες πώς θα γράψουν το δικό τους blog. Θα χρησιμοποιηθεί ως blog το forum συζητήσεων του Moodle του σχολείου και οι μαθητές θα αναρτήσουν τις εργασίες του εκεί.
2. Οι μαθητές ακούν τα podcasts που εξηγούν τον σχηματισμό ουσιαστικών με κατάληξη *-ion*, *-ment*, *-ance* (word formation). Συμπληρώνουν τις απαντήσεις τους στο σχολικό βιβλίο.
3. Οι μαθητές ακούν το podcast που τους παρουσιάζουν λεξιλόγιο ιδιωματικών φράσεων και συνδυασμού λέξεων (collocations). Συμπληρώνουν τον πίνακα που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο.
4. Οι μαθητές ακούν το podcast που περιλαμβάνουν φράσεις που ακολουθούνται από προθέσεις (word patterns/dependent prepositions). Συμπληρώνουν την άσκηση στο σχολικό βιβλίο.

3^η φάση: Εξήγηση

Εξακρίβωση της γνώσης των εκπαιδευόμενων

Δραστηριότητα 3. 1. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να συνδέσουν τις δύο προηγούμενες φάσεις παρουσιάζοντας τι έγραψαν στο δικό τους blog. Η μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να στηρίζουν την άποψη τους κάνοντας εκτενή χρήση του λεξιλογίου που διδάχτηκε στις δύο προηγούμενες φάσεις.

Εξήγηση εννοιών

Δραστηριότητα 3. 2. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την άσκηση σχηματισμού ουσιαστικών που έκαναν οι μαθητές χρησιμοποιώντας το podcast, συζητάει τις προτεινόμενες λύσεις, δίνει τις απαραίτητες εξηγήσεις και ξεκαθαρίζει τυχόν παρανοήσεις.

Δραστηριότητα 3. 3. Αφορά την εργασία 3 με το podcast. Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει πως τα *collocations* είναι λέξεις που ταιριάζουν μεταξύ τους και δημιουργούν κοινές φράσεις. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν ο πίνακας έχει συμπληρωθεί σωστά από την ακρόαση του podcast, συζητάει τις προτεινόμενες λύσεις, δίνει τις απαραίτητες εξηγήσεις και ξεκαθαρίζει τυχόν παρανοήσεις.

Δραστηριότητα 3. 4. Αφορά την εργασία 4 με το podcast. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την άσκηση, συζητάει τις προτεινόμενες λύσεις, δίνει τις απαραίτητες εξηγήσεις και ξεκαθαρίζει τυχόν παρανοήσεις.

Εργασίες για το σπίτι: Οι μαθητές συμπληρώνουν ασκήσεις λεξιλογίου αντίστοιχες με αυτές που διδάχτηκαν στην τάξη στο τετράδιο εργασιών. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να επαναλάβουν την ακρόαση των podcasts για την συμπλήρωση των συγκεκριμένων ασκήσεων.

4^η φάση: Επεξεργασία

Συζήτηση και εφαρμογή των εννοιών

Δραστηριότητα 4. 1. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει πληροφορίες για ζώα (*Eco - factfile*). Οι μαθητές το συμπληρώνουν δουλεύοντας σε ζευγάρια. Οι μαθητές μοιράζονται τις απαντήσεις τους και ακολουθεί ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό.

Δραστηριότητα 4. 2. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει φύλλο εργασίας με ένα poster με τίτλο *8 ways to be eco-aware* και ζητάει από τους μαθητές να συμπληρώσουν τα κενά χρησιμοποιώντας τα *collocations*. Δουλεύουν σε ζευγάρια. Οι μαθητές μοιράζονται τις απαντήσεις τους και ακολουθεί ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό.

Δραστηριότητα 4. 3. Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις χρησιμοποιώντας φράσεις από την άσκηση 4. Οι μαθητές πρέπει να απαντούν δίνοντας ολοκληρωμένες

απαντήσεις που περιλαμβάνουν τις φράσεις αυτές.

Εργασία για το σπίτι:

1. Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο και κρατούν σύντομες σημειώσεις για όποιο ζώο τους ενδιαφέρει το οποίο απειλείται να εξαφανιστεί.

Προτεινόμενοι ιστότοποι: www.bbc.co.uk/nature και www.worldwildlife.org.

2. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές να ξανακούσουν τα podcast λεξιλογίου που υπάρχουν στο Moodle για την συμπλήρωση ασκήσεων στο τετράδιο εργασιών για περεταίρω εξάσκηση και επανάληψη.

5^η φάση: Αξιολόγηση

Αξιολόγηση εννοιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών.

Δραστηριότητα 5. 1.

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές φύλλο αξιολόγησης. Αυτό περιλαμβάνει άσκηση που τους ζητάει να συμπληρώσουν τα κενά με το λεξιλόγιο που διδάχτηκαν στην ενότητα αυτή, με σκοπό να δημιουργήσουν ένα poster για ένα ζώο που απειλείται με εξαφάνιση. Στόχος είναι να γίνει ορθή χρήση του λεξιλογίου που τους δόθηκε.

Δραστηριότητα 5.2.

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την γραπτή δοκιμασία. Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, θα μπορέσει να αποτιμήσει την πρόοδο των μαθητών ως προς την επιδίωξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων. Πραγματοποιείται μια συζήτηση με σκοπό την ανατροφοδότηση των μαθητών σχετικά με την εργασία τους και γενικότερα την αποτίμηση της διαδικασίας που έλαβε χώρα.

Πίνακας 4.7: Ανάλυση δραστηριοτήτων πειραματικής ομάδας

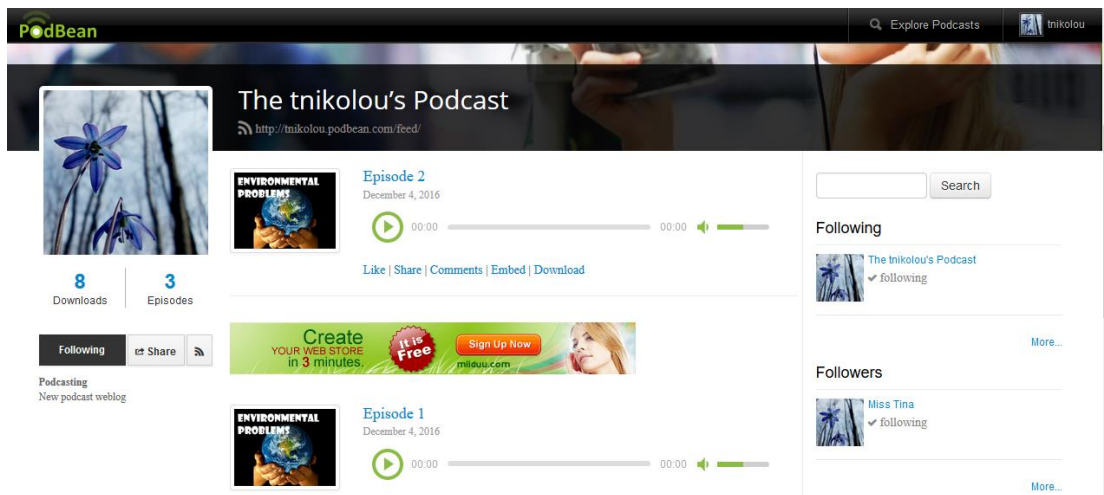
4.5.4. Η ενσωμάτωση του podcasting στην εκπαιδευτική παρέμβαση

Η τεχνολογία podcasting που ενσωματώθηκε στην εκπαιδευτική παρέμβαση χρειάστηκε να διδαχτεί ως προς τα χαρακτηριστικά της και ως προς τις λειτουργίες που επιτελεί. Οι δύο πρώτες διδακτικές ώρες του εκπαιδευτικού σεναρίου αναφέρονται σε αυτή τη διαδικασία. Αφιερώθηκαν σε αυτό το σκοπό, δεδομένου ότι η τεχνολογία podcasting αναμένεται, από τη μια, να κινητοποιήσει τους μαθητές και να συμβάλλει στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων, και από την άλλη, να χρησιμοποιηθεί εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Επομένως, πρώτον, έπρεπε να εξασφαλιστεί η αυτονομία τους και δεύτερον, να καταστεί σαφές στους μαθητές πως η τεχνολογία podcasting αποτελεί ένα εργαλείο που θα τους βοηθήσει να ενισχύσουν τις ακουστικές τους δεξιότητες και να ταυτόχρονα να εξασκήσουν περεταίρω ότι διδάχτηκαν στην σχολική τάξη. Στην ουσία, η χρήση της τεχνολογίας προσομοιάζει στο μάθημα, αφού οι μαθητές ακούν τον εκπαιδευτικό να παρουσιάζει συνοπτικά το μέρος του μαθήματος που σχετίζεται με την εργασία τους στο σπίτι.

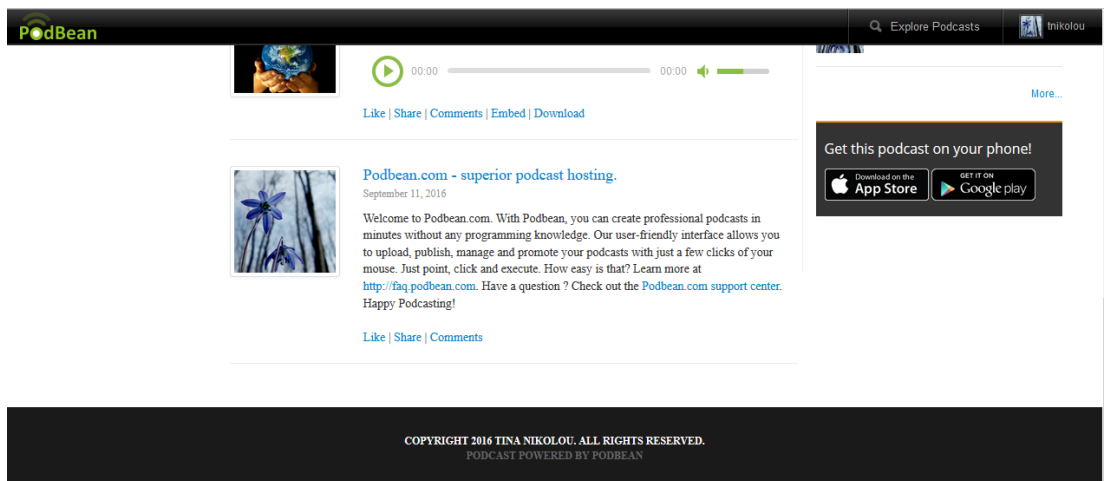
Το podcast που διατίθεται στην πειραματική ομάδα έχει δημιουργηθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και για το σκοπό του μαθήματος και είναι διαθέσιμο μέσω ειδικού ιστολογίου για τον σκοπό αυτό. Σύμφωνα με την Βιβίτσου (20007), το περιβάλλον ενός ιστολογίου αποτελεί προϊόν γνωστικής επεξεργασίας. Είναι ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης που προωθεί

την κριτική σκέψη. Ως ασύγχρονο εργαλείο ενθαρρύνει τον αναστοχασμό και την αλληλεπίδραση του δημιουργού με τους χρήστες μέσω προσθήκης σχολίων (comments) ή διαμοιρασμού του υλικού (share) στον παγκόσμιο ιστό. Επίσης, το πολυμεσικό υλικό (ηχητικό σε αυτή την περίπτωση) προσεγγίζει τους μαθητές πολυαισθητηριακά, ευνοεί την γλωσσική τους ανάπτυξη και βελτιώνει τις δεξιότητες ακουστικής κατανόησης (Βιβίτσου, 2007). Το περιεχόμενο του podcast συνδέεται με το μάθημα αλλά και τις ανάγκες της καθημερινότητας. Παρέχεται εξατομικευμένη και ανεξάρτητη εξάσκηση του μαθησιακού υλικού που αποτελεί μέρος του διδακτικού μοντέλου 5E της φάσης της εμπλοκής και της επεξεργασίας (Bybbe, 2006).

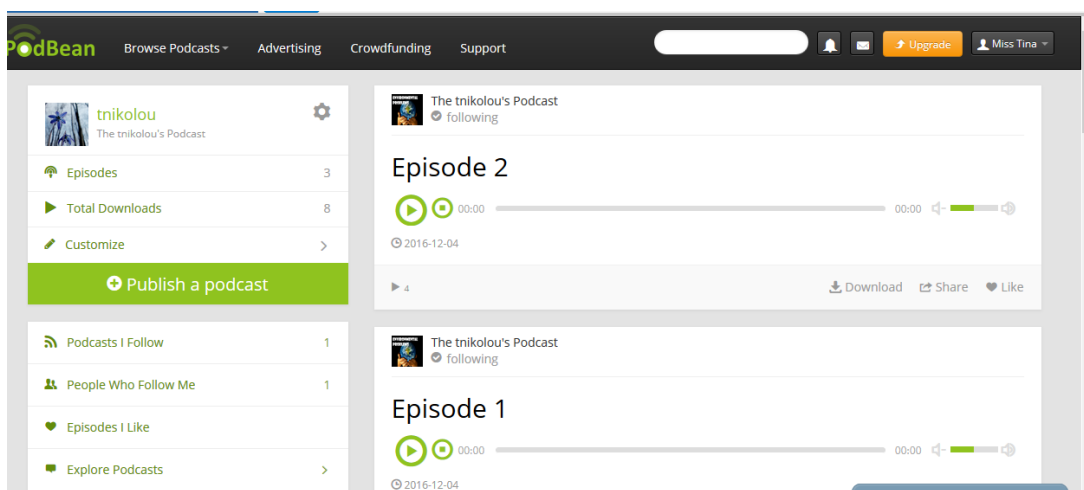
Για την ανάρτηση και την δημοσίευση των podcast χρησιμοποιήθηκε το ιστολόγιο Pod bean (www.podbean.com), που αποτελεί μια δωρεάν υπηρεσία δημοσίευσης podcast. Πρόκειται για μία φιλική και εύχρηστη επιφάνεια εργασίας, που επιτρέπει στον χρήστη να διαχειρίζεται και να δημοσιεύει τα δικά του podcast χωρίς να κατέχει τεχνικές γνώσεις προγραμματισμού. Το ιστολόγιο που δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό και ερευνήτρια της παρούσας εργασίας ονομάστηκε The tnikolou's Podcast και η ιστοσελίδα πρόσβασης και ανάκτησης των podcast διατίθεται στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://tnikolou.podbean.com/>. Παρατίθενται εικόνες με την ιστοσελίδα από την οπτική του μαθητή και από τη οπτική του εκπαιδευτικού-δημιουργού του υλικού:



The screenshot shows the PodBean interface for 'The tnikolou's Podcast'. At the top, there's a search bar and the user's profile 'tnikolou'. The main content area features a header with the podcast title and a feed of two episodes, 'Episode 2' and 'Episode 1', both from December 4, 2016. Each episode has a play button and a progress bar. To the left of the episodes, there are statistics: 8 Downloads and 3 Episodes. Below the episodes, there's a promotional banner for 'Create YOUR WEB STORE in 3 minutes' with a 'Sign Up Now' button. On the right side, there's a 'Following' section with 'The tnikolou's Podcast' and 'Miss Tina', and a 'Followers' section with 'Miss Tina'. At the bottom left, there's a 'Podcasting' section with a 'New podcast weblog' link.

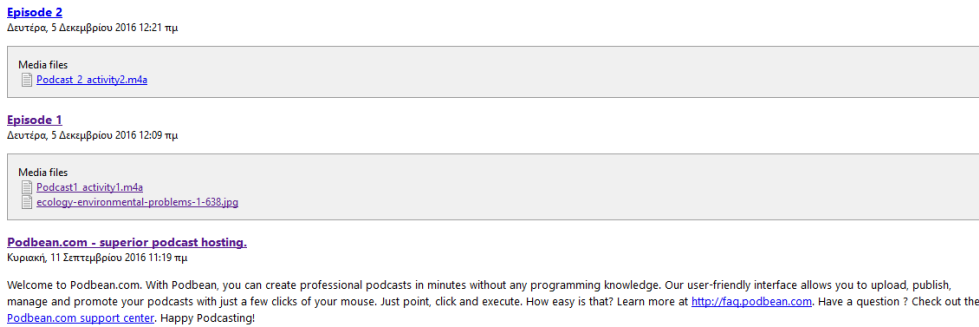


Εικόνα 4.1: Σελίδα podcasting εκπαιδευτικού σεναρίου πειραματικής ομάδας



Εικόνα 4.2: Σελίδα διαχείρισης ηχητικών αρχείων





Εικόνα 4.3: RSS Feed

4.5.5. Υλοποίηση εκπαιδευτικού σεναρίου

Για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης έπρεπε να συναινέσουν τα εκπαιδευτήρια Ροδίων Παιδεία, αφού το podcasting δεν αποτελούσε μέρος της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας που ακολουθούσε το σχολείο. Ωστόσο, επειδή πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που υιοθετεί καινούργιες μεθόδους και επιχειρεί καινοτόμες ιδέες, η διεύθυνση του σχολείου ήταν πολύ θετική στην εφαρμογή της τεχνολογίας του podcasting. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους ήταν εξίσου θετικοί στη χρήση της τεχνολογίας και εξ αρχής αντιμετώπισαν αυτό το ενδεχόμενο με ενθουσιασμό. Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια και τη συμπλήρωσή τους έχει τηρηθεί απόλυτη ανωνυμία και σεβασμός ως προς την ιδιωτικότητα και την ανωνυμία των εκπαιδευομένων με την συμφωνία να αποχωρίσουν όποτε εκείνοι το θελήσουν.

Αφού διευθετήθηκαν τα οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα για την διεξαγωγή της έρευνας, η εκπαιδευτική παρέμβαση έλαβε χώρα από 2/12/2016 έως 19/12/2016. Τα δύο εκπαιδευτικά σενάρια ήταν κοινά στη βάση τους, με τη διαφορά ότι η πειραματική ομάδα εξασκεί και κάνει επανάληψη του λεξιλογίου μέσω του podcast, ενώ η ομάδα ελέγχου αποκτά, επεξεργάζεται και μελετά το λεξιλόγιο με τον παραδοσιακό τρόπο. Η διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου της ομάδας ελέγχου ήταν 10 εκπαιδευτικές ώρες και της πειραματικής ομάδας ήταν 12 εκπαιδευτικές ώρες.

Ακολουθούν συνοπτικοί πίνακες με τις προγραμματισμένες ημερομηνίες διεξαγωγής των μαθημάτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Συμπεριλαμβάνονται οι φάσεις του σεναρίου με τις δραστηριότητες, καθώς και ο διατιθέμενος χρόνος για την υλοποίησή τους.

Προγραμματισμένες ημερομηνίες διεξαγωγής μαθημάτων – Ομάδα ελέγχου			
Διδακτικές ώρες	Ημερομηνία διεξαγωγής	Φάση σεναρίου	Δραστηριότητες
2 διδακτικές ώρες	5/12/2016 6/12/2016	1 ^η φάση Εμπλοκή	<p>Δραστηριότητα 1.1. Παρουσίαση της διδακτικής ενότητας Εμπλοκή των μαθητών στο θέμα των περιβαλλοντικών ζητημάτων.</p> <p>Δραστηριότητα 1. 2. Εισαγωγή Σύντομη συζήτηση τεχνική καταγισμού ιδεών (brainstorming)</p> <p>Δραστηριότητα 1. 2. 1. Περιγραφή εικόνων</p> <p>Δραστηριότητα 1. 2. 2. Σταυρόλεξο</p> <p>Δραστηριότητα 1. 3. Συζήτηση για τα προβλήματα του περιβάλλοντος της περιοχής.</p> <p>Δραστηριότητα 1. 4. Επισήμανση βασικού λεξιλογίου Συμπλήρωση κενών (gap filling)</p>
2 διδακτικές ώρες	7/12/2016 8/12/2016	2 ^η φάση Διερεύνηση	<p>Δραστηριότητα 2.1. Κατανόηση κειμένου 2. 1. 1. Πριν την ανάγνωση του κειμένου 2. 1. 2. Ανάγνωση του κειμένου (1) 2. 1. 3. Ανάγνωση του κειμένου (2)</p> <p>Δραστηριότητα 2. 2. Λέξεις και ερμηνείες Εργασία σε ζεύγη</p> <p>Δραστηριότητα 2. 3. Το blog της Molly Εργασία σε ομάδες</p>
2 διδακτικές ώρες	9/12/2016 12/12/2016	3 ^η φάση Εξήγηση	<p>Δραστηριότητα 3. 1. Εξήγηση εννοιών</p> <p>Δραστηριότητα 3. 2. Έλεγχος άσκησης σχηματισμού ουσιαστικών</p> <p>Δραστηριότητα 3. 3.. Έλεγχος πίνακα με λεξιλόγιο ιδιωματικών φράσεων και</p>

			<p>συνδυασμού λέξεων (collocations).</p> <p>Δραστηριότητα 3. 4. Έλεγχος άσκησης με φράσεις που ακολουθούνται από προθέσεις (word patterns/dependent prepositions), συζήτηση προτεινόμενων λύσεων, εξηγήσεις για τυχόν παρανοήσεις.</p>
2 διδακτικές ώρες	13/12/2016 14/12/2016	4 ^η φάση Επεξεργασία	<p>Δραστηριότητα 4. 1. 1^ο Φύλλο εργασίας με πληροφορίες για ζώα (<i>Eco - factfile</i>).</p> <p>Δραστηριότητα 4. 2. 2^ο Φύλλο εργασίας με poster με τίτλο <i>8 ways to be eco-aware</i>.</p> <p>Δραστηριότητα 4. 3. Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις χρησιμοποιώντας φράσεις από την άσκηση 4. Οι μαθητές απαντούν με ολοκληρωμένες προτάσεις.</p>
2 διδακτικές ώρες	15/12/2016 16/12/2016	5 ^η φάση Αξιολόγηση	<p>Δραστηριότητα 5. 1. Φύλλο αξιολόγησης με συμπλήρωση κενών με λεξιλόγιο που διδάχτηκε στην ενότητα αυτή.</p> <p>Δραστηριότητα 5.2. Αξιολόγηση εργασίας. Ανατροφοδότηση των μαθητών σχετικά με την επίδοσή τους</p>

Πίνακας 4.8: Προγραμματισμένες ημερομηνίες διεξαγωγής μαθημάτων – Ομάδα ελέγχου

Προγραμματισμένες ημερομηνίες διεξαγωγής μαθημάτων – Πειραματική ομάδα			
Διδακτικές ώρες	Ημερομηνία διεξαγωγής	Φάση σεναρίου	Δραστηριότητες
3 διδακτικές ώρες	2/12/2016 5/12/2016	1 ^η φάση Εμπλοκή	<p>Δραστηριότητα 1.1.1. Παρουσίαση της τεχνολογίας του podcasting</p> <p>Δραστηριότητα 1. 1. 2. Επίδειξη της λειτουργίας του podcasting</p> <p>Δραστηριότητα 1.2. Παρουσίαση της διδακτικής ενότητας Εμπλοκή των μαθητών στο θέμα των περιβαλλοντικών</p>

	6/12/2016		<p>ζητημάτων.</p> <p>Δραστηριότητα 1. 3. Εισαγωγή Σύντομη συζήτηση / τεχνική καταιγισμού ιδεών (brainstorming)</p> <p>Δραστηριότητα 1. 3. 1. Περιγραφή εικόνων</p> <p>Δραστηριότητα 1. 3. 2. Σταυρόλεξο</p> <p>Δραστηριότητα 1. 4. Συζήτηση για τα προβλήματα του περιβάλλοντος της περιοχής.</p> <p>Δραστηριότητα 1. 5. Επίλογος – Επισήμανση βασικού λεξιλογίου</p>
3 διδακτικές ώρες	7/12/2016 8/12/2016 9/12/2016	2 ^η φάση Διερεύνηση	<p>Δραστηριότητα 2.1. Κατανόηση κειμένου 2. 1. 1. Πριν την ανάγνωση του κειμένου 2. 1. 2. Ανάγνωση του κειμένου (1) 2. 1. 3. Ανάγνωση του κειμένου (2)</p> <p>Δραστηριότητα 2. 2. Λέξεις και ερμηνείες Εργασία σε ζεύγη</p> <p>Δραστηριότητα 2. 3. Το blog της Molly Εργασία σε ομάδες</p>
2 διδακτικές ώρες	12/12/2016 13/12/2016	3 ^η φάση Εξήγηση	<p>Δραστηριότητα 3. 1. Εξήγηση εννοιών</p> <p>Δραστηριότητα 3. 2. Έλεγχος άσκησης σχηματισμού ουσιαστικών</p> <p>Δραστηριότητα 3. 3. Αφορά την εργασία 3 με το podcast. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν ο πίνακας έχει συμπληρωθεί σωστά από την ακρόαση του podcast</p> <p>Δραστηριότητα 3. 4. Αφορά την εργασία 4 με το podcast. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την άσκηση, συζητάει τις προτεινόμενες λύσεις, δίνει τις</p>

			απαραίτητες εξηγήσεις και ξεκαθαρίζει τυχόν παρανοήσεις.
2 διδακτικές ώρες	14/12/2016 15/12/2016	4 ^η φάση Επεξεργασία	<p>Δραστηριότητα 4. 1. 1^ο Φύλλο εργασίας με πληροφορίες για ζώα (<i>Eco - factfile</i>).</p> <p>Δραστηριότητα 4. 2. 2^ο Φύλλο εργασίας με poster με τίτλο <i>8 ways to be eco-aware</i>.</p> <p>Δραστηριότητα 4. 3. Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις χρησιμοποιώντας φράσεις από την άσκηση 4. Οι μαθητές απαντούν με ολοκληρωμένες προτάσεις.</p>
2 διδακτικές ώρες	16/12/2016 19/12/2016	5 ^η φάση Αξιολόγηση	<p>Δραστηριότητα 5. 1. Φύλλο αξιολόγησης με συμπλήρωση κενών με λεξιλόγιο που διδάχτηκε στην ενότητα αυτή. Πρόκειται για poster που περιλαμβάνει γενικές πληροφορίες για το ζώο υπό εξαφάνιση (<i>factfile</i>) και οδηγίες για το πώς μπορούν να συμβάλουν στη διάσωση του.</p> <p>Δραστηριότητα 5.2. Αξιολόγηση εργασίας. Ανατροφοδότηση των μαθητών σχετικά με την επίδοσή τους.</p>

Πίνακας 4.9: Προγραμματισμένες ημερομηνίες διεξαγωγής μαθημάτων – Πειραματική ομάδα

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περίληψη

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να καταγράψει τα αποτελέσματα της έρευνας. Η εκπαιδευτική παρέμβαση έλαβε χώρα στο ιδιωτικό σχολείο της Ρόδου, Ροδίων Παιδεία, από τις 2 μέχρι τις 19 Δεκεμβρίου 2016. Η γραφική αναπαράσταση των στοιχείων γίνεται με απλό και κατανοητό τρόπο, ώστε η στατιστική ανάλυση να γίνεται αντιληπτή από τον μέσο αναγνώστη. Τα δεδομένα παρουσιάζονται σε μορφή πινάκων και διαγραμμάτων και αφορά στην επεξεργασία των αποκρίσεων των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Δόθηκαν συνολικά το ερωτηματολόγιο που διαμορφώνει το προφίλ των μαθητών, δύο ερωτηματολόγια που διαμορφώνουν την εικόνα για τον τρόπο που κινητοποιούνται οι μαθητές στο μάθημα των Αγγλικών και ένα ερωτηματολόγιο στάσεων και πεποιθήσεων, σε δύο φάσεις, μία πριν κι μία μετά την παρέμβαση. Η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε με την γραπτή δοκιμασία (test) και την συνέντευξη των μαθητών. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 23.0.

5.1. Περιγραφική και Στατιστική Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο 4. 2., «Περιορισμοί της έρευνας», πιθανόν να υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που να επηρεάζουν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης και την ανάλυση τους. Ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών με την τεχνολογία podcasting και η ενασχόληση τους με αυτό εκτός σχολικού περιβάλλοντος είναι καθοριστικός παράγοντας. Η ανταπόκριση των μαθητών στη νέα τεχνολογία καθορίζεται από το πόσο ενδιαφέρον και βοηθητικό δείχνει να είναι το συγκεκριμένο εργαλείο, από το βαθμό ενασχόλησης των μαθητών με τεχνολογικές συσκευές, αλλά ακόμα και από το μαθησιακό

στυλ στο οποίο ανήκει ο κάθε μαθητής. Η κατανόηση των ερωτηματολογίων και κατά πόσο οι μαθητές τα συμπλήρωσαν αποτελεσματικά είναι ένας ακόμα περιορισμός.

5.2. Διαμόρφωση Προφίλ Εκπαιδευομένων

Ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση του προφίλ των μαθητών που έλαβαν μέρος στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Για να συγκεντρωθούν αυτά τα στοιχεία, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο διαμόρφωσης του προσωπικού τους προφίλ. Έχουμε συνολικά ένα δείγμα 28 ατόμων, όπου τα 15 από αυτά αποτελούν την πειραματική ομάδα και τα 13 την ομάδα ελέγχου. Στους παρακάτω πίνακες, βλέπουμε ότι το δείγμα είναι μοιρασμένο στη μέση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια και ότι έχουμε δύο περισσότερα άτομα στην πειραματική ομάδα. Βλέπουμε, ακόμα, την αναλογία των δύο φύλων εντός της κάθε ομάδας. Η αναλογία φαίνεται να είναι μοιρασμένη ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, με την ομάδα ελέγχου να έχει 7 κορίτσια και 6 αγόρια και την πειραματική ομάδα να έχει 7 κορίτσια και 8 αγόρια. Όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι είναι 12 χρονών.

Στοιχεία συνόλου των συμμετεχόντων στο πείραμα	
Δείγμα	28 άτομα
Ηλικία συμμετεχόντων	12 ετών
ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Σχετική συχνότητα: 14	Σχετική συχνότητα: 14
Συχνότητα %: 50%	Συχνότητα %: 50%

Πίνακας 5.1: Στοιχεία συνόλου των συμμετεχόντων στο πείραμα

Ομάδα		Φύλο	
Ομάδα ελέγχου	Πειραματική ομάδα	Κορίτσι	Αγόρι
13	15	14	14

Πίνακας 5.2: Σχετική συχνότητα ομάδας και φύλου

Ομάδα			
Ομάδα ελέγχου		Πειραματική ομάδα	
Φύλο		Φύλο	
Κορίτσι	Αγόρι	Κορίτσι	Αγόρι
Count	Count	Count	Count
7	6	7	8

Πίνακας 5.3: Σχετικές Συχνότητες ως προς το φύλλο

Όσον αφορά στην βαθμολογία του προηγούμενου τριμήνου, αυτή κυμαίνεται για όλους τους μαθητές μεταξύ 9 και 10. Συνεπώς, φαίνεται να μην υπάρχει αρκετή μεταβλητότητα στους βαθμούς ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί συγκριτικά με το τελικό τεστ. Επίσης, παρατηρούμε ότι η προηγούμενη βαθμολογία αφορά το τελευταίο τρίμηνο της ΣΤ' Δημοτικού, ενώ η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στη μέση του Α' Τετραμήνου της Α' Γυμνασίου. Η τελική βαθμολογία του Δημοτικού, λοιπόν, φαίνεται να μην είναι συσχετισμένη με την βαθμολογία μίας γραπτής δοκιμασίας του Α' Τετραμήνου της Α' Γυμνασίου.

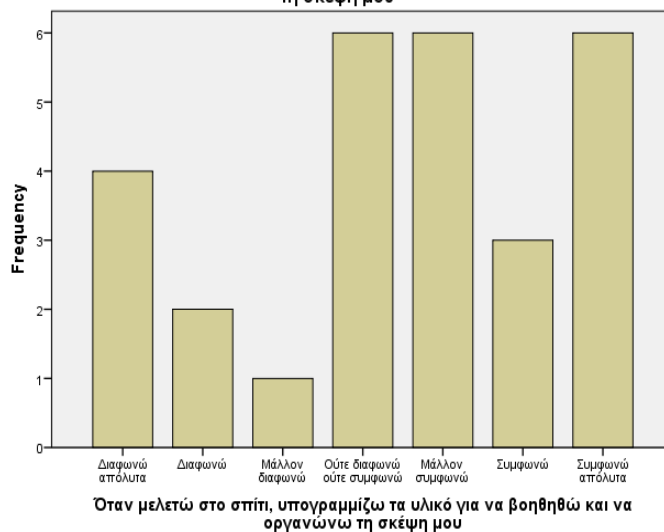
Παρακάτω ακολουθεί η περιγραφική ανάλυση των αποκρίσεων στις ερωτήσεις προφίλ, η οποία θα γίνει με τη βοήθεια διαγραμμάτων και πινάκων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο πείραμα έχει το μαθησιακό στυλ των ερωτηθέντων, δεδομένου ότι το podcasting είναι μία ακουστική πρακτική, και, όπως είναι αναμενόμενο, βοηθάει και ενισχύει τους ακουστικούς τύπους. Για να προσδιορίσουμε το τύπο του μαθητή σε οπτικό, ακουστικό ή/και κιναισθητικό αναπροσαρμόσαμε τις αντίστοιχες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μετατρέποντας τις σε ερωτήσεις διπλής απόκρισης σύμφωνα με την απάντηση που δόθηκε. Δηλαδή, οι απαντήσεις από 1 ως 4 εκλαμβάνονται ως 'όχι', ενώ οι υπόλοιπες ως 'ναι'. Όπως φαίνεται από τα διαγράμματα πίτας που ακολουθούν, **η πλειοψηφία των μαθητών ανήκει στον οπτικό τύπο**. Οι απαντήσεις που αφορούν τους ακουστικούς τύπους φαίνεται πως είναι περίπου μοιρασμένες. Τέλος, υπερέχει το όχι ως απάντηση στο ερώτημα που καθορίζει τον κιναισθητικό τύπο. Θα παρουσίαζε, λοιπόν, μεγάλο ενδιαφέρον να δούμε πώς ανταποκρίθηκαν οι τρεις διαφορετικοί μαθησιακοί τύποι στη νέα παιδαγωγική πρακτική.

Ακολουθούν αναλυτικά τα αποτελέσματα στα ερωτήματα του πρώτου μέρους της επεξεργασίας του μαθησιακού προφίλ, ταξινομημένα ανά μαθησιακό στυλ. Οι ερωτήσεις 4 και 6 αφορούν στους οπτικούς τύπους, οι ερωτήσεις 5 και 8 αφορούν στους ακουστικούς τύπους και οι ερωτήσεις 7 και 9 αφορούν στους κιναισθητικούς τύπους.

- **Όταν μελετώ στο σπίτι, υπογραμμίζω το υλικό για να βοηθηθώ και να οργανώνω τη σκέψη μου.** (ερώτηση 4)

Είναι φανερό τόσο από το διάγραμμα όσο και από τα αντίστοιχα ποσοστά πως ένας μεγάλος αριθμός μαθητών συνηθίζει να υπογραμμίζει τα κείμενα για να βοηθήσουν τη σκέψη τους. Οι αθροιστικές τιμές αυτών που μάλλον συμφωνούν, που συμφωνούν και που συμφωνούν απόλυτα αγγίζουν το 53,5%, που σημαίνει πως οι μισοί μαθητές χρησιμοποιούν αυτή την τεχνική κατά τη μελέτη τους και αυτό τους κατατάσσει στους οπτικούς τύπους.

Όταν μελετώ στο σπίτι, υπογραμμίζω τα υλικά για να βοηθηθώ και να οργανώνω τη σκέψη μου



Εικόνα 5.1: Οπτικός τύπος – υπογράμμιση υλικού

Όταν μελετώ στο σπίτι, υπογραμμίζω τα υλικά για να βοηθηθώ και να οργανώνω τη σκέψη μου

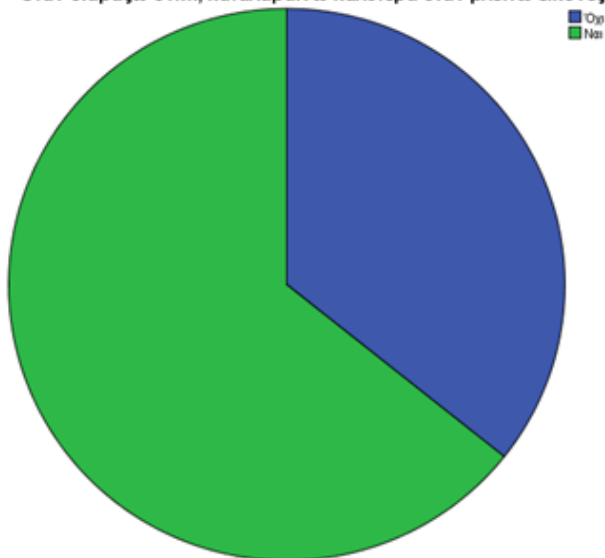
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	4	14,3	14,3	14,3
Διαφωνώ	2	7,1	7,1	21,4
Μάλλον διαφωνώ	1	3,6	3,6	25,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	6	21,4	21,4	46,4
Μάλλον συμφωνώ	6	21,4	21,4	67,9
Συμφωνώ	3	10,7	10,7	78,6
Συμφωνώ απόλυτα	6	21,4	21,4	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Πίνακας 5.4: Οπτικός τύπος – υπογράμμιση υλικού

- Όταν διαβάζω σπίτι, καταλαβαίνω καλύτερα όταν βλέπω εικόνες παρά κείμενο. (ερώτηση 6)

Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα του ερωτηματολογίου αναφορικά με τους οπτικούς τύπους, το διάγραμμα διπλής απόκρισης που ακολουθεί απεικονίζει πως το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση είναι αρκετά μεγαλύτερο από αυτούς που απάντησαν αρνητικά.

Όταν διαβάζω σπίτι, καταλαβαίνω καλύτερα όταν βλέπω εικόνες παρά κείμενο

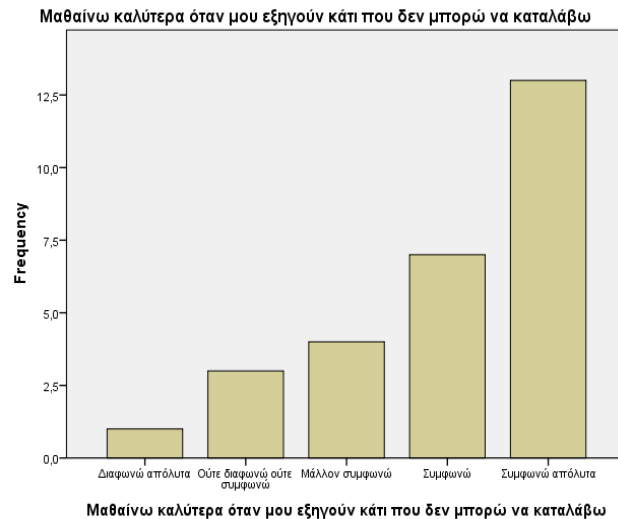


ΟΠΤΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ

Εικόνα 5.2: Οπτικός τύπος – κατανόηση από εικόνες παρά από κείμενο

- **Μαθαίνω καλύτερα όταν μου εξηγούν κάτι που δεν μπορώ να καταλάβω.** (ερώτηση 5)

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δηλώνει πως μαθαίνουν και καταλαβαίνουν καλύτερα αν κάποιος τους εξηγεί το αντικείμενο προς μελέτη. Συγκεκριμένα, το 46,4% που «συμφωνεί απόλυτα», το 25% που «συμφωνεί» και το 14,3% που «μάλλον συμφωνεί», μας δίνουν ως άθροισμα το 85,7% των μαθητών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο. Σημαντικό είναι ότι μόνο το 3,6% έδωσε αρνητική απάντηση, που σημαίνει πως οι μαθητές επιθυμούν και περιμένουν εξηγήσεις και διευκρινήσεις από τους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη κατανόηση των μαθημάτων, και επομένως κατατάσσονται στους ακουστικούς τύπους.



Εικόνα 5.3: Ακουστικός τύπος – προτίμηση στην προφορική επεξήγηση

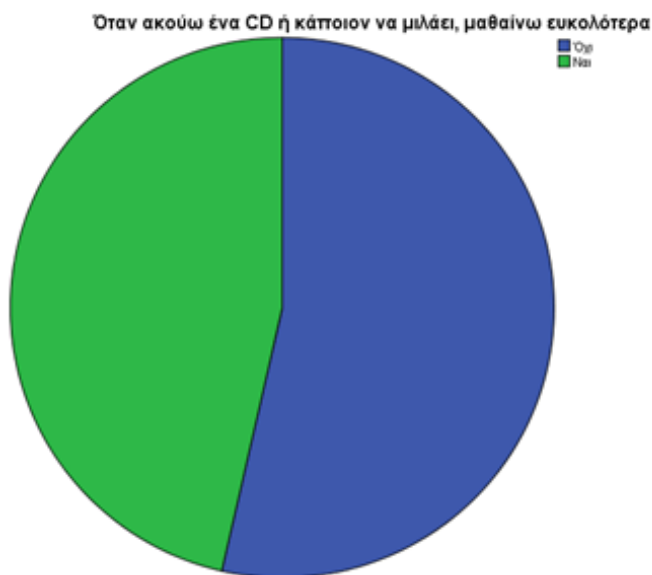
Μαθαίνω καλύτερα όταν μου εξηγούν κάτι που δεν μπορώ να καταλάβω

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	3,6	3,6	3,6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	10,7	10,7	14,3
Μάλλον συμφωνώ	4	14,3	14,3	28,6
Συμφωνώ	7	25,0	25,0	53,6
Συμφωνώ απόλυτα	13	46,4	46,4	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Πίνακας 5.5: Ακουστικός τύπος – προτίμηση στην προφορική επεξήγηση

- **Όταν ακούω ένα CD ή κάποιον να μιλάει, μαθαίνω ευκολότερα.** (ερώτηση 8)

Από το διάγραμμα διπλής απόκρισης που ακολουθεί, φαίνεται ότι η αρνητική απάντηση υπερέρχει ελαφρώς της θετικής στο εν λόγω ερώτημα και αυτό δείχνει πως το ποσοστό των ακουστικών τύπων είναι λίγο μικρότερο από τους άλλους τύπους.

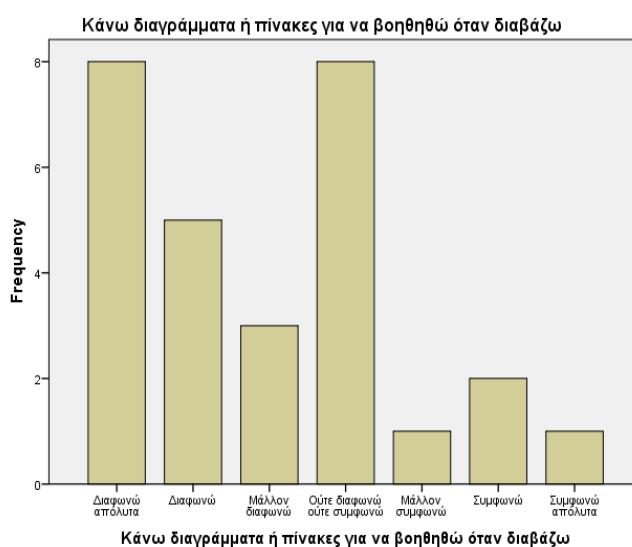


ΑΚΟΥΣΤΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ

Εικόνα 5.4: Ακουστικός τύπος – μάθηση μέσω προφορικής επεξήγησης

- **Κάνω διαγράμματα ή πίνακες για να βοηθηθώ όταν διαβάζω.** (ερώτηση 7)

Στο ερώτημα σχετικά με τη δημιουργία πινάκων και διαγραμμάτων κατά τη διάρκεια της μελέτης για να βοηθηθούν στο διάβασμα, το 28,6 % των μαθητών απάντησε αρνητικά, ενώ άλλο ένα 28,6 % απάντησε ουδέτερα. Οπότε συμπεραίνουμε πως οι πίνακες και τα διαγράμματα δεν τους βοηθούν ιδιαίτερα όταν διαβάζουν. Το ερώτημα αυτό αφορά στους κιναισθητικούς τύπους, οπότε συμπεραίνουμε πως το ποσοστό αυτού του μαθησιακού στυλ είναι ελάχιστο.



Εικόνα 5.5: Κιναισθητικός τύπος – μελέτη με διαγράμματα και πίνακες

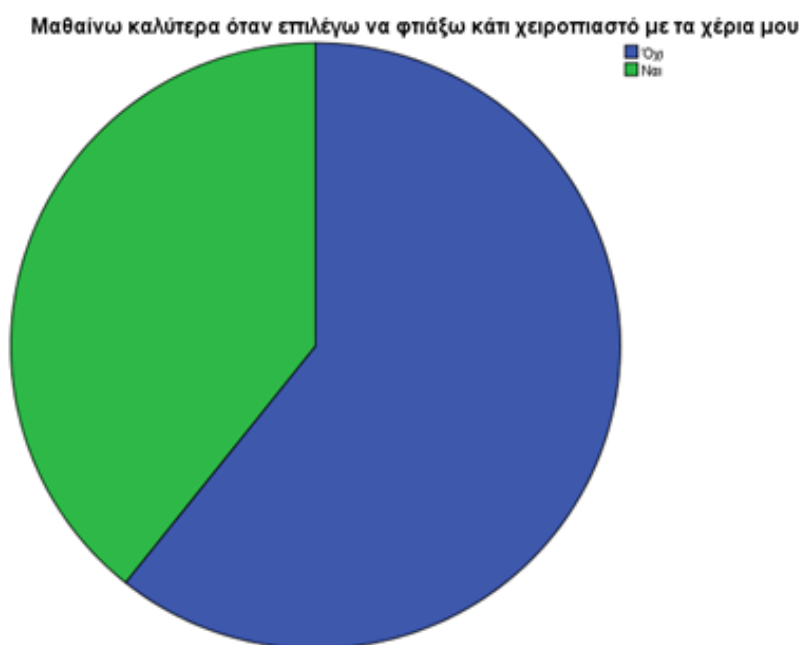
Κάνω διαγράμματα ή πίνακες για να βοηθηθώ όταν διαβάζω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	8	28,6	28,6	28,6
	Διαφωνώ	5	17,9	17,9	46,4
	Μάλλον διαφωνώ	3	10,7	10,7	57,1
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	8	28,6	28,6	85,7
	Μάλλον συμφωνώ	1	3,6	3,6	89,3
	Συμφωνώ	2	7,1	7,1	96,4
	Συμφωνώ απόλυτα	1	3,6	3,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Πίνακας 5.6: Κιναισθητικός τύπος – μελέτη με διαγράμματα και πίνακες

- *Μαθαίνω καλύτερα όταν επιλέγω να φτιάξω κάτι χειροπιαστό με τα χέρια μου.* (ερώτηση 9)

Όπως φαίνεται από το διάγραμμα διπλής απόκρισης που ακολουθεί, οι περισσότεροι μαθητές δεν μαθαίνουν καλύτερα όταν φτιάχνουν κάτι χειροπιαστό μόνοι τους και άρα δεν είναι κιναισθητικοί, γεγονός που συμβαδίζει με τα αποτελέσματα της ερώτησης 7.



ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ

Εικόνα 5.6: Κιναισθητικός τύπος – μάθηση μέσω χειροτεχνίας

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Β' μέρους του ερωτηματολογίου που αφορά στην ενασχόληση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες.

- **Έχω στο σπίτι ηλεκτρονικό υπολογιστή ή Laptop.** (ερώτηση 10)

Οι μαθητές σε ποσοστό 100% απάντησαν πως έχουν στο σπίτι ηλεκτρονικό υπολογιστή ή Laptop.

- **Μου αρέσει πολύ να ασχολούμαι με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.** (ερώτηση 11)

Το ερώτημα αυτό αφορά στην ενασχόληση των μαθητών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Το 50% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως τους αρέσει πολύ να ασχολούνται με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ενώ άλλο ένα 17% τους αρέσει αρκετά. Αθροιστικά και στις δύο ομάδες έχουμε 19 θετικές απαντήσεις, 2 ουδέτερες απαντήσεις και 7 αρνητικές απαντήσεις. Είναι επομένως φανερό πως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές είναι μια αγαπημένη ενασχόληση των μαθητών.



Εικόνα 5.7: Ενασχόληση με ηλεκτρονικούς υπολογιστές

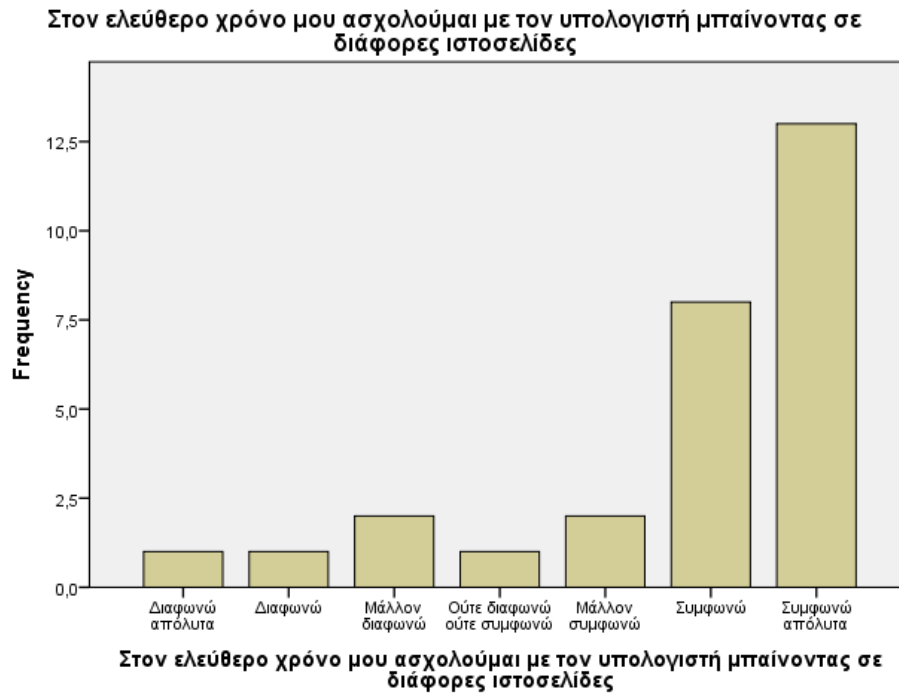
μου αρεσει πολυ να ασχολουμαι με τους ηλεκτρονικους υπολογιστες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	7,1	7,1	7,1
	Διαφωνώ	1	3,6	3,6	10,7
	Μάλλον διαφωνώ	4	14,3	14,3	25,0
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	7,1	7,1	32,1
	Μάλλον συμφωνώ	3	10,7	10,7	42,9
	Συμφωνώ	2	7,1	7,1	50,0
	Συμφωνώ απόλυτα	14	50,0	50,0	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Πίνακας 5.7: Ενασχόληση με ηλεκτρονικούς υπολογιστές

- **Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με τον υπολογιστή μπαίνοντας σε διάφορες ιστοσελίδες (sites).** (ερώτηση 15)

Αν συνδυάσουμε αυτή την ερώτηση με την προηγούμενη, μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα σχετικά με την ενασχόληση των μαθητών με τους υπολογιστές κατά τον ελεύθερο τους χρόνο. Το 82% των μαθητών απάντησε από το 5 ως το 7 (μάλλον συμφωνώ-συμφωνώ-συμφωνώ απόλυτα) στο ερώτημα σχετικά με την ενασχόληση τους με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τις διαδικτυακές ιστοσελίδες στον ελεύθερο τους χρόνο. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, πως η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών έχει εντάξει τη χρήση του διαδικτύου και τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στην καθημερινότητά τους.



Εικόνα 5.8: Ενασχόληση με ιστοσελίδες

ΣΤΟΝ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΧΡΟΝΟ ΜΟΥ ΑΣΧΟΛΟΥΜΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΜΠΑΙΝΟΝΤΑΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	1	3,6	3,6	3,6
Διαφωνώ	1	3,6	3,6	7,1
Μάλλον διαφωνώ	2	7,1	7,1	14,3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1	3,6	3,6	17,9
Μάλλον συμφωνώ	2	7,1	7,1	25,0
Συμφωνώ	8	28,6	28,6	53,6
Συμφωνώ απόλυτα	13	46,4	46,4	100,0
Total	28	100,0	100,0	

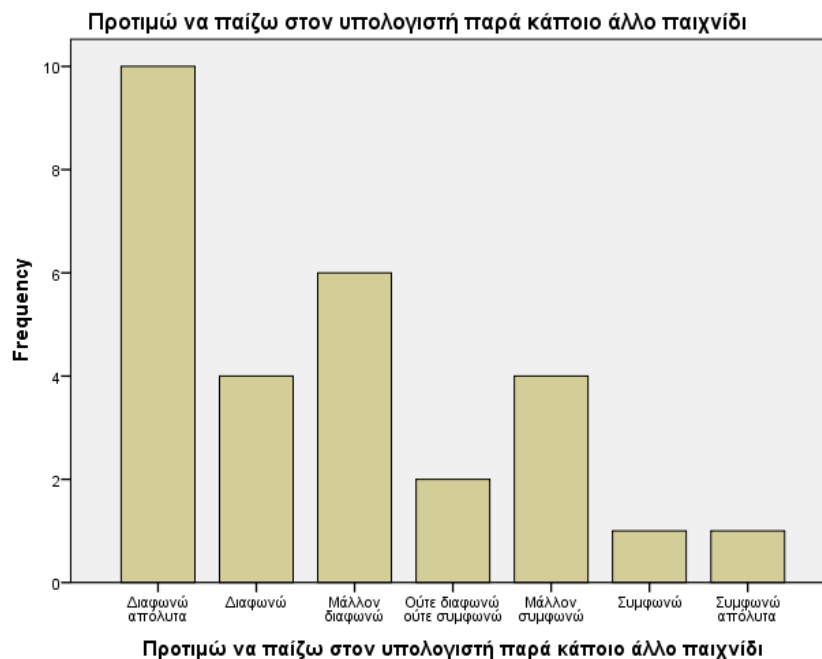
Πίνακας 5.8: Ενασχόληση με ιστοσελίδες

- **Προτιμώ να παίζω στον υπολογιστή παρά κάποιο άλλο παιχνίδι.**

(ερώτηση 16)

Είναι αρκετά μεγάλο το ποσοστό των μαθητών (35,7% συμφωνώ απόλυτα - 14,3 % συμφωνώ) που προτιμούν να παίζουν κάποιο άλλο παιχνίδι παρά στον υπολογιστή. Αθροιστικά το 64,3% δηλώνει πως χρησιμοποιεί και άλλες συσκευές, ενώ μόνο το 10,7% διαφωνεί απόλυτα. Αυτό προφανώς σχετίζεται με την έκθεση των μαθητών και σε άλλες τεχνολογικές συσκευές εκτός του ηλεκτρονικού υπολογιστή, που είναι κατασκευασμένες

ειδικά για παιχνίδια και τα παιχνίδια αυτά είναι πολύ ενδιαφέροντα. Τα αποτελέσματα αυτής της ερώτησης επιβεβαιώνονται με τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση 19 που ακολουθεί.



Εικόνα 5.9: Προτίμηση σε παιχνίδια στον υπολογιστή

Προτιμώ να παίξω στον υπολογιστή παρά κάποιο άλλο παιχνίδι

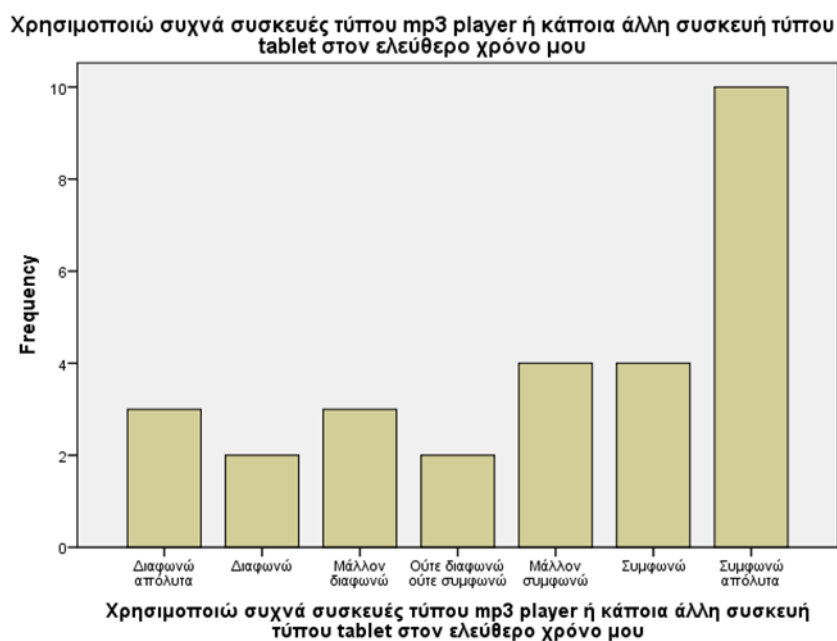
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	10	35,7	35,7	35,7
Διαφωνώ	4	14,3	14,3	50,0
Μάλλον διαφωνώ	6	21,4	21,4	71,4
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	7,1	7,1	78,6
Μάλλον συμφωνώ	4	14,3	14,3	92,9
Συμφωνώ	1	3,6	3,6	96,4
Συμφωνώ απόλυτα	1	3,6	3,6	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Πίνακας 5.9: Προτίμηση σε παιχνίδια στον υπολογιστή

- *Χρησιμοποιώ συχνά συσκευές τύπου mp3 player ή κάποια άλλη συσκευή τύπου tablet στον ελεύθερο χρόνο μου (π.χ. ακούω μουσική).* (ερώτηση 19)

Στο ερώτημα αυτό είναι φανερό πως οι μαθητές χρησιμοποιούν σε άλλες ηλεκτρονικές συσκευές εκτός από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (35, 7 συμφωνώ απόλυτα – 14, 3 συμφωνώ – 14, 3 μάλλον συμφωνώ). Αυτά τα αποτελέσματα αθροιστικά αποτελούν την μεγάλη

πλειοψηφία με συχνότητα 64,3 %. Οπότε ενισχύεται η γνώμη πως οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν μόνο ηλεκτρονικούς υπολογιστές στον ελεύθερο τους χρόνο.



Εικόνα 5.10: Χρήση ηλεκτρονικών συσκευών

χρησιμοποιω συχνα συσκευες τυπου mp3 player η καποια αλλη συσκευη τυπου tablet στον ελευθεροχρονο μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	3	10,7	10,7	10,7
Διαφωνώ	2	7,1	7,1	17,9
Μάλλον διαφωνώ	3	10,7	10,7	28,6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	7,1	7,1	35,7
Μάλλον συμφωνώ	4	14,3	14,3	50,0
Συμφωνώ	4	14,3	14,3	64,3
Συμφωνώ απόλυτα	10	35,7	35,7	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Πίνακας 5.10: Χρήση ηλεκτρονικών συσκευών

- **Ξέρω να ανοίγω και να κλείνω με ευκολία έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή.** (ερώτηση 12)

Με το ερώτημα αυτό φαίνεται ξεκάθαρα η άνεση που έχουν οι μαθητές με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 89,3% απάντησε πως χειρίζεται έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή με μεγάλη ευκολία.



Εικόνα 5.11: Γνώση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή.

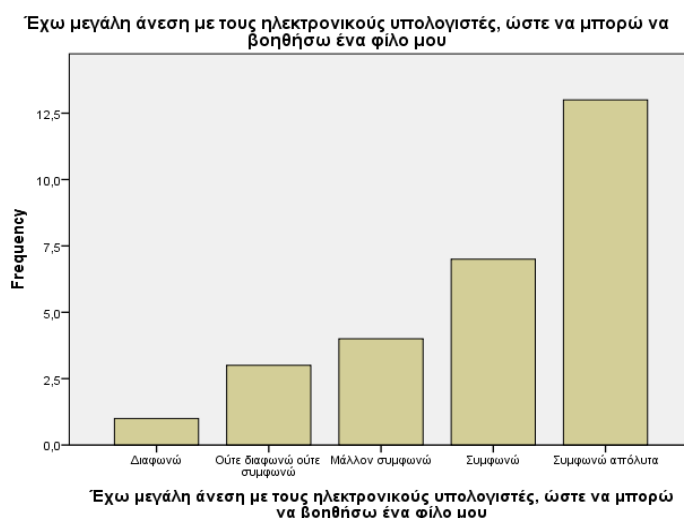
Ξέρω να ανοίγω και να κλείνω με ευκολία έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1	3,6	3,6	3,6
Μάλλον συμφωνώ	1	3,6	3,6	7,1
Συμφωνώ	1	3,6	3,6	10,7
Συμφωνώ απόλυτα	25	89,3	89,3	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Πίνακας 5.11: Γνώση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή.

- Έχω μεγάλη άνεση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ώστε να μπορώ να βοηθήσω ένα φίλο μου. (ερώτηση 14)

Σε αυτό το ερώτημα διακρίνεται πως οι μαθητές έχουν παρόμοια άνεση στο να προσφέρουν βοήθεια σε όποιον αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Το 46,4 % απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα και το 25% πως συμφωνεί. Μόνο αυτές οι δύο συχνότητες μας δίνουν το 69,4%, που πραγματικά αποτυπώνει μια άνεση και μια αυτοπεποίθηση των μαθητών σε σχέση με την χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών.



Εικόνα 5.12: Άνεση στην προσφορά βοήθειας όσον αφορά τους Η/Υ

Έχω μεγάλη άνεση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ώστε να μπορώ να βοηθήσω ένα φίλο μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	1	3,6	3,6	3,6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	10,7	10,7	14,3
Μάλλον συμφωνώ	4	14,3	14,3	28,6
Συμφωνώ	7	25,0	25,0	53,6
Συμφωνώ απόλυτα	13	46,4	46,4	100,0
Total	28	100,0	100,0	

Πίνακας 5.12: Άνεση στην προσφορά βοήθειας όσον αφορά τους Η/Υ

- **Είναι εύκολο για μένα να «σερφάρω» στο διαδίκτυο (internet).** (ερώτηση 13)

Με το ερώτημα αυτό διακρίνεται μια τεράστια άνεση των μαθητών με την χρήση του διαδικτύου, αφού 22 από τους 28 μαθητές, δηλαδή το 78,6 %, δήλωσε πως διαθέτει αυτή την άνεση.



Εικόνα 5.13: Χρήση Διαδικτύου

Είναι εύκολο για μένα να «σερφάρω» στο διαδίκτυο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μάλλον διαφωνώ	1	3,6	3,6	3,6
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1	3,6	3,6	7,1
	Συμφωνώ	4	14,3	14,3	21,4
	Συμφωνώ απόλυτα	22	78,6	78,6	100,0
	Total	28	100,0	100,0	

Πίνακας 5.13: Χρήση Διαδικτύου

- **Διαθέτω κινητό τηλέφωνο.** (ερώτηση 17)

Είναι εντυπωσιακό ότι το σύνολο των μαθητών απάντησε πως διαθέτει κινητό τηλέφωνο.

Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι μαθητές, τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου ήταν πολύ θετικοί στην συμμετοχή τους στην παρέμβαση, στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και στη χρήση του podcasting.

Ο πίνακας που ακολουθεί παραθέτει συνοπτικά την περιγραφική ανάλυση των βασικότερων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου του προφίλ των δύο ομάδων, πειραματικής και ομάδας ελέγχου και περιλαμβάνει τα ερωτήματα που καθορίζουν τα ερευνητικά ερωτήματα σε σχέση με το προφίλ των μαθητών. Ο πίνακας περιλαμβάνει τον απόλυτο αριθμό των ατόμων που έδωσαν την κάθε απάντηση καθώς και το ποσοστό αυτών επί του συνόλου.

Συνοψίζοντας λοιπόν, παρατηρούμε πως η εξοικείωση των μαθητών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ότι σχετίζεται με αυτούς είναι τεράστια. Η συντριπτική πλειοψηφία απαντά θετικά σε όλα τα ερωτήματα που σχετίζονται με το διαδίκτυο, την διαχείριση ιστοσελίδων και την ενασχόληση με ηλεκτρονικές συσκευές. Πιο συγκεκριμένα, το 50% παραδέχεται ότι τους αρέσει η ενασχόληση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και αυτή η θέση επιβεβαιώνεται αν το ποσοστό αυτό αθροιστεί με το 7,1% που συμφωνεί και το 10,7 που μάλλον συμφωνεί. Το σύνολο μας δείχνει ότι το 67.8% των μαθητών ασχολείται πολύ με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Το υπόλοιπο ποσοστό είναι μοιρασμένο στις υπόλοιπες απαντήσεις. Αν αυτό το αποτέλεσμα συσχετιστεί και με τις υπόλοιπες ερωτήσεις που αφορούν στην ενασχόληση των μαθητών με τις Νέες Τεχνολογίες, εύκολα καταλαβαίνουμε ότι οι μαθητές, αν και είναι μόλις 12 χρονών έχουν απίστευτη εξοικείωση με τα ηλεκτρονικά μέσα αλλά και αυτοπεποίθηση στο τρόπο που τα χρησιμοποιούν. Για παράδειγμα, από το σύνολο των 28 μαθητών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο προφίλ, οι 25 μαθητές, με σχετική συχνότητα 89,3%, απάντησαν ότι γνωρίζουν καλά να διαχειρίζονται τους Η/Υ. Επίσης, 22 στους 28 είπε πως θεωρεί εύκολο να «σερφάρει στο διαδίκτυο, κάτι που μας δίνει τη σχετική συχνότητα 78,6%. Ας μην παραλείψουμε ότι 13 στους 18, δηλαδή το 46,4% απάντησαν ότι χρησιμοποιούν ιστοσελίδες στον ελεύθερο τους χρόνο με άνεση και ότι με την ίδια άνεση θα βοηθούσαν κάποιο φίλο τους αν αντιμετώπιζε κάποιο πρόβλημα με τους Υ/Η. Τέλος, το 35,7% χρησιμοποιεί και άλλες συσκευές, εκτός από τον Η/Υ για να ακούσει μουσική ή να περιηγηθεί στο διαδίκτυο.

Όλα αυτά τα αποτελέσματα διαμορφώνουν ένα προφίλ μαθητών που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ιδανικό και σίγουρα τεχνολογικά έτοιμο να επιχειρήσει τη χρήση μιας νέας τεχνολογίας. Η εμπειρία των μαθητών σε παρόμοιες καταστάσεις κάνει αυτή τη διαδικασία πιο απλή και πιο προσιτή. Κατ' επέκταση, δεν πρέπει να αποτελεί ιδιαίτερη έκπληξη η τόσο θετική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική παρέμβαση και στην τεχνολογία podcasting. Πρόκειται για ένα σύνολο ανθρώπων που όχι μόνο δεν αποθαρρύνθηκαν από αυτή την καινούργια εμπειρία, αλλά ίσως να αποτέλεσε μια μεγάλη πρόκληση το να ασχοληθούν με κάτι καινούργιο αλλά τόσο προσιτό στην καθημερινότητά τους. Κατά

συνέπεια, η γνώση χρήσης του διαδικτύου και ηλεκτρονικών συσκευών τελικά δεν αποτέλεσε ιδιαίτερο περιορισμό.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Όταν μελετώ στο σπίτι, υπογραμμίζω τα υλικά για να βοηθηθώ και να οργανώνω τη σκέψη μου	Συχνότητα	4	2	1	6	6	3	6
	Ποσοστό	14,3	7,1	3,6	21,4	21,4	10,7	21,4
Μαθαίνω καλύτερα όταν μου εξηγούν κάτι που δεν μπορώ να καταλάβω	Συχνότητα	1	0	0	3	4	7	13
	Ποσοστό	3,6	0,0	0,0	10,7	14,3	25,0	46,4
Μου αρέσει πολύ να ασχολούμαι με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές	Συχνότητα	2	1	4	2	3	2	14
	Ποσοστό	7,1	3,6	14,3	7,1	10,7	7,1	50,0
Κάνω διαγράμματα ή πίνακες για να βοηθηθώ όταν διαβάζω	Συχνότητα	8	5	3	8	1	2	1
	Ποσοστό	28,6	17,9	10,7	28,6	3,6	7,1	3,6
Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με τον υπολογιστή μπαίνοντας σε διάφορες ιστοσελίδες	Συχνότητα	1	1	2	1	2	8	13
	Ποσοστό	3,6	3,6	7,1	3,6	7,1	28,6	46,4
Προτιμώ να παίζω στον υπολογιστή παρά κάποιο άλλο παιχνίδι	Συχνότητα	10	4	6	2	4	1	1
	Ποσοστό	35,7	14,3	21,4	7,1	14,3	3,6	3,6
Ξέρω να ανοίγω και να κλείνω με ευκολία έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή	Συχνότητα	0	0	0	1	1	1	25
	Ποσοστό	0,0	0,0	0,0	3,6	3,6	3,6	89,3
Έχω μεγάλη άνεση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ώστε να μπορώ να βοηθήσω ένα φίλο μου	Συχνότητα	0	1	0	3	4	7	13
	Ποσοστό	0,0	3,6	0,0	10,7	14,3	25,0	46,4
Είναι εύκολο για μένα να «σερφάρω» στο διαδίκτυο	Συχνότητα	0	0	1	1	0	4	22
	Ποσοστό	0,0	0,0	3,6	3,6	0,0	14,3	78,6
Χρησιμοποιώ συχνά συσκευές τύπου mp3 player ή κάποια άλλη συσκευή τύπου tablet στον ελεύθερο χρόνο μου	Συχνότητα	3	2	3	2	4	4	10
	Ποσοστό	10,7	7,1	10,7	7,1	14,3	14,3	35,7

Πίνακας 5.14: Συνοπτικός πίνακας αποκρίσεων ερωτηματολογίου προφίλ τύπου Likert.

Ένα τελευταίο σχόλιο, που θα ήθελα να μου επιτραπεί, αφορά στις απορίες των μαθητών σχετικά με την επεξεργασία των ερωτηματολογίων και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Ήταν πολύ συγκινητικό το πόσο τους απασχολούσε το αποτέλεσμα της παρέμβασης και πόσο σοβαρά αντιμετώπισαν το γεγονός ότι συμμετείχαν σε μια ερευνητική μελέτη. Επίσης, η διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων τους φάνηκε ιδιαίτερα διασκεδαστική και αναζητούσαν σε καθημερινή βάση την ύπαρξη ενός ερωτηματολογίου που θα έπρεπε να συμπληρώσουν. Αν και αυτό παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο ως περιορισμός, τελικά, δεν φάνηκε να δημιουργήσει κανένα πρόβλημα. Ο μαθητές αμέσως κατανόησαν την κλίμακα Likert, και μετά τις σχετικές διευκρινίσεις από την καθηγήτρια, μπορούσαν και

μόνοι τους να απαντήσουν με σοβαρότητα και ειλικρίνεια. Η διαπίστωση αυτή κάνει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έγκυρα και αξιόπιστα.

5.3. Κινητοποίηση Μαθητών (1^ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην κινητοποίηση των εκπαιδευομένων με τη χρήση της τεχνολογίας του podcast. Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα δόθηκε το ερωτηματολόγιο κινητοποίησης MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα και το ερωτηματολόγιο κινητοποίησης IMMS (Instructional Materials Motivation Survey) στην πειραματική ομάδα. Και τα δύο δόθηκαν μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης και πριν την τελική αξιολόγηση. Η ομάδα ελέγχου απαντά χωρίς να έχει πάρει μέρος στην παρέμβαση και χωρίς να γνωρίζει την καινούργια τεχνολογική πρακτική και η πειραματική ομάδα απαντά βάσει της καινούργιας εμπειρίας της από την εξωσχολική δραστηριότητα και ενασχόληση με την τεχνολογία του podcasting. Η συλλογή των δεδομένων και η επεξεργασία τους θα αναδείξει την ύπαρξη ή μη στατιστικής διαφοράς μεταξύ των κινήτρων των μαθητών των δύο ομάδων.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των απαντήσεων των δυο ομάδων αφορά σε μετρήσεις της ίδιας μεταβλητής μεταξύ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Λόγω του μικρού δείγματος δεν ικανοποιείται η συνθήκη της κανονικότητας. Κατά συνέπεια, για την ανάλυση των δεδομένων θα εφαρμόσουμε τον μη παραμετρικό έλεγχο **Mann-Whitney U test** για ανεξάρτητα δείγματα με σκοπό την αποδοχή ή την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (H_0) έναντι της εναλλακτικής (H_1) για κάθε μία ερώτηση των ερωτηματολογίων, όπως παρουσιάζεται παρακάτω:

H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κίνητρα των μαθητών μεταξύ της ΠΟ και της ΟΕ.

H_1 : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κίνητρα των μαθητών μεταξύ της ΠΟ και της ΟΕ.

Πιο συγκεκριμένα, επειδή δεν γνωρίζουμε την κατανομή των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν στην 7βαθμια κλίμακα Likert, είναι απαραίτητη η αντικατάσταση του του παραμετρικού ελέγχου υπόθεσης t-test για ανεξάρτητα δείγματα, από ένα μη παραμετρικό τεστ για μεγαλύτερη αξιοπιστία στην καταγραφή και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το συγκεκριμένο τεστ δεν συγκρίνει μέσους όρους αλλά διαμέσους, προκειμένου να εξετάσει αν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δειγμάτων.

Στους πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται τα αποτελέσματα του **Mann-Whitney U test**.

- Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζονται τα εξής στοιχεία: ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών, και το μέσο κατάταξης ή ιεράρχησης.
- Ο δεύτερος πίνακας αφορά στην εκτέλεση του τεστ για ανεξάρτητα δείγματα και παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Στη πρώτη γραμμή παρουσιάζεται η τιμή του κριτηρίου Mann-Whitney και στην δεύτερη γραμμή παρουσιάζεται το p-value.

Όλες οι δοκιμασίες σημαντικότητας παρέχουν αποτελέσματα σε προκαθορισμένη στάθμη εμπιστοσύνης %. Οι δημοφιλέστερες στάθμες εμπιστοσύνης είναι 90%, 95% και 99%. Η πιο συνηθισμένη είναι 95%, που σημαίνει ότι διακινδυνεύουμε μια πιθανότητα όχι μεγαλύτερη από $100-95/100= 0,05$. Στον έλεγχο αυτό χρησιμοποιούμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $\alpha = 0,05$. Συνεπώς, εάν η **p-value**, δηλαδή η τιμή σημαντικότητας, είναι μεγαλύτερη από το α τότε δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση. Σε αντίθετη περίπτωση την απορρίπτουμε.

Mann-Whitney Test

Ranks				
Ομάδα		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Προτιμώ το μάθημα που πραγματικά με προκαλεί, ώστε να μαθαίνω νέα πράγματα	Ομάδα ελέγχου	13	12,19	158,50
	Πειραματική ομάδα	15	16,50	247,50
	Total	28		
Σκέφτομαι πως θα είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα των αγγλικών και σε κάποιο άλλο μάθημα	Ομάδα ελέγχου	13	9,31	121,00
	Πειραματική ομάδα	15	19,00	285,00
	Total	28		
Προτιμώ το υλικό των μαθημάτων που ξυπνά την περιέργειά μου, ακόμα και αν είναι δυσκολότερο	Ομάδα ελέγχου	13	12,08	157,00
	Πειραματική ομάδα	15	16,60	249,00
	Total	28		
Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα είναι να καταλάβω το μάθημα λεπτομερώς	Ομάδα ελέγχου	13	12,85	167,00
	Πειραματική ομάδα	15	15,93	239,00
	Total	28		
Ένας καλός βαθμός είναι το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα	Ομάδα ελέγχου	13	16,38	213,00
	Πειραματική ομάδα	15	12,87	193,00
	Total	28		
Αν έχω την ευκαιρία, θα επιλέξω μια άσκηση από την οποία θα μάθω, ακόμα και αν δεν πάρω καλό βαθμό	Ομάδα ελέγχου	13	12,54	163,00
	Πειραματική ομάδα	15	16,20	243,00
	Total	28		
Όταν γράφω τεστ, σκέφτομαι τις συνέπειες της αποτυχίας	Ομάδα ελέγχου	13	14,85	193,00
	Πειραματική ομάδα	15	14,20	213,00
	Total	28		
Θέλω να τα πάω καλά γιατί είναι σημαντικό για μένα να δείξω τις ικανότητές μου στους γονείς μου, στους δασκάλους μου, στους φίλους μου	Ομάδα ελέγχου	13	15,46	201,00
	Πειραματική ομάδα	15	13,67	205,00
	Total	28		

Πίνακας 5.15: Αποτελέσματα Mann-Whitney U test της μέσης τιμής απαντήσεων των δύο ομάδων στις 8 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κινητοποίησης MSLQ.

Test Statistics ^a								
	Προτιμώ το μάθημα που πραγματικά με προκαλεί, ώστε να μαθαίνω νέα πράγματα	Σκέφτομαι πως θα είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα των αγγλικών και σε κάποιο άλλο μάθημα	Προτιμώ το υλικό των μαθημάτων που ζηπνά την περιέργειά μου, ακόμα και αν είναι δυσκολότερο	Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα είναι να καταλάβω το μάθημα λεπτομερώς	Ένας καλός βαθμός είναι το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα	Αν έχω την ευκαιρία, θα επιλέξω μια άσκηση από την οποία θα μάθω, ακόμα και αν δεν πάρω καλό βαθμό	Όταν γράφω τεστ, σκέφτομαι τις συνέπειες της αποτυχίας	Θέλω να τα πάω καλά γιατί είναι σημαντικό για μένα να δείξω τις ικανότητές μου στους γονείς μου, στους δασκάλους μου, στους φίλους μου
Mann-Whitney U	67,500	30,000	66,000	76,000	73,000	72,000	93,000	85,000
Wilcoxon W	158,500	121,000	157,000	167,000	193,000	163,000	213,000	205,000
Z	-1,456	-3,153	-1,509	-1,037	-1,155	-1,199	-,213	-,598
Asymp. Sig. (2-tailed)	,145	,002	,131	,300	,248	,231	,832	,550
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,170 ^b	,001 ^b	,156 ^b	,339 ^b	,274 ^b	,254 ^b	,856 ^b	,586 ^b

a. Grouping Variable: Ομάδα

b. Not corrected for ties.

Πίνακας 5.16: Επίπεδα σημαντικότητας Mann-Whitney U test για τις 8 ερωτήσεις κινητοποίησης των μαθητών των δύο ομάδων.

Όπως φαίνεται στον πίνακα, σε όλες τις περιπτώσεις απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, πλην της ερώτησης «Σκέφτομαι πως θα είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα των αγγλικών και σε κάποιο άλλο μάθημα», όπου $p\text{-value} = 0.001 < \alpha$, που σημαίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κίνητρα των μαθητών μεταξύ της ΠΟ και της ΟΕ. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, δηλαδή, πιστεύουν πως οι γνώσεις που κατακτούν από το μάθημα των Αγγλικών μπορούν να βρουν εφαρμογή και σε άλλα μαθήματα, ή ακόμα ότι η ίδια η κατάκτηση της Αγγλικής γλώσσας μπορεί να υποστηρίξει άλλα μαθήματα. Πρόκειται για μία αρκετά σημαντική διαπίστωση, που αξίζει να αναλυθεί στα δύο επόμενα κεφάλαια της συζήτησης και των συμπερασμάτων της έρευνας.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου επιχειρείται η μέτρηση των τεσσάρων παραγόντων του Keller (1987), που μετρούν τα επίπεδα κινήτρων αναφορικά με την εμπιστοσύνη, ικανοποίηση, προσοχή και σχετικότητα. Στο κεφάλαιο 4.4.2. έχουν αναλυθεί οι όροι της προσοχής, της σχετικότητας, της εμπιστοσύνης και της ικανοποίησης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 12 ερωτήσεις που ανατέθηκαν στους μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης και πριν την τελική γραπτή αξιολόγηση. Από αυτές, οι ερωτήσεις 1, 5 και 9 διερευνούν την προσοχή των μαθητών, οι 2, 6 και 10 δίνουν πληροφορίες για την σχετικότητα, οι 3, 7 και 11 ασχολούνται με την εμπιστοσύνη και οι 4, 8 και 12 με την ικανοποίηση. Στην ουσία, η συλλογή αυτών των δεδομένων θα αναδείξει σε ποιο ποσοστό κινητοποιήθηκαν οι μαθητές στους τέσσερις αυτούς τομείς.

Στην παρούσα φάση μας ενδιαφέρει η καταγραφή των αποτελεσμάτων των αποκρίσεων των μαθητών όπως αυτές σχετίζονται με τη συμπληρωματική πρακτική εξάσκηση τους με τη

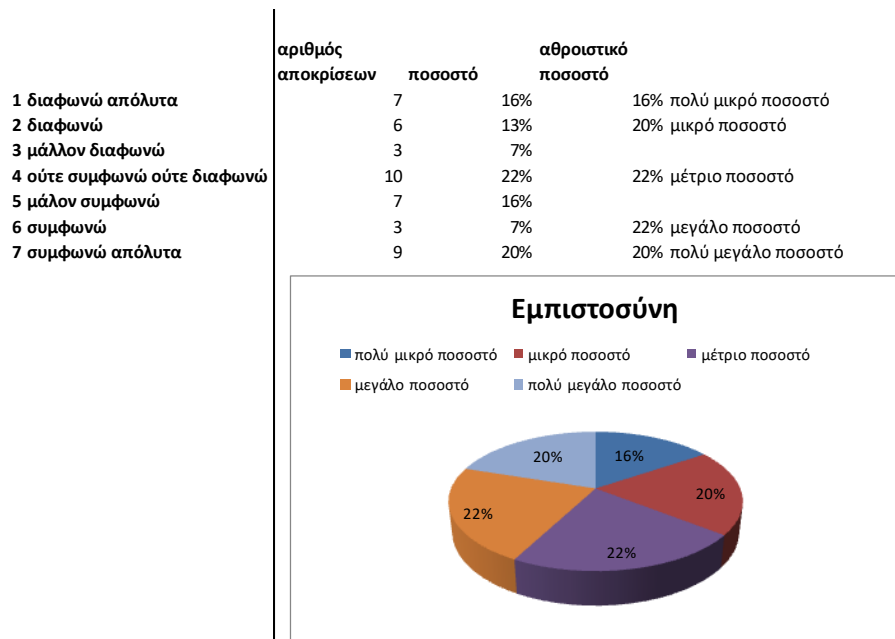
τεχνολογία podcasting εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Με σκοπό να γίνει απόλυτα διακριτός ο βαθμός που το podcast αποτελεί κίνητρο, οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε πέντε επίπεδα ώστε να είναι απόλυτα διακριτό το επίπεδο που καθεμιά από τις προαναφερόμενες παραμέτρους αποτελεί κίνητρο. Τα επίπεδα σε σχέση με την 7βάθμια κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε και η ομαδοποίησή τους παρουσιάζονται παρακάτω:

- Επίπεδο 1: «Δεν αποτελεί Κίνητρο», βαθμολογία «1» της κλίμακας Likert.
- Επίπεδο 2: «Ασήμαντο Κίνητρο», βαθμολογία «2 και 3» της κλίμακας Likert.
- Επίπεδο 3 : «Μέτριο Κίνητρο», βαθμολογία «4» της κλίμακας Likert.
- Επίπεδο 4: «Σημαντικό Κίνητρο», βαθμολογία «5 και 6» της κλίμακας Likert.
- Επίπεδο 5: «Πολύ Σημαντικό Κίνητρο», βαθμολογία «7» της κλίμακας Likert.

Στη συνέχεια και με βάση τα ανωτέρω επίπεδα, εξετάζεται μεμονωμένα ο κάθε παράγοντας, με γνώμονα ότι τα επίπεδα 4 και 5, αθροιστικά, αποτελούν κίνητρο σε σημαντικό βαθμό, ενώ τα 1 και 2, αντίστοιχα, δεν αποτελούν κίνητρο. Σημειώνεται ότι, το επίπεδο 3, κρίνεται από την ερευνήτρια ως υποστηρικτικό αλλά και δυνητικά υποστηρικτικό των επιπέδων 4 και 5, αφού εμπεριέχει έναν σχετικό βαθμό κινήτρου.

ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ

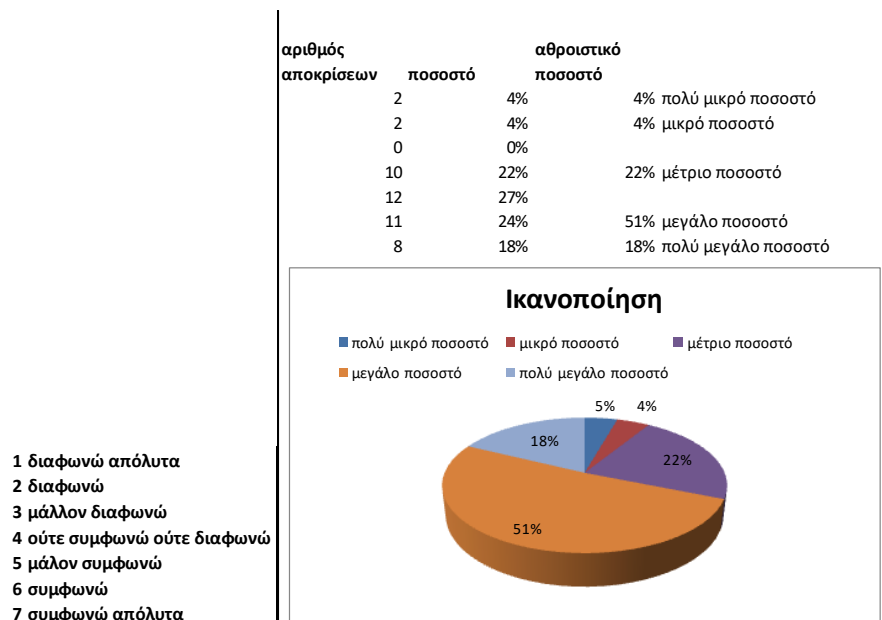
Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα, τα επίπεδα 4 και 5 του παράγοντα «**εμπιστοσύνη**» ανέρχονται σε ποσοστό 42%, ενώ παράλληλα τα επίπεδα 1 και 2 φτάνουν το 36%, δηλαδή σε συγκριτικά σχετικά όμοια επίπεδα. Αυτό σημαίνει πως το 42% των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας υποδηλώνει ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με το podcast και πως η επιτυχία είναι προϊόν της δικής τους προσπάθειας. Από την άλλη πλευρά, παρατηρείται ότι το 36% των μαθητών δηλώνει ότι δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του όσον αφορά την επίτευξη του στόχου όταν αυτός υποστηρίζεται από το τεχνολογικό εργαλείο podcasting. Τα δύο αυτά αποτελέσματα φαίνεται πως είναι σχετικά κοντινά και κατά κάποιο τρόπο ακυρώνει το ένα το άλλο. Ως εκ τούτου, συμπεραίνεται ότι ο παράγοντας «**εμπιστοσύνη**» δεν αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τη χρήση του podcast.



Πίνακας 5.17: Ποσοστιαία κινητοποίηση μαθητών Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον παράγοντα 'Εμπιστοσύνη' του μοντέλου Keller

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

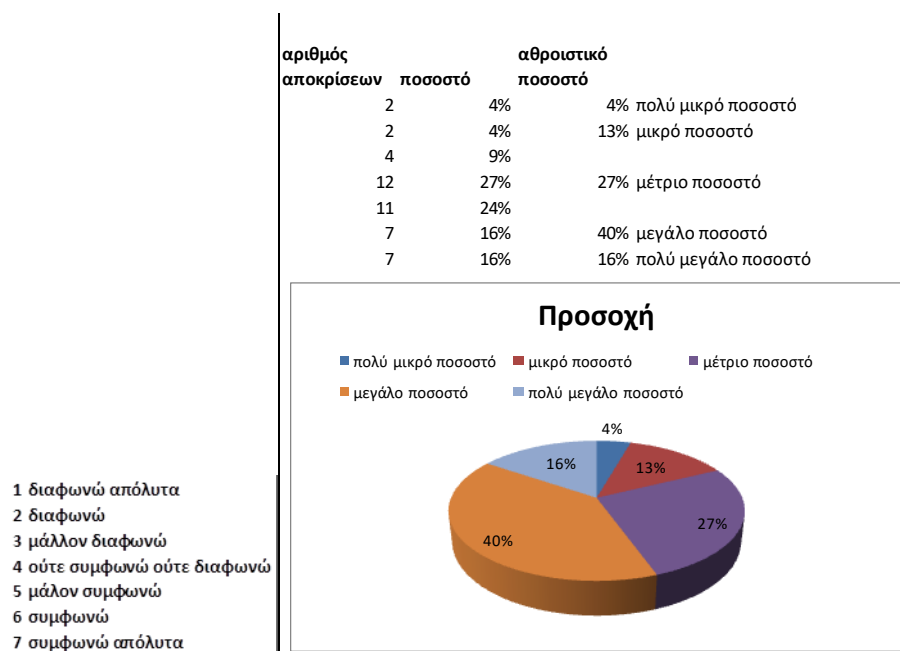
Ο παράγοντας «ικανοποίηση» προκύπτει ότι αποτελεί σοβαρότατο κίνητρο για τη χρήση του podcast αφού το άθροισμα των ποσοστών των επιπέδων 4 και 5, ανέρχεται στο 69%, σε αντίθεση μάλιστα με το άθροισμα των επιπέδων 1 και 2 τα οποία περιορίζονται μόνο στο 8%. Αυτό σημαίνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών έμεινε απόλυτα ικανοποιημένη από την νέα μαθησιακή εμπειρία. Η καινούργια τεχνολογία ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους οπότε και τα συναισθήματα τους ήταν θετικά. Τα αποτελέσματα αυτά εκτιμούνται ως πολύ σημαντικά για τη χρήση του podcast, ιδιαίτερα εάν ληφθεί υπόψη ότι ο βαθμός της αντλούμενης ικανοποίησης του ατόμου από μία δραστηριότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα κινητοποίησης (motivation) για την εξακολούθησή της.



Πίνακας 5.18: Ποσοστιαία κινητοποίηση μαθητών Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον παράγοντα 'Ίκανοποίηση' του μοντέλου Keller

ΠΡΟΣΟΧΗ

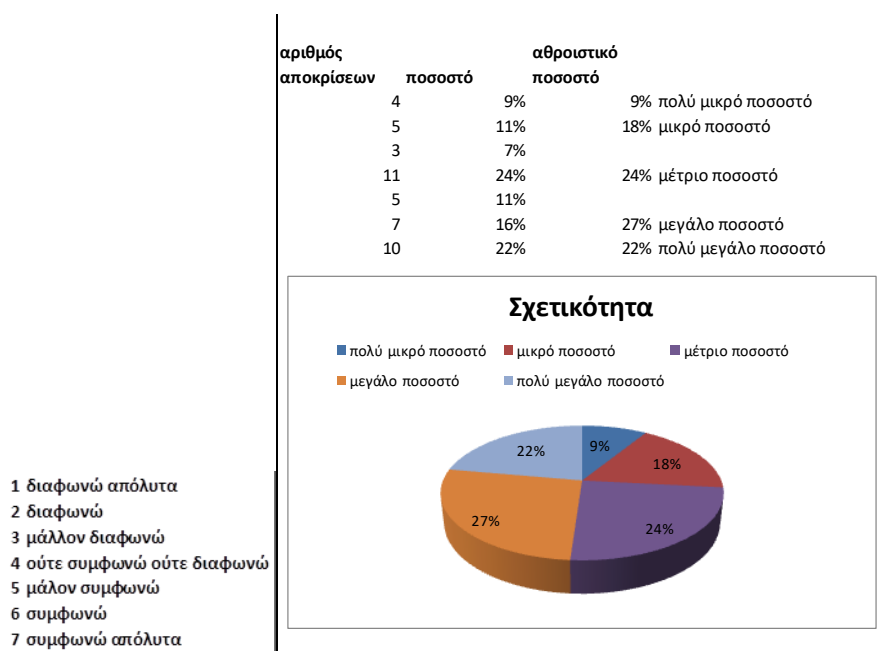
Από τον πίνακα που ακολουθεί, παρατηρείται ότι το άθροισμα των επιπέδων 4 και 5 του παράγοντα «*προσοχή*», ανέρχεται στο 56%. Το ποσοστό αυτό είναι πολύ υψηλό σε σχέση με το αντίστοιχο άθροισμα των επιπέδων 1 και 2 που περιορίζεται στο 17%. Αυτό σημαίνει ότι το πλείστον των μαθητών εκλαμβάνει την εμπειρία του podcast ως ένα νέο περιβάλλον εξάσκησης που αξίζει την προσοχή του. Ο παράγοντας αυτός αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία εάν συνδυαστεί με τον παράγοντα «*ικανοποίηση*», καθώς φαίνεται ξεκάθαρα ότι το podcast αποτελεί μία νέα τεχνολογία που έλκει τους μαθητές ενώ παράλληλα αντλούν ικανοποίηση από την ενασχόληση μαζί της.



Πίνακας 5.19: Ποσοστιαία κινητοποίηση μαθητών Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον παράγοντα 'Προσοχή' του μοντέλου Keller

ΣΧΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Το άθροισμα των επιπέδων 4 και 5 για τον παράγοντα «*σχετικότητα*» ανέρχεται σε ποσοστό της τάξεως του 49%, σε σύγκριση με το αντίστοιχο των επιπέδων 1 και 2 που περιορίζεται στο 27%. Αυτό σημαίνει πως οι μισοί μαθητές της Πειραματικής Ομάδας θεωρούν ότι το περιεχόμενο του podcast έχει άμεση σχέση με το μάθημα. Αυτό το ποσοστό δεικνύει σαφώς ότι το podcast δύναται να καλύψει τους στόχους των περισσότερων μαθητών στο μάθημα των αγγλικών.



Πίνακας 5.20: Ποσοστιαία κινητοποίηση μαθητών Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον παράγοντα ‘Σχετικότητα’ του μοντέλου Keller

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των τεσσάρων παραγόντων του Keller, οι μαθητές διαθέτουν σχετικά αυξημένο κίνητρο για τη χρησιμοποίηση του podcast το οποίο μπορεί δυνητικά να αυξηθεί. Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται από την μέτρηση των εν λόγω παραγόντων και προκύπτει ότι οι μαθητές, αφενός, θεωρούν ότι το podcast, σε ικανοποιητικό ποσοστό, σχετίζεται με το μάθημα των αγγλικών και καλύπτει τους στόχους που έχουν θέσει γι’ αυτό και, αφετέρου, έλκονται για τη χρησιμοποίησή του και παράλληλα αντλούν μεγάλη ικανοποίηση από αυτή. Ως εκ τούτου, εφόσον αυξηθεί και η εμπιστοσύνη τους στο εν λόγω εργαλείο, κάτι που εκτιμάται ότι δύναται να επιτευχθεί με την εκτεταμένη χρησιμοποίησή του και την αναγνώριση του οφέλους που τους προσδίδει, το podcast μπορεί να εξελιχθεί σε ένα σημαντικό μαθησιακό εργαλείο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

5.4. Στάσεις και πεποιθήσεις μαθητών (2^ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Για την απάντηση του δεύτερου ερωτήματος προς διερεύνηση σχετικά με τις στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών για το μάθημα των Αγγλικών και τη διδασκαλία του χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο στάσεων και πεποιθήσεων. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιελάμβανε 14 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 5 πρώτες αφορούσαν τις στάσεις των μαθητών και οι υπόλοιπες 9 τις πεποιθήσεις τους.

Πιο συγκεκριμένα:

- Η ερώτηση 1 αφορά στην άποψη τους σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των Αγγλικών.
- Η ερώτηση 2 αφορά στην άποψη τους σχετικά με την χρησιμότητα της εκμάθησης των Αγγλικών.
- Η ερώτηση 3 αφορά στο ενδιαφέρον που έχουν για το μάθημα των Αγγλικών.
- Οι ερωτήσεις 4 και 5 αφορούν στην εμπιστοσύνη που έχουν στον εαυτό τους και την αυτοπεποίθησή τους σχετικά με όσα γνωρίζουν στα Αγγλικά και πως διαχειρίζονται τη γλώσσα.

Οι υπόλοιπες 9 ερωτήσεις αφορούν τις πεποιθήσεις τους για:

- τη δυσκολία του μαθήματος των αγγλικών (7 και 12)
- την κλίση-ικανότητα που έχουν στο μάθημα αυτό (6 και 14)
- τη φύση της αγγλικής γλώσσας (9 και 11) και
- τις στρατηγικές που ακολουθούν ως προς την εκμάθηση της γλώσσας (8, 10 και 13).

Αποτελούσαν αναπροσαρμοσμένες ερωτήσεις της Ουγγρικής έκδοσης ερωτηματολογίου της Horwitz (1987) BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) σχετικά με τις πεποιθήσεις των μαθητών για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Το ερωτηματολόγιο BALLI χρησιμοποιείται εκτενώς για να ερευνηθεί τις πεποιθήσεις των μαθητών σε ότι αφορά στην επάρκεια, τη δυσκολία, τη φύση, την επικοινωνιακή στρατηγική και την κινητοποίηση της ξένης γλώσσας. Οι ερωτήσεις έχουν αναπροσαρμοστεί έτσι ώστε να αναφέρονται στην Αγγλική Γλώσσα για τις ανάγκες της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας δύο φορές. Η πρώτη ήταν στο ξεκίνημα της εκπαιδευτικής παρέμβασης και η δεύτερη μετά την ολοκλήρωσή της. Αυτό που αναζητούμε είναι να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση. Υπογραμμίζεται εκ των προτέρων

ότι δεν διαπιστώθηκε καμία πρόταση που να η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική. Για αυτό το λόγο τα αποτελέσματα αναφέρονται περιληπτικά. Ωστόσο, στα κεφάλαια 6 και 7, της συζήτησης και των συμπερασμάτων αντίστοιχα, η ερευνήτρια διατυπώνει την άποψη της αναφορικά με τους λόγους που προέκυψε αυτό το αποτέλεσμα και παρουσιάζει προτάσεις για το πώς μπορεί να αλλάξει αυτό.

Για την καταγραφή των αποτελεσμάτων και την διαπίστωση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις απόψεις των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιούνται επαναλαμβανόμενες μετρήσεις από το ίδιο δείγμα μεταξύ δύο χρονικών στιγμών. Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, τα δεδομένα των μετρήσεων δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και έχουμε μικρό δείγμα, θα διενεργηθεί το τεστ Wilcoxon. Το συγκεκριμένο τεστ εφαρμόζεται σε περιπτώσεις σαν την παρούσα, όπου εφαρμόζεται η ίδια μεταβλητή στους ίδιους συμμετέχοντες σε δύο διαφορετικές στιγμές (δηλ. πριν και μετά την παρέμβαση).

Για την διαπίστωση της στατιστικά σημαντικής διαφοράς διατυπώθηκε η μηδενική υπόθεση (null hypothesis H_0) έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (alternative hypothesis H_1). Ο έλεγχος υπόθεσης χρησιμοποιείται για την κάθε μια ερώτηση ξεχωριστά και καταρτίζεται ως εξής:

H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών της ΠΟ πριν και μετά την παρέμβαση.

H_1 : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών της ΠΟ πριν και μετά την παρέμβαση.

Όπως ακριβώς έγινε στον έλεγχο του ερωτηματολογίου κινητοποίησης, έτσι και εδώ ο έλεγχος πραγματοποιείται χρησιμοποιώντας ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $\alpha = 0,05$. Συνεπώς εάν η **p-value** είναι μεγαλύτερη από αυτό, τότε δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση. Σε αντίθετη περίπτωση απορρίπτουμε την H_0 .

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν δεν αναδεικνύουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των μαθητών της ΠΟ πριν και μετά τη παρέμβαση σε καμία ερώτηση καθώς **p-value** > α σε όλα τα ερωτήματα. Για τον έλεγχο της στατιστικής σημασίας των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιείται το τεστ Wilcoxon για το σύνολο των ερωτήσεων.

1. Νομίζω πως είμαι αρκετά καλός-η στα αγγλικά με τον τρόπο που διδάσκονται στο σχολείο.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	1	0	1	2	3	5	3
	Συχνότητα %	7	0	7	13	20	33	20
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	0	0	0	3	4	4	4
	Συχνότητα %	0	0	0	20	26,6	26,6	26,6

Πίνακας 5.21: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 1

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, η άποψη των μαθητών που αφορά στις επιδόσεις τους και τον τρόπο που διδάσκονται τα αγγλικά στο σχολείο, αντιμετωπίζεται σχετικά θετικά έως και πολύ θετικά από το 77% των ερωτηθέντων (ΜΣ 20% - Σ 33% - ΣΑ 20%), ενώ είναι αντίθετοι με αυτή το 14% (ΔΑ 7% - Δ 0% - ΜΔ 7%). Παράλληλα ένα ποσοστό των ερωτηθέντων της τάξεως του 13% παρουσιάζει ουδέτερη στάση (ΟΣ-ΟΔ 13%).

Η στάση των ερωτηθέντων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση είναι ελαφρώς θετικότερη, αφού είναι θετικοί προς την Πρόταση 1 το 80% αυτών (ΜΣ 26,6% - Σ 26,6% - ΣΑ 26,6%), ενώ παράλληλα, αφενός μηδενίζεται το ποσοστό αυτών που αρχικά ήταν αντίθετοι και αφετέρου αυξάνεται το ποσοστό εκείνων που έχουν ουδέτερη στάση (ΟΣ-ΟΔ 20%).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση διαφαίνεται ότι υπάρχει μία μικρή θετική μεταβολή στη στάση των μαθητών, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_1 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_1	Negative Ranks	5 ^a	9,30	46,50
	Positive Ranks	9 ^b	6,50	58,50
	Ties	1 ^c		
	Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_1 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_1

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_1 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_1

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_1 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_1

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_1 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_1
Z	-,382 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,702

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Πίνακας 5.22: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 1

Όπως παρατηρούμε παραπάνω, η **p-value=0,702 > a=0,05**. Η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική και συμπεραίνουμε ότι η στάση των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση σχετικά με τις επιδόσεις τους και τον τρόπο που διδάσκονται τα αγγλικά στο σχολείο δεν είχε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

2. Πιστεύω πως το μάθημα των αγγλικών είναι χρήσιμο για μένα στη ζωή μου.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	0	0	0	1	1	1	12
	Συχνότητα %	0	0	0	6,6	6,6	6,6	80
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	0	0	0	1	1	1	12
	Συχνότητα %	0	0	0	6,6	6,6	6,6	80

Πίνακας 5.23: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 2

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, η Πρόταση 2 αναφορικά με την άποψη των μαθητών σχετικά με τη χρησιμότητα των αγγλικών στη μελλοντική τους ζωή, αντιμετωπίζεται σχετικά θετικά έως και πολύ θετικά από το 93,3% των ερωτηθέντων (ΜΣ 6,6% - Σ 6,6% - ΣΑ 80%), ενώ χαρακτηριστικό είναι ότι Συμφωνούν Απόλυτα με αυτή το 80% των μαθητών. Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι το ποσοστό των διαφωνούντων είναι μηδενικό και μόνο ένα ποσοστό της τάξεως του 6,6%, παρουσιάζει ουδέτερη στάση.

Η στάση των ερωτηθέντων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, όπως φαίνεται από τον παραπάνω Πίνακα, δεν μεταβάλλεται καθόλου συγκριτικά με την αρχική.

Για τη στατιστική σημασία, της άποψης των μαθητών σχετικά με τη χρησιμότητα των αγγλικών στη μελλοντική τους ζωή, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε έλεγχος με το τεστ Wilcoxon.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_2 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_2	Negative Ranks	3 ^a	3,50	10,50
	Positive Ranks	3 ^b	3,50	10,50
	Ties	9 ^c		
	Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_2 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_2

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_2 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_2

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_2 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_2

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_2 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_2
Z	,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. The sum of negative ranks equals

Πίνακας 5.24: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 2.

Στην πρόταση 2 η **p-value=1 > a=0,05**. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την στάση των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση και αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές δεν άλλαξαν άποψη σχετικά με τη χρησιμότητα των αγγλικών στη μελλοντική τους ζωή, όπως άλλωστε συμπεραίνεται και από τη σύγκριση των ποσοστών των απόψεων των ερωτηθέντων.

3. Το μάθημα των αγγλικών είναι βαρετό.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	5	1	2	4	0	2	1
	Συχνότητα %	33	7	13	27	0	13	7
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	5	6	0	3	0	0	1
	Συχνότητα %	33	40	0	20	0	0	7

Πίνακας 5.25: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 3

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, η Πρόταση 3 που αφορά στη γνώμη των μαθητών σχετικά με το πόσο βαρετό είναι το μάθημα των αγγλικών, υπάρχει ένα ποσοστό της τάξεως του 20% των ερωτηθέντων (ΜΣ 0% - Σ 13% - ΣΑ 7%) που το θεωρεί βαρετό έως πολύ βαρετό, ενώ είναι αντίθετοι με αυτή την άποψη το 53% (ΔΑ 33% - Δ 7% - ΜΔ 13%). Παράλληλα ένα ποσοστό των ερωτηθέντων της τάξεως του 27% δείχνει ότι ούτε ενδιαφέρεται για τα αγγλικά, ούτε όμως και τα θεωρεί βαρετά (ΟΣ-ΟΔ 27%).

Η στάση των ερωτηθέντων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση μεταβάλλεται προς το καλύτερο, αφού το ποσοστό των ερωτηθέντων που Διαφωνεί Απόλυτα έως και Μάλλον Διαφωνεί με την Πρόταση 3, αυξάνεται στο 73% (ΔΑ 33% - Δ 40% - ΜΔ 0%). Από την άλλη πλευρά, το ποσοστό των μαθητών που βρίσκουν το μάθημα των αγγλικών βαρετό περιορίζεται μόνο στο 7% (ΜΣ 0% - Σ 0% - ΣΑ 7%) ενώ μειώνεται το ποσοστό αυτών που ούτε ενδιαφέρεται για τα αγγλικά, ούτε όμως και τα θεωρεί βαρετά (ΟΣ-ΟΔ 20%).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση διαφαίνεται ότι υπάρχει κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών με τη χρησιμοποίηση του podcasting, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_3 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_3	Negative Ranks	8 ^a	7,56	60,50
	Positive Ranks	5 ^b	6,10	30,50
	Ties	2 ^c		
	Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_3 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_3

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_3 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_3

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_3 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_3

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_3 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_3
Z	-1,066 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,286

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Πίνακας 5.26: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 3

Όπως παρατηρούμε **p-value= 0,286 > a=0,05**. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν, δεν είναι στατιστικά σημαντικά για να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα σε ότι

αφορά στην στάση των μαθητών για την εκδήλωση ενδιαφέροντος και την ενεργοποίηση τους στο μάθημα.

4. Φοβάμαι πως οι άλλοι θα γελάσουν μαζί μου εάν κάνω κάποιο λάθος στα αγγλικά.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	3	1	1	0	3	4	2
	Συχνότητα %	22	7	7	0	21	29	14
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	6	0	0	1	4	2	2
	Συχνότητα %	40	0	0	7	27	13	13

Πίνακας 5.27: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 4

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, για την Πρόταση 4 που αφορά στις αντιδράσεις των άλλων μαθητών όταν κάποιος κάνει κάποιο λάθος κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το 64% των ερωτηθέντων φοβάται σχετικά έως και πολύ τις αντιδράσεις των συμμαθητών του (ΜΣ 21% - Σ 29% - ΣΑ 14%), ενώ το 36% (ΔΑ 22% - Δ 7% - ΜΔ 7%) των μαθητών φοβάται τις αντιδράσεις των άλλων από Καθόλου έως και Ελάχιστα.

Η στάση των ερωτηθέντων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση είναι ελαφρώς καλύτερη, αφού το ποσοστό αυτών που φοβούνται τις αντιδράσεις των συμμαθητών τους περιορίζεται στο 53% (ΜΣ 21% - Σ 29% - ΣΑ 14%), με παράλληλη μικρή αύξηση αυτών που δεν φοβούνται κάτι τέτοιο σε ποσοστό της τάξεως του 40%. Ενδιαφέρον δε, είναι ότι το προαναφερόμενο 40% δηλώνει πλέον ότι δεν τις φοβάται καθόλου (ΔΑ 40% - Δ 0% - ΜΔ 0%), ενώ παράλληλα παρουσιάζεται ένα ποσοστό της τάξεως του 7% που φαίνεται ότι δεν είναι σίγουρο πλέον για το πώς θα αντιμετωπίσει ενδεχόμενες αντιδράσεις των συμμαθητών του σε περίπτωση που κάνει κάποιο λάθος κατά τη διάρκεια του μαθήματος (ΟΣ-ΟΔ 7%).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση διαφαίνεται ότι υπάρχει μία θετική μεταβολή στη στάση των μαθητών, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_4 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_4	Negative Ranks	7 ^a	7,36	51,50
	Positive Ranks	5 ^b	5,30	26,50
	Ties	3 ^c		
	Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_4 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_4

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_4 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_4

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_4 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_4

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_4 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_4
Z	-,984 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,325

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Πίνακας 5.28: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 4

Όπως παρατηρούμε **p-value= 0,325 > a=0,05**. Άρα δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική η αλλαγή της στάσης πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, αναφορικά με τις αντιδράσεις των άλλων συμμαθητών τους όταν κάποιος κάνει κάποιο λάθος κατά τη διάρκεια του μαθήματος και άρα δεν μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για το εάν άλλαξε η αυτοπεποίθησή τους σε αυτό τον τομέα.

5. Πιστεύω πως είναι δύσκολο να συνομιλήσω με κάποιον στα αγγλικά ή να καταλάβω ακριβώς τι μου λέει.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	3	4	3	1	0	1	3
	Συχνότητα %	20	27	20	6	0	7	20
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	6	1	2	1	3	1	1
	Συχνότητα %	40	6	13	7	20	7	7

Πίνακας 5.29: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 5

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, για την Πρόταση 5 που αφορά στη στάση των μαθητών σχετικά με την δυσκολία που μπορεί να έχουν στην επικοινωνία των μαθητών με «τρίτους», μιλώντας αγγλικά, το 67% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι έχει από ελάχιστο έως και κανένα πρόβλημα να επικοινωνήσει στα αγγλικά (ΔΑ 20% - Δ 27% - ΜΔ 20%), ενώ το 27% θεωρεί ότι είναι δύσκολο έως και πολύ δύσκολο να το επιτύχει (ΜΣ 0% - Σ 7% - ΣΑ 20%).

Παράλληλα ένα ποσοστό των ερωτηθέντων της τάξεως του 6% παρουσιάζει ουδέτερη στάση (ΟΣ-ΟΔ 6%).

Η στάση των ερωτηθέντων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση είναι ελαφρώς αρνητικότερη ως προς τη δυνατότητά τους να επικοινωνήσουν στην αγγλική γλώσσα, αφού περιορίζεται το ποσοστό των ερωτηθέντων που πιστεύει ότι έχει από ελάχιστο έως και κανένα πρόβλημα να επικοινωνήσει στα αγγλικά στο 59% (ΔΑ 40% - Δ 6% - ΜΔ 13%), και αυξάνεται σε σχεδόν αντίστοιχα επίπεδα με την προαναφερόμενη μείωση και συγκεκριμένα της τάξεως του 34%, το ποσοστό των μαθητών που θεωρεί ότι είναι δύσκολο έως και πολύ δύσκολο να το πετύχει (ΜΣ 0% - Σ 7% - ΣΑ 20%). Το ποσοστό των ερωτηθέντων που παρουσιάζει ουδέτερη στάση διατηρείται σχεδόν σε σταθερά επίπεδα (ΟΣ-ΟΔ 7%).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση διαφαίνεται ότι υπάρχει μία μικρή αρνητική μεταβολή στη στάση των μαθητών σχετικά με την δυσκολία που μπορεί να έχουν στην επικοινωνία τους με άλλους στα αγγλικά, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon. Η εν λόγω αρνητική μεταβολή εκτιμάται ότι οφείλεται σε δυσκολίες κατανόησης (ακουστικές) που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά τη διαδικασία του podcasting, τις οποίες ενδεχομένως να μην είχαν διαπιστώσει στο παρελθόν.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_5 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_5	Negative Ranks	6 ^a	7,08	42,50
	Positive Ranks	6 ^b	5,92	35,50
	Ties	3 ^c		
	Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_5 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_5

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_5 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_5

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_5 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_5

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_5 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_5
Z	-,276 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,782

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Πίνακας 5.30: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 5

Στην πρόταση 5 η **p-value= 0,782** > **a=0,05**. Οπότε δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά στη στάση των μαθητών αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη δυσκολία που μπορεί να έχουν στην επικοινωνία τους με άλλους στα αγγλικά, πριν και μετά την παρέμβαση.

6. Τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	10	1	1	2	1	0	0
	Συχνότητα %	67,5	6,5	6,5	13	6,5	0	0
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	8	0	0	4	2	0	1
	Συχνότητα %	53	0	0	27	13	0	7

Πίνακας 5.31: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 6

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, για την Πρόταση 6 που αφορά στο ρόλο του φύλου του μαθητή για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, το 80,5% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι το φύλο διαδραματίζει από ελάχιστο έως και κανένα ρόλο στην εκμάθηση των αγγλικών (ΔΑ 67,5% - Δ 6,5% - ΜΔ 6,5%), ενώ μόνο το 6,5% θεωρεί ότι μπορεί και να έχει (ΜΣ 6,5% - Σ 0% - ΣΑ 0%). Παράλληλα ένα ποσοστό των ερωτηθέντων της τάξεως του 13% δεν έχει σχηματίσει άποψη για το ρόλο του φύλου στην εκμάθηση των αγγλικών (ΟΣ-ΟΔ 13%).

Η στάση των ερωτηθέντων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση φαίνεται να διαταράσσεται ελαφρώς. Πιο συγκεκριμένα, περιορίζεται το ποσοστό των ερωτηθέντων που πιστεύει ότι το φύλο διαδραματίζει από ελάχιστο έως και κανένα ρόλο στην εκμάθηση των αγγλικών (ΔΑ 53% - Δ 0% - ΜΔ 0%) και αυξάνεται σε αρκετά υψηλότερα επίπεδα της τάξεως του 20%, το ποσοστό των μαθητών που θεωρεί ότι μπορεί ή είναι σίγουρο να παίζει ρόλο το φύλο (ΜΣ 13% - Σ 0% - ΣΑ 7%). Το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν έχει σχηματισμένη άποψη για το ρόλο του φύλου στην εκμάθηση των αγγλικών σχεδόν διπλασιάζεται (ΟΣ-ΟΔ 27%).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση διαφαίνεται ότι υπάρχει μεταβολή στην άποψη των μαθητών, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon. Η προαναφερόμενη μεταβολή στη στάση των μαθητών, εκτιμάται ότι οφείλεται σε συζητήσεις μεταξύ τους για το podcasting, κατά τις οποίες ενδεχομένως να δημιουργήθηκε η εντύπωση σε μέρος των μαθητών ότι το podcasting είχε διαφορετική επίδραση στα διαφορετικά φύλα. Σημειώνεται ότι, αν αυτό μπορούσε να επιβεβαιωθεί θα επιβεβαίωνε (εμπειρικά) σε κάποιο βαθμό και το ενδιαφέρον των μαθητών για την εν λόγω διδακτική πρακτική.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_6 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_6	Negative Ranks	4 ^a	3,88	15,50
	Positive Ranks	6 ^b	6,58	39,50
	Ties	5 ^c		
	Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_6 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_6

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_6 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_6

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_6 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_6

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_6 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_6
Z	-1,234 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,217

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Πίνακας 5.32: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 6

Όπως παρατηρούμε, στην πρόταση 6, **p-value= 0,217 > α=0,05**. Άρα δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά στη στάση των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση σχετικά με το ρόλο του φύλου του μαθητή για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

7. Πιστεύω πως θα μάθω να μιλάω αγγλικά πολύ καλά.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	1	0	2	0	1	6	4
	Συχνότητα %	7	0	14	0	7	43	29
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	0	0	0	0	2	6	7
	Συχνότητα %	0	0	0	0	13	40	47

Πίνακας 5.33: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 7

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, η Πρόταση 7 που αφορά στη στάση των μαθητών σχετικά με την κατάκτηση των αγγλικών στο σύντομο μέλλον, αντιμετωπίζεται σχετικά θετικά έως και πολύ θετικά από το 79% των ερωτηθέντων (ΜΣ 7% - Σ 43% - ΣΑ 29%), ενώ είναι αντίθετοι με αυτή το 21% (ΔΑ 7% - Δ 0% - ΜΔ 14%).

Η στάση των ερωτηθέντων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση είναι πολύ θετικότερη, αφού είναι θετικοί προς την Πρόταση 7 το 100% αυτών (ΜΣ 13% - Σ 40% - ΣΑ 47%), και μηδενίζεται το ποσοστό αυτών που αρχικά ήταν αντίθετοι.

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση διαφαίνεται ότι υπάρχει θετική μεταβολή στη στάση των μαθητών, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_7 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_7	Negative Ranks	3 ^a	4,83	14,50
	Positive Ranks	7 ^b	5,79	40,50
	Ties	5 ^c		
	Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_7 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_7

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_7 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_7

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_7 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_7

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_7 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_7
Z	-1,338 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,181

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Πίνακας 5.34: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 7

Όπως παρατηρούμε **p-value= 0,181 > a=0,05**. Άρα δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική η διαφορά σε ότι αφορά στη στάση των μαθητών σχετικά με την κατάκτηση των αγγλικών στο σύντομο μέλλον, παρά τις διαπιστώσεις που αναφέρονται στην προηγούμενη παράγραφο.

8. Είναι σημαντικό στα αγγλικά να έχεις καλή προφορά.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	0	1	1	2	3	1	7
	Συχνότητα %	0	7	7	13	20	7	46
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	0	1	2	1	3	4	4
	Συχνότητα %	0	6	13	7	20	27	27

Πίνακας 5.35: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 8

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, η Πρόταση 8 που αφορά στη στάση των μαθητών αναφορικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν να αποκτήσουν καλή προφορά στα αγγλικά, αντιμετωπίζεται σχετικά θετικά έως και πολύ θετικά από το 73% των ερωτηθέντων (ΜΣ 20% - Σ 7% - ΣΑ 46%). Αντίθετα, η καλή προφορά στα αγγλικά θεωρείται ότι δεν είναι σημαντική ή είναι λίγο σημαντική μόνο από το 14% (ΔΑ 0% - Δ 7% - ΜΔ 7%), ενώ για ένα ποσοστό της τάξεως του 13% δεν είναι ξεκάθαρη η σημασία της προφοράς στην αγγλική γλώσσα (ΟΣ-ΟΔ 13%).

Η στάση των ερωτηθέντων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση κινείται στα ίδια περίπου επίπεδα με αυτήν πριν την παρέμβαση, αφού είναι θετικό προς την Πρόταση 8 το 74% των ερωτηθέντων (ΜΣ 20% - Σ 27% - ΣΑ 27%), και αρνητικό το 19% (ΔΑ 0% - Δ 6% - ΜΔ 13%), με μικρή αύξηση του ποσοστού αυτών που θεωρούν ότι η προφορά είναι λίγο σημαντική. Η προαναφερόμενη μεταβολή προέρχεται από την κατηγορία των μαθητών που πριν την παρέμβαση δεν είχαν ξεκάθαρη άποψη για τη σημασία της προφοράς. Η εν λόγω κατηγορία, μετά την παρέμβαση διαμορφώθηκε στο 7% (ΟΣ-ΟΔ 7%).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση διαφαίνεται ότι υπάρχει κάποια μεταβολή στη στάση των μαθητών, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_8 -	Negative Ranks	8 ^a	5,81	46,50
ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_8	Positive Ranks	4 ^b	7,88	31,50
	Ties	3 ^c		
	Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_8 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_8

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_8 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_8

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_8 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_8

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_8 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_8
Z	-,597 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,550

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Πίνακας 5.36: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 8

Στην πρόταση αυτή η $p\text{-value} = 0,550 > \alpha = 0,05$. Οπότε, και πάλι, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην στάση των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση που να σχετίζεται με το πόσο σημαντικό θεωρούν οι μαθητές να αποκτήσουν καλή προφορά στα αγγλικά.

9. Είναι ευκολότερο να διαβάζεις αγγλικά, παρά να μιλάς ή να καταλαβαίνεις όταν μιλάει κάποιος.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	3	1	3	1	3	3	1
	Συχνότητα %	20	6	20	7	20	20	7
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	1	3	3	0	2	2	4
	Συχνότητα %	7	20	20	0	13	13	27

Πίνακας 5.37: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 9

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, για την Πρόταση 9 που αφορά στη σύγκριση της δυσκολίας ανάγνωσης αγγλικών κειμένων σε σχέση με τη συνομιλία, το 47% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι είναι σχετικά έως και πολύ πιο εύκολο να διαβάζουν κείμενο αγγλικών από το να συνομιλούν στην αγγλική γλώσσα (ΜΣ 20% - Σ 20% - ΣΑ 7%), ενώ σχεδόν το ίδιο ποσοστό, και συγκεκριμένα το 46%, πιστεύει ακριβώς το αντίθετο (ΔΑ 20% - Δ 6% - ΜΔ 20%). Παράλληλα ένα ποσοστό των ερωτηθέντων της τάξεως του 7% παρουσιάζει ουδέτερη στάση για την προτίμησή του μεταξύ διαβάσματος κειμένου και συνομιλίας (ΟΣ-ΟΔ 7%).

Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση το ποσοστό των ερωτηθέντων που πιστεύει ότι είναι σχετικά έως και πολύ πιο εύκολο να διαβάζουν κείμενο αγγλικών από το να συνομιλούν στην αγγλική γλώσσα αυξάνεται στο 53% (ΜΣ 13% - Σ 13% - ΣΑ 27%), απορροφώντας ουσιαστικά αυτούς που πριν την παρέμβαση παρουσίαζαν ουδέτερη στάση. Το ποσοστό αυτών που πριν την παρέμβαση πίστευαν ότι είναι σχετικά έως και πολύ πιο δύσκολο να διαβάζουν κείμενο αγγλικών από το να συνομιλούν στην αγγλική γλώσσα, παραμένει σχεδόν στα ίδια επίπεδα, και συγκεκριμένα στο 47% (ΔΑ 7% - Δ 20% - ΜΔ 20%). Το ποσοστό των ερωτηθέντων που παρουσιάζει ουδέτερη στάση για την προτίμησή τους μεταξύ διαβάσματος κειμένου και συνομιλίας, μετά την παρέμβαση μηδενίζεται (ΟΣ-ΟΔ 0%).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση διαφαίνεται ότι υπάρχει κάποια ελάχιστη μεταβολή στη στάση των μαθητών, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon.

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_9 - Negative Ranks	5 ^a	6,20	31,00
ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_9 Positive Ranks	7 ^b	6,71	47,00
Ties	3 ^c		
Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_9 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_9

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_9 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_9

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_9 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_9

	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_9 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_9
Z	-,634 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,526

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Πίνακας 5.38: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 9

Στην πρόταση 9 η **p-value= 0,526 > a=0,05**. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την στάση των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση σχετικά με το αν η ανάγνωση αγγλικών κειμένων είναι ευκολότερη διαδικασία από την συνομιλία.

10. Είναι σημαντικό στα αγγλικά να εξασκούμε με ακουστικό υλικό.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	0	1	1	2	3	4	4
	Συχνότητα %	0	6,5	6,5	13	20	27	27
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	0	0	0	2	5	2	6
	Συχνότητα %	0	0	0	13	34	13	40

Πίνακας 5.39: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 10

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, για την Πρόταση 10 που αφορά στη στάση των μαθητών ως προς το ακουστικό υλικό, το 74% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι είναι σχετικά έως και πολύ σημαντική η εξάσκηση στα αγγλικά με ακουστικό υλικό (ΜΣ 20% - Σ 27% - ΣΑ 27%), ενώ μόνο το 13%, πιστεύει ότι είναι σχετικά έως λίγο σημαντικό (ΔΑ 0% - Δ 6,5% - ΜΔ 6,5%). Παράλληλα ένα ποσοστό των ερωτηθέντων της τάξεως του 13% παρουσιάζει ουδέτερη στάση για τη χρήση ακουστικού υλικού (ΟΣ-ΟΔ 13%).

Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση το ποσοστό των ερωτηθέντων που πιστεύει ότι είναι σχετικά έως και πολύ σημαντική η εξάσκηση στα αγγλικά με ακουστικό υλικό αυξάνεται στο 87% (ΜΣ 34% - Σ 13% - ΣΑ 40%), απορροφώντας το σύνολο αυτών που πριν την παρέμβαση πίστευαν ότι είναι σχετικά έως λίγο σημαντικό. Το ποσοστό αυτών που παρουσίαζε ουδέτερη στάση για τη χρήση ακουστικού υλικού παραμένει το ίδιο (ΟΣ-ΟΔ 13%).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση φαίνεται ότι υπάρχει θετική μεταβολή στη στάση των μαθητών για τη χρήση ακουστικού υλικού για την εξάσκηση στην αγγλική γλώσσα, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_10 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_10	Negative Ranks	6 ^a	7,58	45,50
	Positive Ranks	9 ^b	8,28	74,50
	Ties	0 ^c		
	Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_10 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_10

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_10 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_10

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_10 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_10

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_10 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_10
Z	-,835 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,404

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Πίνακας 5.40: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 10

Η πρόταση 10 είναι αρκετά σημαντική γιατί αφορά στην άποψη των μαθητών για την σπουδαιότητα του ακουστικού υλικού στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας. Όπως φαίνεται, όμως κι εδώ η **p-value= 0,404 > α=0,05** και άρα δεν μπορεί να αποδειχθεί

στατιστικά σημαντική διαφορά στη στάση των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση σχετικά με το αν η εξάσκηση με ακουστικό υλικό είναι σημαντική.

11. Το να μαθαίνεις μια ξένη γλώσσα, όπως τα αγγλικά, είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	3	1	1	1	2	3	4
	Συχνότητα %	19,5	7	7	7	13	19,5	27
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	0	1	0	3	3	1	7
	Συχνότητα %	0	7	0	20	20	7	46

Πίνακας 5.41: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 11

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, η Πρόταση 11 που αφορά στη διαφορά του τρόπου διδασκαλίας των αγγλικών έναντι άλλων μαθημάτων, το 59,5% των ερωτηθέντων πιστεύει στη διαφορετικότητα του τρόπου διδασκαλίας (ΜΣ 13% - Σ 19,5% - ΣΑ 27%). Αντίθετα, το 33,5% πιστεύει ότι υπάρχει μικρή έως ανύπαρκτη διαφορά στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ μιας ξένης γλώσσας και των άλλων μαθημάτων (ΔΑ 19,5% - Δ 7% - ΜΔ 7%), ενώ για ένα ποσοστό της τάξεως του 7% δεν είναι ξεκάθαρη η διαφορά στον τρόπο διδασκαλίας (ΟΣ-ΟΔ 7%).

Η στάση των ερωτηθέντων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση μεταβάλλεται προς την πλευρά της διαφοροποίησης του τρόπου διδασκαλίας μεταξύ ξένης γλώσσας και λοιπών μαθημάτων, αφού το ποσοστό αυτών που πιστεύουν ότι υπάρχει διαφορά αυξάνεται στο 73% (ΜΣ 20% - Σ 77% - ΣΑ 46%), ενώ το ποσοστό αυτών με την αντίθετη άποψη περιορίζεται μόνο στο 7% (ΔΑ 0% - Δ 7% - ΜΔ 0%). Σημαντική επίσης αύξηση παρουσιάζει η κατηγορία των μαθητών για τους οποίους δεν είναι ξεκάθαρη η διαφορά στον τρόπο διδασκαλίας που διαμορφώνεται στο 20% (ΟΣ-ΟΔ 20%).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση διαφαίνεται ότι υπάρχει μεταβολή στη στάση των μαθητών, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon.

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_11 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_11	Negative Ranks	5 ^a	5,80	29,00
	Positive Ranks	8 ^b	7,75	62,00
	Ties	2 ^c		
	Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_11 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_11

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_11 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_11

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_11 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_11

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_11 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_11
Z	-1,159 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,247

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Πίνακας 5.42: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 11

Στην πρόταση 11 η **p-value= 0,247** > **a=0,05** και άρα δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική η διαφορά στη στάση των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση σε ότι αφορά στον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας των αγγλικών έναντι των λοιπών μαθημάτων.

12. Είναι εύκολο για κάποιον που ξέρει ήδη μια ξένη γλώσσα να μάθει να μιλάει αγγλικά.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	1	2	0	6	2	1	3
	Συχνότητα %	7	13	0	40	13	7	20
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	2	2	2	3	0	3	3
	Συχνότητα %	13,3	13,3	13,3	20	0	20	20

Πίνακας 5.43: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 12

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, η Πρόταση 12 που αφορά στην άποψη των μαθητών ότι είναι πιο εύκολο να μάθει κανείς αγγλικά όταν ξέρει ήδη μια ξένη γλώσσα, το 40% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι είναι από σχετικά μέχρι και πολύ πιο εύκολο (ΜΣ 13% - Σ 7% - ΣΑ 20%). Αντίθετα, το 20% ότι η γνώση μιας άλλης ξένης γλώσσας δεν βοηθά στην

εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (ΔΑ 7% - Δ 13% - ΜΔ 0%),. Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων που ανέρχεται στο 40% δεν έχει ξεκάθαρη άποψη επί του θέματος (ΟΣ-ΟΔ 40%).

Η στάση των ερωτηθέντων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση δεν μεταβάλλεται. Όσον αφορά αυτούς που πίστευαν ότι είναι ευκολότερο να μάθεις αγγλικά εάν γνωρίζεις και κάποια άλλη γλώσσα, το ποσοστό παραμένει στο 40% (ΜΣ 0% - Σ 20% - ΣΑ 20%). Αντίθετα, διαφαίνεται ότι η διαδικασία του podcasting ενίσχυσε την άποψη αυτών που δεν είχαν ξεκάθαρη άποψη πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, προς την πλευρά όμως αυτών που **δεν** πιστεύουν ότι είναι ευκολότερο να μάθεις αγγλικά εάν γνωρίζεις και κάποια άλλη γλώσσα. Το ποσοστό αυτών μετά την παρέμβαση ανέρχεται στο 40% (ΔΑ 13,3% - Δ 13,3% - ΜΔ 13,3%), ενώ αυτών που δεν έχουν ακόμα ξεκάθαρη άποψη, έχει περιοριστεί στο ήμισυ (ΟΣ-ΟΔ 20%).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση διαφαίνεται ότι υπάρχει μεταβολή στη στάση των μαθητών, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_12 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_12	Negative Ranks	6 ^a	5,58	33,50
	Positive Ranks	5 ^b	6,50	32,50
	Ties	4 ^c		
	Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_12 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_12

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_12 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_12

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_12 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_12

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_12 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_12
Z	-.045 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,964

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Πίνακας 5.44: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 12

Όπως παρατηρούμε $p\text{-value} = 0,964 > \alpha = 0,05$, άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη των μαθητών ότι είναι πιο εύκολο να μάθει κανείς αγγλικά όταν ξέρει ήδη μια ξένη γλώσσα.

13. Είναι σημαντικό να κάνεις επαναλήψεις και να εξασκείσαι πολύ σε μια ξένη γλώσσα.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	0	0	1	1	3	4	6
	Συχνότητα %	0	0	6,5	6,5	20	27	40
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	0	0	0	1	2	4	8
	Συχνότητα %	0	0	0	7	13	27	53

Πίνακας 5.45: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 13

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, για την Πρόταση 13 που αφορά στη στάση των μαθητών σχετικά με το πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν οι επαναλήψεις και η εξάσκηση σε μια ξένη γλώσσα, το 87% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι είναι σχετικά έως και πολύ σημαντικοί οι εν λόγω παράγοντες (ΜΣ 20% - Σ 27% - ΣΑ 40%), ενώ η αντίθετη άποψη περιορίζεται σε ποσοστό μόνο 6,5% (ΔΑ 0% - Δ 0% - ΜΔ 6,5%). Επίσης, ποσοστό 6,5% των ερωτηθέντων, δεν έχει ξεκάθαρη άποψη για το ρόλο των επαναλήψεων και της εξάσκησης στην ξένη γλώσσα.

Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση το ποσοστό των ερωτηθέντων που πιστεύει ότι οι επαναλήψεις και η εξάσκηση σε μια ξένη γλώσσα, είναι σχετικά έως και πολύ σημαντικοί παράγοντες αυξάνεται στο 93% (ΜΣ 34% - Σ 13% - ΣΑ 40%), ενώ παράλληλα εκμηδενίζεται η αντίθετη άποψη και παραμένει στα ίδια επίπεδα το ποσοστό αυτών που δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη (ΟΣ-ΟΔ 7%).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση φαίνεται ότι υπάρχει θετική μεταβολή στη στάση των μαθητών για το κατά πόσο είναι σημαντικές οι επαναλήψεις και η εξάσκηση σε μια ξένη γλώσσα, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon.

Ranks			
	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_13 - Negative Ranks	4 ^a	4,13	16,50
ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_13 Positive Ranks	6 ^b	6,42	38,50
Ties	5 ^c		
Total	15		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_13 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_13

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_13 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_13

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_13 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_13

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_13 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_13
Z	-1,144 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,253

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Πίνακας 5.46: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 13

Η επανάληψη και η εξάσκηση θεωρείται μια πολύ σημαντική πρακτική για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών συμφώνησε σε αυτό. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι **p-value= 0,253 > α=0,05**. Αυτό σημαίνει ότι δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά τη στάση των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση σχετικά με το πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν οι επαναλήψεις και η εξάσκηση σε μια ξένη γλώσσα.

14. Ο καθένας μπορεί να μάθει να μιλάει αγγλικά.

		Διαφωνώ Απόλυτα (ΔΑ)	Διαφωνώ (Δ)	Μάλλον Διαφωνώ (ΜΔ)	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ (ΟΣ-ΟΔ)	Μάλλον Συμφωνώ (ΜΣ)	Συμφωνώ (Σ)	Συμφωνώ Απόλυτα (ΣΑ)
ΠΡΙΝ	Σχετική Συχνότητα	0	0	1	2	0	3	9
	Συχνότητα %	0	0	7	13	0	20	60
ΜΕΤΑ	Σχετική Συχνότητα	0	0	1	1	1	2	9
	Συχνότητα %	0	0	7	7	7	14	65

Πίνακας 5.47: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων και συχνοτήτων % των απαντήσεων των μαθητών ΠΟ για την πρόταση 14

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, για την Πρόταση 14 που αφορά στο βαθμό ευκολίας εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, το 80% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι είναι εύκολο έως και πολύ εύκολο να μάθει αγγλική γλώσσα (ΜΣ 0% - Σ 20% - ΣΑ 60%), ενώ την αντίθετη άποψη έχει το 7% (ΔΑ 0% - Δ 0% - ΜΔ 7%). Παράλληλα ένα ποσοστό των ερωτηθέντων της

τάξεως του 13% δεν έχει ξεκάθαρη άποψη για το βαθμό ευκολίας της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας (ΟΣ-ΟΔ 13%).

Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση το ποσοστό των ερωτηθέντων που πιστεύει ότι είναι σχετικά έως και πολύ εύκολο να μάθει την αγγλική γλώσσα αυξάνεται στο 86% (ΜΣ 7% - Σ 14% - ΣΑ 65%), απορροφώντας ουσιαστικά σχεδόν το ήμισυ αυτών που πριν την παρέμβαση παρουσίαζαν ουδέτερη στάση, των οποίων το ποσοστό περιορίζεται στο 7% (ΟΣ-ΟΔ 7%). Το ποσοστό αυτών που πριν την παρέμβαση πίστευαν ότι δεν είναι πολύ εύκολο να μάθει ο καθένας την αγγλική γλώσσα, παραμένει σταθερό στο 7% (ΔΑ 0% - Δ 0% - ΜΔ 7%).

Από τη σύγκριση των ανωτέρω ποσοστών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση διαφαίνεται ότι υπάρχει κάποια ελάχιστη μεταβολή στη στάση των μαθητών, για την οποία πραγματοποιήθηκε έλεγχος της στατιστικής της σημασίας με το τεστ Wilcoxon.

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_14 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_14	Negative Ranks	4 ^a	3,50	14,00
	Positive Ranks	3 ^b	4,67	14,00
	Ties	7 ^c		
	Total	14		

a. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_14 < ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_14

b. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_14 > ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_14

c. ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_14 = ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_14

Test Statistics ^a	
	ΣΤΑΣΕΙΣ_μετα_14 - ΣΤΑΣΕΙΣ_πριν_14
Z	,000 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. The sum of negative ranks equals

Πίνακας 5.48: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών πειραματικής ομάδας στην πρόταση 14

Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε πως ο καθένας μπορεί να μάθει αγγλικά. Και σε αυτή την πρόταση όμως παρατηρούμε ότι **p-value=1 > a=0,05**. Άρα δεν αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά στη στάση των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση σχετικά με την ικανότητα των ανθρώπων να μάθουν αγγλικά.

Συμπερασματικά και βάσει των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης δεν αποδεικνύεται στατιστικά ότι άλλαξαν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των μαθητών με την εκπαιδευτική

παρέμβαση του υποστηρικτικού τεχνολογικού εργαλείου podcasting. Στα επόμενα κεφάλαια παρατίθενται απόψεις και προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί κάτι τέτοιο.

5.5. Τελική αξιολόγηση (γραπτή δοκιμασία) (4^ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Η τελική αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσα από μια ολιγόλεπτη γραπτή δοκιμασία στο προτελευταίο προγραμματισμένο μάθημα της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις 16/12/2016. Στη γραπτή δοκιμασία συμμετείχαν όλοι οι μαθητές, 28 στο σύνολο, εκ των οποίων οι 15 ανήκαν στην Πειραματική Ομάδα και οι 13 στην Ομάδα Έλεγχου. Το τελικό τεστ αξιολογούσε γλωσσικές δεξιότητες, και συγκεκριμένα περιείχε λεξιλογικές ασκήσεις που αφορούσαν το λεξιλόγιο που διδάχτηκε στην θεματική ενότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το συγκεκριμένο τεστ αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο για το τέταρτο ερώτημα προς διερεύνηση που αφορούσε την εξακρίβωση της κατάκτησης συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, που παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο τέταρτο κεφάλαιο. Το τεστ αυτό αποτελούσε μια λεξιλογική άσκηση συμπλήρωσης κενών με σκοπό τη δημιουργία ενός poster για ένα απειλούμενο προς εξαφάνιση είδος και τους τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος. Το λεξιλόγιο που οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν είχε διδαχτεί στην τάξη με βάση το μαθησιακό μοντέλο 5E τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην πειραματική ομάδα και υποστηρίχτηκε με την τεχνολογία του podcasting για συμπληρωματική εξάσκηση στο σπίτι για την πειραματική ομάδα.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της βαθμολογίας των μαθητών των δύο ομάδων:

Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της βαθμολογίας της ΠΟ		
ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΜΕ ΑΡΙΣΤΑ ΤΟ 10	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
9 - 10	7	46,8%
7 - 8	4	26,6%
4 - 6	4	26,6%
ΣΥΝΟΛΟ	15	100%

Πίνακας 5.49: Κατανομές συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της βαθμολογίας της τελικής αξιολόγησης των μαθητών της ΠΟ

Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της βαθμολογίας της ΟΕ		
ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΜΕ ΑΡΙΣΤΑ ΤΟ 10	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
9 - 10	3	23,1%
7 - 8	3	23,1%
4 - 6	7	53,8%
ΣΥΝΟΛΟ	13	100%

Πίνακας 5.50: Κατανομές συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων της βαθμολογίας της τελικής αξιολόγησης των μαθητών της ΟΕ

Συγκρίνοντας τις βαθμολογίες των δύο ομάδων παρατηρούμε τα εξής:

- Στην κλίμακα βαθμολογίας 9 – 10, που θεωρείται η καλύτερη επίδοση, αφού το άριστα είναι το 10, 7 μαθητές της ΠΟ (46,6%) έχουν καταφέρει να κατακτήσουν αυτό το βαθμό, ενώ μόνο 3 μαθητές της ΟΕ (23,1%) κατάφεραν την άριστη επίδοση.
- Στην κλίμακα βαθμολογίας 7 – 8, που θεωρείται μία σχετικά καλή επίδοση, 4 μαθητές της ΠΟ (26,8%) έναντι 3 μαθητών της ΟΕ (23,1%) κατέκτησαν αυτή τη βαθμολογία.
- Τέλος, στην κλίμακα 4 – 6, που θεωρείται η χαμηλότερη επίδοση, η ΟΕ είχε 7 μαθητές (53,8%) με αυτό το σκορ, ενώ από την ΠΟ μόνο 4 μαθητές (26,6%) είχαν τόσο χαμηλή βαθμολογία.

Συγκριτικά, λοιπόν, η ΠΟ φαίνεται να έχει ένα σχετικό προβάδισμα έναντι της ΟΕ, που όμως χρειάζεται να εξεταστεί αν είναι στατιστικά σημαντικό. Για την ανάλυση του τελικού τεστ αξιολόγησης συγκρίνουμε τη μέση επίδοση κάθε ομάδας (ΠΟ και ΟΕ) χρησιμοποιώντας το στατιστικό έλεγχο independent samples t-test. Με αυτόν τον έλεγχο γίνονται μετρήσεις της ίδιας μεταβλητής μεταξύ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (ΠΟ και ΟΕ). Μας ενδιαφέρει να παρατηρηθεί αν τα αποτελέσματα του τεστ της πειραματικής ομάδας, στην οποία έγινε η παρέμβαση, διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από της ομάδας ελέγχου. Ο έλεγχος υπόθεσης καταρτίζεται ως εξής:

H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων επιδόσεων των μαθητών των δύο ομάδων .

H_1 : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων επιδόσεων των μαθητών των δύο ομάδων.

Θα κάνουμε τον έλεγχο χρησιμοποιώντας ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $\alpha = 0,05$, όπως ακριβώς έγινε και στα προηγούμενα ερωτηματολόγια. Συνεπώς εάν η **p-value** είναι μεγαλύτερη από το α , τότε δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση. Σε αντίθετη περίπτωση απορρίπτουμε την H_0 .

Σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί, η μέση επίδοση των μαθητών της ΠΟ στο τεστ είναι 7,87 με 2,2 τυπική απόκλιση, ενώ η μέση επίδοση των μαθητών της ΟΕ στο τεστ είναι 6,77 με 2 τυπική απόκλιση.

Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Βαθμολογία ΤΕΣΤ Ομάδα ελέγχου	13	6,77	2,006	,556
Πειραματική ομάδα	15	7,87	2,200	,568

Πίνακας 5.51: Αποτελέσματα μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης βαθμολογιών των δύο ομάδων

Η διαφορά στη μέση τιμή είναι μία ποσοστιαία μονάδα με την επίδοση της Πειραματικής Ομάδας ελαφρώς μεγαλύτερη από την επίδοση της Ομάδας Ελέγχου. Η τυπική απόκλιση της Πειραματικής Ομάδας είναι ελάχιστα μεγαλύτερη από την τυπική απόκλιση της Ομάδας Ελέγχου και αυτό αποδεικνύει ότι οι τιμές βρίσκονται κοντά στον μέσο όρο. Μιλώντας για τυπική απόκλιση εννοούμε την απόκλιση της τιμής από τον μέσο όρο. Χαμηλή τυπική απόκλιση σημαίνει ότι οι τιμές βρίσκονται κοντά στο μέσο όρο, ενώ υψηλή τυπική απόκλιση σημαίνει πως οι τιμές είναι διεσπαρμένες. Αυτό είναι μειονέκτημα γιατί υπάρχει μεγάλο εύρος τιμών.

Η συνέχεια της ανάλυσης των δεδομένων αφορά τη διαπίστωση του αν η διαφορά στις μέσες τιμές των επιδόσεων των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ή όχι. Το αποτέλεσμα της επεξεργασίας έδειξε ότι η τιμή **p-value = 0,501 > 0,05** οπότε απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση. **Άρα οι βαθμοί των δυο ομάδων δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά.**

		Independent Samples Test								
		Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	of the Difference	
									Lower	Upper
Βαθμολογία ΤΕΣΤ	Equal variances assumed	,465	,501	-1,371	26	,182	-1,097	,801	-2,743	,548
	Equal variances not assumed			-1,380	25,917	,179	-1,097	,795	-2,732	,537

Πίνακας 5.52: Αποτελέσματα t-test για τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, και σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της συνέντευξης, που παρουσιάζεται στη συνέχεια, ώθησε την ερευνήτρια σε μια περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων με μία καινοτόμα διαδικασία. Ο βαθμός του κάθε μαθητή αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με το μαθησιακό του τύπο (οπτικός, ακουστικός, κιναισθητικός). Για να επιτευχθεί αυτό δημιουργήθηκε ένας νέος αναπροσαρμοσμένος βαθμός για τον κάθε μαθητή σύμφωνα με την απάντηση που έδωσε στις αντίστοιχες ερωτήσεις προφίλ. Ο έλεγχος υποθέσεων παραμένει όπως πριν, με τη διαφορά ότι είναι πλέον αναπροσαρμοσμένος ανά τύπο μαθητή.

		Independent Samples Test								
		Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	of the Difference	
									Lower	Upper
SCORE_O ΠΤΙΚΟΣ	Equal variances assumed	,005	,944	-3,012	26	,006	-17,65641	5,86185	-29,70562	-5,60720
	Equal variances not assumed			-3,004	25,144	,006	-17,65641	5,87748	-29,75780	-5,55502
SCORE_A ΚΟΥΣΤΙΚΟ Σ	Equal variances assumed	1,058	,313	-3,156	26	,004	-16,62564	5,26834	-27,45486	-5,79642
	Equal variances not assumed			-3,233	25,153	,003	-16,62564	5,14282	-27,21421	-6,03707
SCORE_K ΙΝΑΙΣΘΗΤΙ ΚΟΣ	Equal variances assumed	4,760	,038	-,720	26	,478	-4,58462	6,36920	-17,67670	8,50747
	Equal variances not assumed			-,748	22,703	,462	-4,58462	6,13224	-17,27931	8,11008

Πίνακας 5.53: Αποτελέσματα t-test για τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών αναπροσαρμοσμένες ανά μαθησιακό τύπο

Τα σημαντικά αποτελέσματα είναι μαρκαρισμένα με πράσινο. Πρώτον, παρατηρείται ότι η μέση επίδοση των μαθητών είναι **στατιστικά σημαντικά διαφορετική** ανάμεσα στις δυο ομάδες, όταν αναπροσαρμόσει ο βαθμός ανάλογα με τον αν ο μαθητής είναι **οπτικός τύπος**. Ακόμα, παρατηρείται ότι η μέση επίδοση των μαθητών είναι **στατιστικά σημαντικά διαφορετική** ανάμεσα στις δυο ομάδες, όταν την αναπροσαρμόσουμε ανάλογα με τον αν ο

μαθητής είναι **ακουστικός τύπος**. Τέλος, **δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά** ανάμεσα στις δυο ομάδες στη μέση απόδοση των μαθητών, όταν την αναπροσαρμόσουμε ανάλογα με τον αν ο μαθητής είναι **κιναισθητικός τύπος**. Οι οπτικοί και οι ακουστικοί μαθησιακοί τύποι έφεραν τα καλύτερα αποτελέσματα στη γραπτή δοκιμασία, ενώ οι κιναισθητικοί μαθησιακοί τύποι δεν κατάφεραν να έχουν καλή επίδοση. Είναι προφανές πως βάσει των επιδόσεων του τελικού τεστ αξιολόγησης η τεχνολογία podcasting μπορεί να είχε καλύτερα αποτελέσματα ώστε οι οπτικοί και ακουστικοί τύποι να γράψουν καλύτερα στο τελικό τεστ. Οι κιναισθητικοί τύποι δεν ωφελήθηκαν τόσο όσο οι υπόλοιποι και αυτό που πρέπει να μας απασχολήσει είναι πώς η προετοιμασία για μια γραπτή δοκιμασία μπορεί να περιλαμβάνει ακουστικό υλικό. Τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας ήταν ελαφρώς καλύτερα από τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, όχι όμως και εντυπωσιακά. Βλέπουμε επίσης πως δεν ωφελούνται όλοι οι μαθησιακοί τύποι από την τεχνολογία podcasting όταν η αξιολόγηση περιλαμβάνει γραπτή δοκιμασία. Ωστόσο, στο επόμενο κεφάλαιο της ανάλυσης της συνέντευξης 5.6. παρουσιάζεται αναλυτικά ένα αποτέλεσμα που αφορά στους κιναισθητικούς τύπους και το περιεχόμενο των podcasts. **Σε όλες τις περιπτώσεις, τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζουν τεράστιο ερευνητικό ενδιαφέρον και πρέπει να αξιοποιηθούν ανάλογα.**

5.6. Συνέντευξη (3^ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται για να απαντηθεί το 3^ο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές στην πρόσβασή τους στο podcasting και κατά πόσο οι δυσκολίες αυτές μπορεί να επηρέασαν την ανταπόκριση των μαθητών στη νέα τεχνολογία. Τα στοιχεία που προκύπτουν από τα πείραμα στα πλαίσια της Μεταπτυχιακής εργασίας περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια. Η συνέντευξη έλαβε χώρα στις 19/12/2016 μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης και μετά την γραπτή αξιολόγηση.

5.6.1. Περιγραφική Ανάλυση Συνέντευξης

Στο κεφάλαιο 4.4.4. αναλύθηκε η μέθοδος της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο και παρουσιάστηκαν οι ερωτήσεις. Πρόκειται για δομημένη συνέντευξη που περιλαμβάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν από όλους τους ερωτώμενους. Η δομημένη συνέντευξη εφαρμόζεται κυρίως στις περιπτώσεις που η έρευνα ξεκινά από σαφείς υποθέσεις και ο σκοπός της είναι να ελέγξει αν είναι ορθές ή όχι. Το περιεχόμενο και οι διαδικασίες είναι οργανωμένες εκ των προτέρων, δηλαδή η σειρά και η διατύπωση των

ερωτημάτων είναι προγραμματισμένες, με περιορισμένα περιθώρια ελευθερίας. Η διαδικασία τηρήθηκε ως εξής:

- Οι απαντήσεις ήταν σύντομες και περιεκτικές. Οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και είχαν τη διάθεση να αναφερθούν και σε περεταίρω θέματα αν αυτά προέκυπταν κατά τη συζήτηση. Πρέπει να σημειωθεί, βέβαια, ότι οι απόψεις τους ήταν λίγο ως πολύ γνωστές στην καθηγήτρια, δεδομένου ότι, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δημιουργήθηκε πολλές φορές η ευκαιρία να συνομιλήσουν για την νέα τεχνολογία και να μοιραστούν τη νέα αυτή εμπειρία.
- Δεν υπήρχαν προβλήματα στην κατανόηση των ερωτήσεων. Υπήρχε όμως ένα σχετικά μικρό ποσοστό μαθητών (20% - 3 μαθητές) που δεν καλύφθηκε από την ερώτηση «*τι είδους δυσκολίες αντιμετώπισες*». Αυτό συνέβη γιατί οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν αντιμετώπισαν καμία απόλυτως δυσκολία. Οπότε η συγκεκριμένη επιλογή προστέθηκε εκείνη τη στιγμή.
- Η διάθεση των μαθητών κατά τη συνέντευξη, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια που συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια ήταν πάρα πολύ καλή, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Ήταν πολύ προσεκτικοί, συνεργάσιμοι, υπομονετικοί και πολύ περίεργοι για την έκβαση της έρευνας. Πάνω από όλα όμως ήταν ενθουσιασμένοι με όλη την διαδικασία της παρέμβασης, που μέρος της ήταν και η συνέντευξη. Σε γενικές γραμμές, η συνέντευξη έγινε σε πολύ άνετο και ήρεμο κλίμα, χωρίς απότομες μεταβάσεις από το ένα θέμα στο άλλο και χωρίς περιττές ερωτήσεις ή παρερμηνεία των ερωτήσεων.
- Ο ρόλος της ερευνήτριας εκτιμάται ότι δεν ήταν τέτοιος ώστε να προτρέψει τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να δώσουν συγκεκριμένες απαντήσεις. Έγινε ξεκάθαρο από την αρχή ότι υπάρχει απόλυτη ελευθερία στον τρόπο που απαντούν, αρκεί να εκφράζουν με ειλικρίνεια την άποψη τους. Δεν δόθηκε καμία συγκεκριμένη συμβουλή, παρά μόνο κάποιες οδηγίες που σχετίζονταν με τη διαδικασία της συνέντευξης.

Η συνέντευξη έλαβε χώρα στις 19/12/2016

Οι ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές στα πλαίσια της διαδικασίας της συνέντευξης ήταν τρεις.

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης.

1. Με ποιο τρόπο είχες πρόσβαση στα ψηφιακά αρχεία ήχου;

A. Κατευθείαν από τον υπολογιστή

β. Download στο desktop ή στο laptop

γ. Subscribe σε κινητό τηλέφωνο iPhone

δ. Μεταφορά σε κινητή συσκευή mp3, iPod κτλ.

E. συνδυασμός κατηγοριών

Η επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών, φαίνεται στο παρακάτω ραβδόγραμμα και πίνακα και δείχνει ότι το 86,7% των μαθητών χρησιμοποίησε τα podcasts κατευθείαν από τον υπολογιστή. Αυτό σημαίνει ότι επέλεξαν να κάνουν πρακτική με τα podcasts μέσα από την ιστοσελίδα. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης επιβεβαίωσαν ότι αυτό τους διευκόλυνε αφάνταστα και για αυτό το λόγο η συγκεκριμένη τεχνολογία ήταν εύκολα προσβάσιμη. Εντυπωσιακό είναι πως μόνο ένας μαθητής έδωσε την απάντηση ότι κατέβασε το αρχείο ήχου στο laptop και άλλος ένας ότι μετέφερε το αρχείο ήχου σε κινητή συσκευή. **Προφανώς, το ποσοστό των μαθητών που θα επιθυμούσαν να ακούσουν το περιεχόμενο των podcasts σε κάποια άλλη χρονική στιγμή είναι ελάχιστο.**



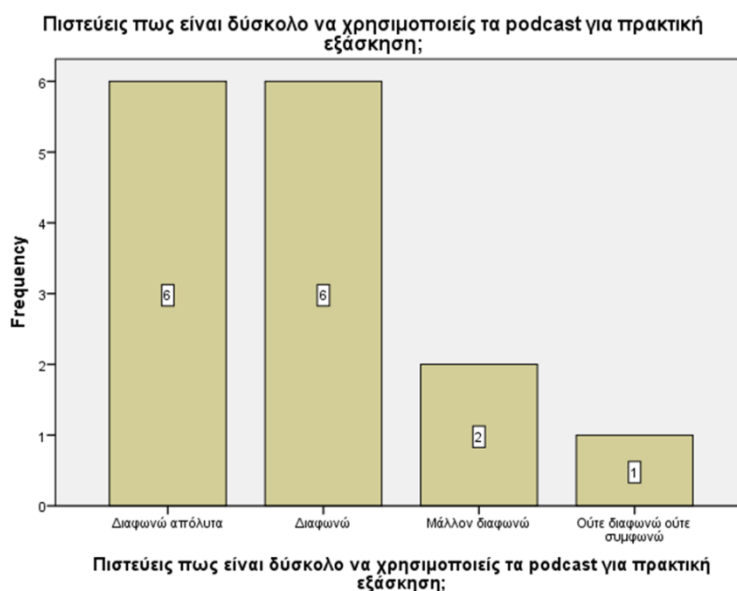
Με ποιο τρόπο είχες πρόσβαση στα ψηφιακά αρχεία ήχου;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κατευθείαν από τον υπολογιστή	13	46,4	86,7	86,7
	ή Download στο desktop ή στο laptop	1	3,6	6,7	93,3
	Μεταφορά σε κινητή συσκευή mp3, iPod κτλ	1	3,6	6,7	100,0
	Total	15	53,6	100,0	
Missing	System	13	46,4		
Total		28	100,0		

Εικόνα 5.14: Ραβδόγραμμα και πίνακας για τον τρόπο πρόσβασης στα αρχεία ήχου

2. Πιστεύεις πως είναι δύσκολο να χρησιμοποιείς τα podcast για πρακτική εξάσκηση;

(7βάθμια κλίμακα απαντήσεων από το 1-καθόλου δύσκολο ως 7- πολύ δύσκολο)

Σχετικά με το πόσο δύσκολο ήταν να χρησιμοποιήσουν τα podcasts για την πρακτική τους εξάσκηση δεν υπήρξε ούτε μία θετική απάντηση. Αντίθετα, πάνω από το 80% απάντησε ότι δεν υπήρχε καμία ή σχεδόν καμία δυσκολία.



ΠΙΣΤΕΥΕΙΣ ΠΩΣ ΕΙΝΑΙ ΟΥΣΚΟΛΟ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΣ ΤΑ podcast ΓΙΑ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΞΑΣΚΗΣΗ:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	21,4	40,0	40,0
	Διαφωνώ	6	21,4	40,0	80,0
	Μάλλον διαφωνώ	2	7,1	13,3	93,3
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1	3,6	6,7	100,0
	Total	15	53,6	100,0	
Missing	System	13	46,4		
Total		28	100,0		

Εικόνα 5.15: Ραβδόγραμμα και πίνακας για τις δυσκολίες χρήσης του podcast για πρακτική εξάσκηση

3. Τι είδους δυσκολίες αντιμετώπισες;

Α. τεχνικές δυσκολίες

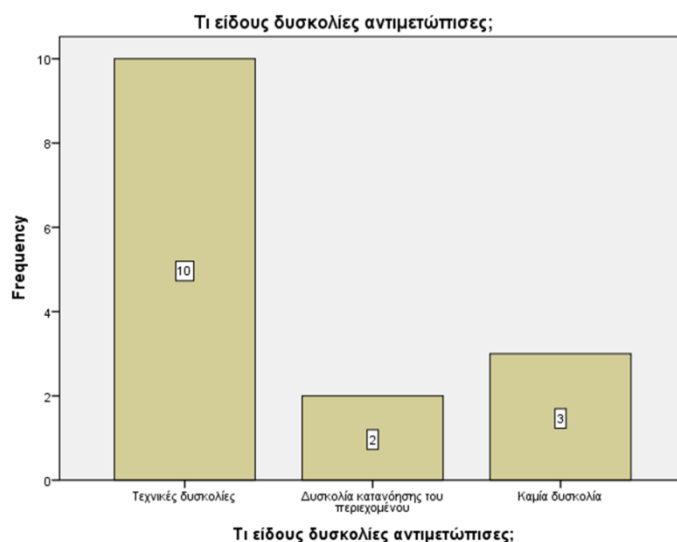
β. Ταχύτητα στην ομιλία

γ. Δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου

δ. Δυσκολία στο *subscribing*

ε. Μη γνώση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή

Στη συνέχεια, έπρεπε να αποτυπώσουν τι είδους δυσκολίες αντιμετώπισαν. Οι περισσότεροι (66,7%) πρόβαλαν τεχνικές δυσκολίες, το 7,1% είπαν πως αντιμετώπισαν δυσκολίες στην κατανόηση του περιεχομένου και 10,7% είπαν πως δεν αντιμετώπισαν καμία απολύτως δυσκολία. Αυτό το ενδεχόμενο δεν είχε προβλεφθεί αρχικά στον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου και για αυτό το λόγο προστέθηκε αυτή η επιλογή εκείνη την στιγμή. Στη ερώτηση σχετικά με τις τεχνικές δυσκολίες απάντησαν πως δυσκολεύονταν να εντοπίσουν την ιστοσελίδα του podcasting μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου, ενώ η απευθείας σύνδεση ήταν πάντα πιο εύκολη. Αυτό, όμως, ήταν ένα κώλυμα που προέκυψε στην αρχή της διαδικασίας (πρώτη-δεύτερη φορά) και όχι καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το γεγονός αυτό αντιμετωπίστηκε με υπομονή αλλά και επιμονή από τους μαθητές. Τα αρχικά προβλήματα ανεύρεσης των podcasts δεν τους πτόησαν και όταν αντιλήφθηκαν ποια είναι η ευκολότερη διαδικασία πρόσβασης σε αυτά, όλες οι δυσκολίες εξομαλύνθηκαν. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές έδειχναν μεγάλη άνεση με την τεχνολογία podcasting.



Τι είδους δυσκολίες αντιμετώπισες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Τεχνικές δυσκολίες	10	35,7	66,7	66,7
Valid Δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου	2	7,1	13,3	80,0
Valid Καμία δυσκολία	3	10,7	20,0	100,0
Total	15	53,6	100,0	
Missing System	13	46,4		
Total	28	100,0		

Εικόνα 5.16: Ραβδόγραμμα και πίνακας για τα είδη των δυσκολιών κατά τη χρήση του podcast

Μέσα από την λεκτική επικοινωνία με τους μαθητές μέσω της συνέντευξης και αφού το ζήτημα των δυσκολιών που αντιμετώπισαν δεν αποτελούσε ιδιαίτερο πρόβλημα, προέκυψαν **δύο στοιχεία** που αξίζει να αναφερθούν και να αξιολογηθούν. Το ένα είναι πόσο **βοηθητικό** ήταν το **περιεχόμενο** των podcasts και το άλλο είναι πόσο **ενδιαφέρον** ήταν το **περιεχόμενο** των podcasts. Από τη διαγραμματική απεικόνιση που ακολουθεί είναι φανερό ότι η συντριπτική πλειοψηφία (93, 33%) θεωρεί το podcasting βοηθητικό και ενδιαφέρον εργαλείο για την υποστήριξη της εκμάθησης της γλώσσας.

Βοηθητικό περιεχόμενο			
		Πλήθος	Ποσοστό
Valid	Όχι	1	3,6
	Ναι	14	50,0
	Total	15	53,6
Missing	System	13	46,4
Total		28	100,0

Ενδιαφέρον περιεχόμενο			
		Πλήθος	Ποσοστό
Valid	Όχι	1	3,6
	Ναι	14	50,0
	Total	15	53,6
Missing	System	13	46,4
Total		28	100,0

Πίνακας 5.54: Αξιολόγηση περιεχομένου του podcast



Εικόνα 5.17: Πίτες αξιολόγησης περιεχομένου του podcast

5.6.2. Στατιστικοί έλεγχοι συνέντευξης

Κατά τη συνέντευξη προέκυψαν κάποια ενδιαφέροντα ζητήματα και προεκτάσεις που αφορούσαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση και την τεχνολογία podcasting που αξίζει να παρουσιαστούν. Καταρχήν, αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι να βρεθεί αν υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της συνέντευξης και των στοιχείων προφίλ των μαθητών. Για το σκοπό αυτό θα χρησιμοποιήσουμε το **chi-squared** έλεγχο για ύπαρξη συνάφειας. Ο συντελεστή συσχέτισης του **Pearson** και σύμφωνα με το **p-value** του θα κρίνει τη στατιστική σημαντικότητα του.

Ο έλεγχος υπόθεσης καταρτίζεται ως εξής (και τον χρησιμοποιούμε για την κάθε μια σχέση ξεχωριστά):

H_0 : Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες

H_1 : Υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών

Ο έλεγχος που θα γίνει χρησιμοποιεί ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $\alpha = 0,05$. Συνεπώς εάν η **p-value** είναι μεγαλύτερη από αυτό, τότε δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση. Σε αντίθετη περίπτωση απορρίπτουμε την H_0 .

Αρχικά, θέλουμε να ελέγξουμε κατά πόσο οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές σχετίζονται με το φύλο τους. Επομένως, ο έλεγχος υποθέσεων διαμορφώνεται ως εξής:

H_0 : Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες, δηλαδή δεν παίζει ρόλο αν ο μαθητής είναι αγόρι ή κορίτσι σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στο podcasting.

H_1 : Υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή παίζει ρόλο αν ο μαθητής είναι αγόρι ή κορίτσι σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στο podcasting.

Σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί, παρατηρείται ότι **p-value = 0,875**, δηλαδή είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, οπότε δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Άρα οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές στο podcasting είναι ανεξάρτητες από το φύλο.

Crosstab

Count		Φύλο		Total
		Κορίτσι	Αγόρι	
Τι είδους δυσκολίες αντιμετώπι σες;	Τεχνικές δυσκολίες Δυσκολία κατανόηση ς του περιεχομέν ου Καμία δυσκολία	5	5	10
		1	1	2
		1	2	3
Total		7	8	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi- Square	,268 ^a	2	,875
Likelihood Ratio	,273	2	,872
Linear-by- Linear Association	,222	1	,638
N of Valid Cases	15		

a. 5 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,93.

Πίνακας 5.55: Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές σε σχέση με το φύλο

Το περιεχόμενο της συνέντευξης αναλύθηκε συνδυαστικά με το φύλο, όπως είπαμε, αλλά και με το μαθησιακό στυλ. Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι πώς αντιμετώπισαν το podcasting οι τρεις διαφορετικοί μαθησιακοί τύποι. Παρατηρείται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που να σχετίζονται με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και το πόσο βοηθητικό ήταν το περιεχόμενο των podcasts. Παρατίθενται οι στατιστικοί έλεγχοι που έγιναν με τις συσχετίσεις ανά ερώτημα και μαθησιακό τύπο. Παρατηρείται ότι η τιμή p-value είναι μεγαλύτερη από το $\alpha=0,05$, οπότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

1. Πιστεύεις πως είναι δύσκολο να χρησιμοποιείς τα podcast για πρακτική εξάσκηση;

*** Όταν διαβάζω σπίτι, καταλαβαίνω καλύτερα όταν βλέπω εικόνες παρά κείμενο**

Crosstab

Count

		εικόνες παρά κείμενο					Total
		Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Πιστεύεις πως είναι δύσκολο να χρησιμοποιείς τα podcast για πρακτική	Διαφωνώ απόλυτα	1	0	1	3	1	6
	Διαφωνώ	0	0	1	2	3	6
	Μάλλον διαφωνώ	0	1	0	1	0	2
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	0	0	1	0	0	1
Total		1	1	3	6	4	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,583 ^a	12	,265
Likelihood Ratio	12,239	12	,427
Linear-by-Linear Association	,148	1	,700
N of Valid Cases	15		

a. 20 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .200.

p-value=0,265

Πίνακας 5.56: Δυσκολία του podcast – οπτικός τύπος

2. Πιστεύεις πως είναι δύσκολο να χρησιμοποιείς τα podcast για πρακτική εξάσκηση;

*** Όταν ακούω ένα CD ή κάποιον να μιλάει, μαθαίνω ευκολότερα.**

Crosstab

Count		Όταν ακούω ένα CD ή κάποιον να μιλάει, μαθαίνω ευκολότερα						Total
		Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Πιστεύεις πως είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσεις τα podcast για πρακτική	Διαφωνώ απόλυτα	1	1	1	0	1	2	6
	Διαφωνώ	1	0	1	1	1	2	6
	Μάλλον διαφωνώ	0	0	0	2	0	0	2
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	0	0	0	0	1	0	1
Total		2	1	2	3	3	4	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,000 ^a	15	,451
Likelihood Ratio	13,966	15	,528
Linear-by-Linear Association	,273	1	,601
N of Valid Cases	15		

a. 24 cells (100,0%) have expected count less

p-value=0,451

Πίνακας 5.57: Δυσκολία του podcast –ακουστικός τύπος

3. Πιστεύεις πως είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσεις τα podcast για πρακτική εξάσκηση;

* Μαθαίνω καλύτερα όταν επιλέγω να φτιάξω κάτι χειροπιαστό με τα χέρια μου

Crosstab

Count		Μαθαίνω καλύτερα όταν επιλέγω να φτιάξω κάτι χειροπιαστό με τα χέρια μου						Total	
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα
Πιστεύεις πως είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσεις τα podcast για πρακτική	Διαφωνώ απόλυτα	2	1	0	1	0	2	0	6
	Διαφωνώ	2	1	0	0	2	0	1	6
	Μάλλον διαφωνώ	0	1	0	0	0	1	0	2
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	0	0	1	0	0	0	0	1
Total		4	3	1	1	2	3	1	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,000 ^a	18	,125
Likelihood Ratio	19,511	18	,361
Linear-by-Linear Association	,015	1	,901
N of Valid Cases	15		

a. 28 cells (100,0%) have expected count less

p-value=0,125

Πίνακας 5.58: Δυσκολία του podcast –κινησθητικός τύπος

4. Τι είδους δυσκολίες αντιμετώπισες;

* Όταν ακούω ένα CD ή κάποιον να μιλάει, μαθαίνω ευκολότερα.

Crosstab

Count		Όταν ακούω ένα CD ή κάποιον να μιλάει, μαθαίνω ευκολότερα						Total
		Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Τι είδους δυσκολίες αντιμετώπισες;	Τεχνικές δυσκολίες	1	0	2	2	1	4	10
	Δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου	0	1	0	0	1	0	2
	Καμία δυσκολία	1	0	0	1	1	0	3
Total		2	1	2	3	3	4	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,083 ^a	10	,219
Likelihood Ratio	12,642	10	,244
Linear-by-Linear Association	,974	1	,324
N of Valid Cases	15		

a. 18 cells (100,0%) have expected count less

p-value=0,219

Πίνακας 5.59: Είδος δυσκολίας του podcast – οπτικός τύπος

5. Τι είδους δυσκολίες αντιμετώπισες;

* Όταν διαβάζω σπίτι, καταλαβαίνω καλύτερα όταν βλέπω εικόνες παρά κείμενο

Crosstab

Count		εικόνες παρά κείμενο					Total
		Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Τι είδους δυσκολίες αντιμετώπισες;	Τεχνικές δυσκολίες	1	1	1	4	3	10
	Δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου	0	0	1	0	1	2
	Καμία δυσκολία	0	0	1	2	0	3
Total		1	1	3	6	4	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,250 ^a	8	,731
Likelihood Ratio	7,097	8	,526
Linear-by-Linear Association	,000	1	,994
N of Valid Cases	15		

a. 15 cells (100,0%) have expected count less

p-value=0,731

Πίνακας 5.60: Είδος δυσκολίας του podcast – ακουστικός τύπος

6. Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίσες;

* *Μαθαίνω καλύτερα όταν επιλέγω να φτιάξω κάτι χειροπιαστό με τα χέρια μου*

Crosstab

Count		Μαθαίνω καλύτερα όταν επιλέγω να φτιάξω κάτι χειροπιαστό με τα χέρια μου							Total
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίσες;	Τεχνικές δυσκολίες	4	2	1	0	0	2	1	10
	Δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου	0	1	0	0	1	0	0	2
	Καμία δυσκολία	0	0	0	1	1	1	0	3
Total		4	3	1	1	2	3	1	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,417 ^a	12	,339
Likelihood Ratio	15,415	12	,220
Linear-by-Linear Association	1,877	1	,171
N of Valid Cases	15		

a. 21 cells (100,0%) have expected count less

p-value=0,339

Πίνακας 5.61: Είδος δυσκολίας του podcast – κιναισθητικός τύπος

7. Βοηθητικό περιεχόμενο.

* *Όταν διαβάζω σπίτι, καταλαβαίνω καλύτερα όταν βλέπω εικόνες παρά κείμενο.*

Crosstab

Count		εικόνες παρά κείμενο					Total
		Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Βοηθητικό περιεχόμενο	Όχι	0	0	0	0	1	1
	Ναι	1	1	3	6	3	14
Total		1	1	3	6	4	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,946 ^a	4	,567
Likelihood Ratio	2,849	4	,583
Linear-by-Linear Association	1,271	1	,260
N of Valid Cases	15		

a. 9 cells (90,0%) have expected count less

p-value=0,567

Πίνακας 5.62: Βοηθητικό περιεχόμενο podcast – οπτικός τύπος

8. Βοηθητικό περιεχόμενο

* Όταν ακούω ένα CD ή κάποιον να μιλάει, μαθαίνω ευκολότερα

Crosstab

Count	Όταν ακούω ένα CD ή κάποιον να μιλάει, μαθαίνω ευκολότερα						Total
	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
			Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ			
Βοηθητικό περιεχόμεν	0	0	0	0	1	0	1
Όχι Ναι	2	1	2	3	2	4	14
Total	2	1	2	3	3	4	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,286 ^a	5	,509
Likelihood Ratio	3,529	5	,619
Linear-by-Linear Association	,304	1	,581
N of Valid Cases	15		

a. 12 cells (100,0%) have expected count less

p-value=0,509

Πίνακας 5.63: Βοηθητικό περιεχόμενο podcast – ακουστικός τύπος

9. Βοηθητικό περιεχόμενο

* Μαθαίνω καλύτερα όταν επιλέγω να φτιάξω κάτι χειροπιαστό με τα χέρια μου

Crosstab

Count	όταν επιλέγω να φτιάξω		Total
	Όχι	Ναι	
Βοηθητικό περιεχόμεν	0	1	1
Όχι Ναι	9	5	14
Total	9	6	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,607 ^a	1	,205		
Continuity Correction ^b	,045	1	,833		
Likelihood Ratio	1,941	1	,164		
Fisher's Exact Test				,400	,400
Linear-by-Linear Association	1,500	1	,221		
N of Valid Cases	15				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum

b. Computed only for a 2x2 table

p-value=0,205

Πίνακας 5.64: Βοηθητικό περιεχόμενο podcast – κιναισθητικός τύπος

10. Ενδιαφέρον περιεχόμενο.

* Όταν διαβάζω σπίτι, καταλαβαίνω καλύτερα όταν βλέπω εικόνες παρά κείμενο.

Crosstab

Count

		εικόνες παρά κείμενο					Total
		Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Ενδιαφέρομαι	Όχι	0	0	1	0	0	1
Ναι		1	1	2	6	4	14
Total		1	1	3	6	4	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,286 ^a	4	,369
Likelihood Ratio	3,529	4	,474
Linear-by-Linear Association	,426	1	,514
N of Valid Cases	15		

a. 9 cells (90,0%) have expected count less

p-value=0,369

Πίνακας 5.65: Ενδιαφέρον περιεχόμενο podcast – οπτικός τύπος

11. Ενδιαφέρον περιεχόμενο.

* Όταν ακούω ένα CD ή κάποιον να μιλάει, μαθαίνω ευκολότερα.

Crosstab

Count

		Όταν ακούω ένα CD ή κάποιον να μιλάει, μαθαίνω ευκολότερα					Total
		Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	
Ενδιαφέρομαι	Όχι	0	0	0	0	1	1
Ναι		2	1	2	3	2	14
Total		2	1	2	3	3	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,286 ^a	5	,509
Likelihood Ratio	3,529	5	,619
Linear-by-Linear Association	,304	1	,581
N of Valid Cases	15		

a. 12 cells (100,0%) have expected count less

p-value=0,509

Πίνακας 5.66: Ενδιαφέρον περιεχόμενο podcast –ακουστικός τύπος

12. Ενδιαφέρον περιεχόμενο.

* *Μαθαίνω καλύτερα όταν επιλέγω να φτιάξω κάτι χειροπιαστό με τα χέρια μου.*

Crosstab

Count		Μαθαίνω καλύτερα όταν επιλέγω να φτιάξω κάτι χειροπιαστό με τα χέρια μου						Total
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Ενδιαφέρομαι	Όχι	0	0	1	0	0	0	1
	Ναι	4	3	0	1	2	3	14
Total		4	3	1	1	2	3	15

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,000 ^a	6	.020
Likelihood Ratio	7,348	6	.290
Linear-by-Linear Association	,048	1	,826
N of Valid Cases	15		

a. 14 cells (100,0%) have expected count less

Πίνακας 5.67: Ενδιαφέρον περιεχόμενο podcast – κιναισθητικός τύπος

Σε αυτό το σημείο, παρατίθεται ένα στατιστικό αποτέλεσμα, το οποίο κατά την ερευνητρια παρουσιάζει τεράστιο ενδιαφέρον. Τα στατιστικά αποτελέσματα της συσχέτισης του μαθησιακού προφίλ των μαθητών και του πόσο ενδιαφέρον έκριναν ότι είναι το περιεχόμενο των podcasts, **δεν είναι στατιστικά σημαντικά για τους οπτικούς και ακουστικούς τύπους**, αφού η **p-value** είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας **$\alpha=0,05$** . Τα αποτελέσματα που αφορούν στο βαθμό ενδιαφέροντος του περιεχομένου του podcast **είναι στατιστικά σημαντικά για τους κιναισθητικούς τύπους**, αφού η **p-value=0,020**. Πρόκειται για ένα σημαντικό αποτέλεσμα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και αξιολόγησης.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, η ερευνητρια παρατήρησε ένα αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών ως προς την διαδικασία της έρευνας, της τεχνολογίας του podcasting, και των αποτελεσμάτων αυτής. Η ερευνητρια, λοιπόν, έκρινε σκόπιμο να προχωρήσει ένα βήμα μπροστά και να διερευνήσει κατά πόσο η τεχνολογία podcasting επηρέασε τους μαθητές ανά μαθησιακό τύπο. Τα ερωτήματα της συνέντευξης και όπως ήταν αρχικά σχεδιασμένα εστίαζαν κυρίως στις τεχνολογικές δυσκολίες του podcasting. Από τη στιγμή, λοιπόν, που οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν καμία ιδιαίτερη δυσκολία στη χρήση του podcasting, το πλαίσιο της συνέντευξης τροποποιήθηκε και εστίασε στο κατά πόσο το περιεχόμενο του podcast ήταν βοηθητικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές. Οι μαθητές στο σύνολό τους έκαναν σχετικά σχόλια που καταγράφηκαν από

την ερευνήτρια, ενώ ταυτόχρονα τους γίνονταν ερωτήσεις που αφορούσαν στο μαθησιακό τους στυλ, όπως αυτές παρουσιάζονται στο ερωτηματολόγιο του προφίλ των μαθητών. Οι μαθητές ερωτήθηκαν ακόμα για την τελική τους αξιολόγηση, και πόσο θεωρούν ότι η τεχνολογία podcasting μπορεί να έχει επηρεάσει το αποτέλεσμα τους. Σύμφωνα με την ερευνήτρια έχει επιτευχθεί μια καινοτομία όσον αφορά αυτή τη διάσταση του podcasting, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί στο μέλλον με τέτοιο τρόπο ώστε η καινοτόμος τεχνολογία να λειτουργήσει υπέρ των διαφορετικών μαθησιακών τύπων.

Συμπερασματικά, η απάντηση του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος δεν παρουσιάζει κάποιο ενδιαφέρον. Ιδιαίτερα σημαντική, όμως, είναι η επέκταση της συνέντευξης και τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναφορικά με το podcasting και τους διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους. Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζεται με λεπτομέρειες στο έκτο και έβδομο κεφάλαιο.

ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Περίληψη

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν το τεχνολογικό εργαλείο podcast διαφοροποίησε την κατάκτηση ειδικών στόχων που σχετίζονται με την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Επίσης, διερευνήθηκε αν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κινητοποιήθηκαν στο μάθημα των Αγγλικών και κατά πόσο άλλαξαν οι στάσεις τους και οι πεποιθήσεις τους με την εφαρμογή της τεχνολογίας του podcasting. Σε αυτό το μέρος της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας παρουσιάζεται ο σχολιασμός των σημαντικότερων ευρημάτων της έρευνας σε συνδυασμό με τα πορίσματα της θεωρητικής ανασκόπησης και τον θεωρητικό προβληματισμό.

6.1. Σχολιασμός των σημαντικότερων ευρημάτων της έρευνας

6.1.1. Το podcasting ως εκπαιδευτικό τεχνολογικό εργαλείο (4^ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Αυτό, όμως, δεν τους εμπόδισε να ασχοληθούν με το νέο τεχνολογικό εργαλείο, να ενθουσιαστούν με την πρωτόγνωρη διαδικασία και η καινούργια αυτή εμπειρία να τους φανεί ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και βοηθητική. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αρκετά αναμενόμενα, όπως έχει αποδειχτεί σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό και αφορούν στην ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ebersole, 2003; Rovai, 2005; Καραθανάσης, 2012), όπως παρουσιάστηκαν στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Αυτό ενισχύεται περαιτέρω από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, που επιβεβαιώνει ότι, όταν η εκπαιδευτική διαδικασία συνοδεύεται από ακουστικά αρχεία,

επιτυγχάνεται καλύτερη κατανόηση της γλώσσας (Al Qasim & Fada, 2013). Μια πιθανή εξήγηση αυτού του αποτελέσματος είναι το γεγονός ότι οι μαθητές πάντα ελκύονται από αυτή τη διαδικασία, τουλάχιστον στην αρχή, και γι' αυτό το λόγο βελτιώνονται οι γλωσσικές τους δεξιότητες (Vanouraki, 2001, 2004). Επίσης, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η ακρόαση ως δεξιότητα θεωρείται συνώνυμη με τη γλωσσική κατανόηση (Lawlor & Donnelly, 2010). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμβαδίζουν με αυτή την παραδοχή. Τέλος, η παρούσα έρευνα συμφωνεί με πολλές άλλες έρευνες που έχουν δείξει ότι η βελτίωση των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών έχουν πραγματοποιηθεί με μαθήματα με podcasts. Οι μαθητές ωφελούνται ιδιαίτερα στην απόκτηση δεξιοτήτων ακρόασης, γνώσης και εμπέδωσης λεξιλογίου (Istanto, 2011, Kennedy, 2014).

6.1.2. Κινητοποίηση μαθητών – Στάσεις και Πεποιθήσεις (1^ο, 2^ο & 3^ο ερωτήματα προς διερεύνηση)

Τα ευρήματα της συνέντευξης της παρούσας εργασίας συνάδουν με εκείνα των Shahramiri & Gorjian (2013) και Constantine (2007) που δήλωσαν ότι η κινητοποίηση και η γενικότερη στάση των μαθητών αποτελούν πιθανόν το πιο δημοφιλές κομμάτι που εξηγεί την επιτυχία ή την αποτυχία οποιουδήποτε πολύπλοκου έργου. Το ερωτηματολόγιο κινητοποίησης των παραγόντων του Keller της παρούσας εργασίας έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για τους παράγοντες ικανοποίηση, προσοχή και σχετικότητα. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν πως το περιεχόμενο των εγγεγραμμένων ήχων προσέλκυσε την προσοχή τους, ήταν απόλυτα σχετικό με το μάθημα και ικανοποίησε τις ανάγκες τους. Αυτή η παραδοχή δεν έχει αποδειχτεί ποτέ λανθασμένη, αφού οι μελέτες και οι πειραματικές έρευνες που έχουν γίνει είναι αναρίθμητες και βέβαια αποδεικνύουν ότι η κινητοποίηση και οι στάσεις των μαθητών αποτελεί το κλειδί στη μάθηση (Richards, 2006). Στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας θεωρείται σχεδόν δεδομένο ότι με το σωστό κίνητρο η επιτυχία του μαθητή είναι σίγουρη (Reed, 2010). Τα αποτελέσματα που αφορούν στους παράγοντες ικανοποίηση, προσοχή και σχετικότητα συμφωνούν και με τον Ng'ambi (2008), ο οποίος πιστεύει ότι τα podcasts δημιουργούν μία αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ακροατές και το περιεχόμενο. Οπότε, τόσο τα podcasts όσο και οι μετεγγραφές τους αποτελούν ένα πολύ χρήσιμο τρόπο για την βελτίωση της γλωσσικής επάρκειας και της κατανόησης της γλώσσας. Οι πιο πρόσφατες έρευνες έχουν διαπιστώσει θετικές στάσεις των μαθητών προς το podcasting (Δενδρινού, 2013).

6.1.3. Το podcasting ως κατεξοχόν εργαλείο της κινητής μάθησης (mobile learning) (3^ο & 4^ο ερωτήματα προς διερεύνηση)

Η χρήση των podcasts τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και εκτός τάξης έχει αποδειχτεί ότι βοηθάει τους μαθητές ξένων γλωσσών να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες. Ένα μετρήσιμο όφελος των podcasts είναι ότι οι μαθητές μπορούν να διαχειρίζονται τον χρόνο τους όπως αυτοί θέλουν, ακούγοντάς τα εκτός τάξης στο χρόνο που επιλέγουν. Αυτή είναι θεωρητικά η μεγαλύτερη ευκολία που προσφέρουν τα podcasts, από τη στιγμή που υπάρχει η δυνατότητα οι μαθητές να τα κατεβάσουν, να τα έχουν στις κινητές συσκευές τους και να τα ακούν όποτε οι ίδιοι επιλέγουν, όπως αυτό καταγράφηκε στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας (Quinn, 2000; Geddes, 2004). Ωστόσο, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που ενεπλάκησαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση της παρούσας εργασίας δεν έκαναν τέτοια χρήση των podcasts. Έδειξαν ότι προτίμησαν να ακούν τα podcasts online. Οι Bolliger, Supanakorn και Boggs (2012) θεωρούν πως ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την κινητοποίηση των μαθητών είναι το online περιβάλλον και αυτό συμφωνεί με την αντίδραση των μαθητών της παρούσας έρευνας. Οι μαθητές δεν υιοθέτησαν τη συνήθεια να ακούν τα podcasts στο δικό τους χρόνο, αλλά διατήρησαν τη γνωστή συνήθεια να μελετούν σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Αυτή η διάσταση έχει καταγραφεί και από άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι η κινητή μάθηση αποτελεί περισσότερο μια αντανάκλαση των μαζικών κοινωνικών αλλαγών στις επιλογές και τις προτιμήσεις επικοινωνίας (Traxler, 2007). Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν απόλυτα με τους Gorra και Finlay (2009), όπως αυτό καταγράφηκε στο κεφάλαιο 3.7.3, ότι δηλαδή οι μαθητές προτιμούν περισσότερο να ακούν τα podcasts στους υπολογιστές τους και λιγότερο όταν βρίσκονται εν κινήσει ή κατά τη διάρκεια άλλων δραστηριοτήτων που απαιτούν προσοχή και συγκέντρωση. Στο ίδιο κεφάλαιο έχει καταγραφεί ότι οι Scutter, Stupans, Sawyer, και King (2010) παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα, τα οποία θεώρησαν απροσδόκητα.

6.1.4. Το podcasting σε συνδυασμό με τους μαθησιακούς τύπους (learning styles) (4^ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Μία διάσταση της παρούσας έρευνας, που απασχόλησε ιδιαίτερα την ερευνήτρια, αποτέλεσαν οι μαθησιακοί τύποι στους οποίους ανήκαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Η ανάλυση του προφίλ των μαθητών έδειξε πως οι περισσότεροι μαθητές ανήκαν στον οπτικό τύπο, ακολουθούσαν οι ακουστικοί και λίγοι ήταν κιναισθητικοί τύποι.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν απόλυτα με τον Sweeny (2005), όπως αυτό αποτυπώνεται στο κεφάλαιο 3.7.3, ότι χρησιμοποιώντας τα podcasts για την διανομή περιεχομένου, υπάρχει η δυνατότητα εκπαίδευσης σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Προφανώς οι κιναισθητικοί τύποι, παρόλο που αποτελούν την μειοψηφία, προσελκύονται από τη φορητότητα των podcasts, που τους επιτρέπει να κινούνται κατά την ακρόαση. Οι μαθητές που ενεργοποιούνται καλύτερα με τη λεκτική-γλωσσική προσέγγιση, τα αφηγηματικά podcasts μπορεί να τους προσφέρουν πολλά. Οι μαθητές που δημιουργούν δικά τους podcasts ακολουθούν μια κονστрукτιβιστική μαθησιακή διαδικασία (Jonassen, Carr, & Yueh, 1998), με τη συμμετοχή, τη συνεργασία, την εξερεύνηση, την ανακάλυψη, τη γραφή, και τον προβληματισμό. Στο επόμενο κεφάλαιο, παρατίθενται λεπτομερείς προτάσεις για το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί ένα podcast στη μαθησιακή διαδικασία ανάλογα με τον μαθησιακό τύπο.

6.1.5. Το podcasting και ο μετασχηματισμός της παραδοσιακής παράδοσης (3^ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Οι Lee, Tan & Goh (2004) υποστήριξαν ότι ο ήχος της φωνής του εκπαιδευτικού αποκαλύπτει κάτι από την προσωπικότητα του και μπορεί να ενθαρρύνει τον μαθητή να εμπλακεί στο περιεχόμενο της μάθησης. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την υποστήριξη των μαθητών στα podcasts της καθηγήτριας τους. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας διατύπωσαν ξεκάθαρα στην συνέντευξη, πως τους ενθουσίασε το γεγονός ότι η καθηγήτρια τους προετοίμασε ένα podcast για τις προσωπικές τους ανάγκες και, όταν το άκουσαν, ένοιωσαν αυτήν την οικειότητα. Παρακολουθούσαν την πορεία των podcasts στην ιστοσελίδα με τον αριθμό των downloads, και ενθουσιάζονταν από το γεγονός ότι και άλλοι μαθητές μπορεί να ενδιαφέρονταν για παρόμοια θεματολογία. Επομένως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το podcasting μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μετασχηματίσει την παραδοσιακή τάξη, δίνοντας την δυνατότητα στους μαθητές να ακούσουν το μάθημα πριν έρθουν στην τάξη, έτσι ώστε να αξιοποιήσουν τον χρόνο του μαθήματος σε βαθύτερη ανάλυση του περιεχομένου και πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Plankis, & Weatherly, 2008). Αυτή ακριβώς η προσέγγιση διενεργήθηκε με την εκπαιδευτική παρέμβαση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας όπως καταγράφεται στο κεφάλαιο 4.5.3.4 - Ανάλυση δραστηριοτήτων πειραματικής ομάδας - φάση διερεύνησης.

6.1.6. Είναι το podcasting αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο; (4^ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης έδειξαν ότι οι μαθητές έδειξαν να είναι ικανοποιημένοι από την εφαρμογή της τεχνολογίας podcasting, παρόλο που τα αποτελέσματα του τεστ της πειραματικής ομάδας δεν ήταν στατιστικά σημαντικά καλύτερα από της ομάδας ελέγχου. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, και όπως αυτή έχει παρατεθεί στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του podcasting δεν βασίζεται σε επίσημα στοιχεία (Abdous, Facer & Yen, 2012). Η παρούσα μελέτη προσδοκεί να συνεισφέρει στην παγκόσμια γνώση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εγγεγραμμένων ηχητικών αρχείων στη διδασκαλία. Οι μαθητές θεώρησαν ότι τα podcasts ήταν ενδιαφέροντα και βοηθητικά, και σε συνδυασμό με την ύπαρξη της ανθρώπινης φωνής της ίδιας της καθηγήτριας τους, το περιεχόμενο έγινε ακόμα πιο ελκυστικό. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τους Beccue (2001) και Veronikas & Maushak (2005), οι οποίοι δήλωσαν, μετά από έρευνες, πως υπάρχουν ενδείξεις ότι η εγγεγραμμένη ακουστική αφήγηση μπορεί να είναι αποτελεσματική και ωφέλιμη ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Επίσης συμφωνεί με την Lum (2006), η οποία διαπίστωσε πως η ακρόαση αυθεντικών αρχείων είναι μια ευχάριστη και αποτελεσματική δραστηριότητα, μέσω της οποίας ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην κατανόηση της γλώσσας. Δεν μπορεί να εξαιρεθεί το γεγονός ότι οι μαθητές της Αγγλικής γλώσσας έχουν πολύ λίγες ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα έξω από την τάξη και γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να τους παρέχουν όσο το δυνατό πιο αυθεντικές τέτοιες ευκαιρίες για να εξασκήσουν τις προφορικές τους δεξιότητες (Yoshida, 2013). Στην προκειμένη περίπτωση, χρησιμοποιήθηκαν αυθεντικά podcasts με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν της δεξιότητες αυτό-μελέτης, όπως ακριβώς υποστηρίζεται από την βιβλιογραφία (Stanley, 2006).

ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και προτάσεις για την μελλοντική τους αξιοποίηση. Στόχος είναι να καταγραφεί αν η εκπαιδευτική παρέμβαση, που έγινε με την υποστήριξη του τεχνολογικού εργαλείου podcasting και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, αποτέλεσε μια καλή εκπαιδευτική πρακτική και ενίσχυσε τους μαθητές που συμμετείχαν σε αυτή έτσι ώστε να κατακτήσουν γλωσσικές δεξιότητες. Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης ανέδειξαν θέματα που αφορούν την κινητοποίηση των μαθητών, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους ως προς το μάθημα των αγγλικών, την κατάκτηση των διδακτικών στόχων όταν χρησιμοποιούν την συγκεκριμένη τεχνολογία, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και γενικά πώς ανταποκρίθηκαν στο πείραμα.

7.1. Παρουσίαση των σημαντικότερων συμπερασμάτων της έρευνας

Η παρουσίαση των συμπερασμάτων θα παρουσιαστούν σε σχέση με τον τρόπο που διερευνήθηκαν και επεξεργάστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και βέβαια τα ερωτηματολόγια.

Έγινε σαφές από την καταγραφή του προφίλ των μαθητών πως, αν και οι μαθητές ήταν μόλις 12 χρονών είχαν ιδιαίτερη εξοικείωση με τις τεχνολογίες. Η πλειοψηφία διέθετε κινητό τηλέφωνο, ηλεκτρονικό υπολογιστή και άλλες συσκευές, όπως tablet και MP3. Εξίσου εξοικειωμένοι φάνηκε πως ήταν με την χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου. Η τεχνολογία podcasting τους ήταν τελείως άγνωστη, δεν έδειξαν, όμως, καμία ιδιαίτερη δυσκολία στο να κατανοήσουν τι είναι το podcasting, ούτε πώς να το

χρησιμοποιήσουν. Έδειξαν να τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα ότι η καθηγήτρια τους δημιουργούσε τα podcasts μόνη της, στα πλαίσια του μαθήματος και πολύ περισσότερο για τους ίδιους τους μαθητές της και για την υποστήριξη τους. Παρατηρούσαν την πορεία των podcasts στην ιστοσελίδα που αναρτήθηκαν και ενώ ελάχιστοι επέλεξαν να κατεβάσουν τα αρχεία ήχου στον ηλεκτρονικό τους υπολογιστή ή σε άλλη συσκευή, παρατηρούσαν τον αριθμό των downloads και τους εντυπωσίαζε το γεγονός πως υπήρχαν και άλλοι εκτός από αυτούς που ενδιαφέρονταν για τα συγκεκριμένα podcasts. Γενικά ο ενθουσιασμός τους ήταν πολύ μεγάλος και σύντομα, ακόμα και αυτοί που αρχικά ήταν αδιάφοροι και ανεξάρτητα από το φύλο, όλοι ασχολήθηκαν με τα podcasts. Τα μαθησιακά στυλ ήταν μία διάσταση που η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο να διερευνήσει, αφού το podcasting από τη φύση του φαίνεται να ωφελεί τους ακουστικούς τύπους. Αυτή η ερευνητική διάσταση προέκυψε όταν τα αποτελέσματα των προφίλ των μαθητών έδειξαν πως οι περισσότεροι μαθητές είναι οπτικοί, επόμενοι έρχονται οι ακουστικοί και πολύ λίγοι ήταν κιναισθητικοί. Ωστόσο, όλοι οι μαθησιακοί τύποι έπρεπε να ακούσουν τα podcasts και οι αντιδράσεις τους προς αυτά ήταν μία τεράστια πρόκληση.

7.1.2. Συμπεράσματα 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην **κινητοποίηση** των μαθητών και δόθηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος συμπληρώθηκε και από τις δύο ομάδες που πήραν μέρος στην παρέμβαση, πειραματική και ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στα κίνητρα των δύο ομάδων εκτός από μία: το γεγονός ότι οι μαθητές θεωρούν ότι το μάθημα των αγγλικών είναι αρκετά σημαντικό μάθημα και ότι μπορεί να τους βοηθήσει και σε άλλα μαθήματα. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με αρκετούς τρόπους. Είναι βέβαιο πως τα αγγλικά είναι μία γλώσσα που ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους Έλληνες να την κατακτήσουν. Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει Έλληνας μαθητής που να μην έχει κάνει μαθήματα αγγλικών σε κάποια φάση της μαθητικής του πορείας. Οι περισσότεροι μαθητές μάλιστα στοχεύουν πολύ ψηλά. Ο στόχος τους είναι να κατακτήσουν υψηλό επίπεδο της γλώσσας το οποίο θα πιστοποιείται με αναγνωρισμένη πιστοποίηση γλωσσομάθειας. Αυτό το γεγονός προφανώς έχει ενεργοποιήσει την κινητοποίηση των μαθητών σε τέτοιο βαθμό που και το μάθημα των Αγγλικών το θεωρούν πολύ σημαντικό, αλλά και ότι οι γνώσεις που παίρνουν από αυτό μπορεί να τους βοηθήσουν και σε άλλα μαθήματα. Είναι προφανές πως η εκπαιδευτική παρέμβαση διενεργήθηκε σε ένα μάθημα που χαίρει μεγάλης προσοχής και εκτίμησης από τους μαθητές και αυτό αποτυπώθηκε στο συγκεκριμένο ερώτημα. Επίσης, τα Αγγλικά και η κατάκτηση υψηλού επιπέδου της γλώσσας

θεωρείται εφόδιο ζωής και η χρήση της και σε άλλους τομείς της ζωής θεωρείται σχεδόν δεδομένη. Οι μαθητές στοχεύουν στο να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν όλες αυτές τις γνώσεις στις σπουδές που θα κάνουν μετά το Λύκειο, καθώς επίσης και στον επαγγελματικό τομέα που θα ακολουθήσουν στο μέλλον.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των τεσσάρων παραγόντων του Keller, που αφορά στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου κινητοποίησης που απάντησαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μόνο, οι μαθητές διαθέτουν σχετικά αυξημένο κίνητρο για τη χρήση του podcast το οποίο μπορεί δυνητικά να αυξηθεί. Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται διότι από την μέτρηση των παραγόντων προκύπτει ότι οι μαθητές θεωρούν ότι το podcast σχετίζεται σε ικανοποιητικό ποσοστό με το μάθημα των αγγλικών και καλύπτει τους στόχους που έχουν θέσει γι' αυτό. Άλλο συμπέρασμα είναι ότι έλκονται από τη χρήση του και παράλληλα αντλούν μεγάλη ικανοποίηση από αυτή. Η εμπιστοσύνη τους στο podcast δυνητικά μπορεί να αυξηθεί με την εκτεταμένη χρήση του και την αναγνώριση του οφέλους που τους προσδίδει. Έχοντας λοιπόν εξασφαλίσει την ικανοποίηση, την προσοχή τους και το σχετικό περιεχόμενο, το podcast μπορεί να εξελιχθεί σε ένα σημαντικό μαθησιακό εργαλείο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών με τον τρόπο χρήσης του podcast είναι σίγουρα καθοριστικός, αλλά αυτό απαιτεί χρόνο. Σε δεδομένο χρονικό διάστημα, οι μαθητές θα μπορούν να ανατρέχουν σε συγκεκριμένα podcast που ξέρουν πώς να τα εντοπίσουν και να τα χρησιμοποιήσουν για τη μελέτη τους ή την επανάληψή τους. Μη ξεχνάμε πως το podcasting είναι ένα υποστηρικτικό εργαλείο, που οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να το χρησιμοποιούν από μόνοι τους εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Έχοντας λοιπόν κινητοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, είναι πολύ πιθανό να γίνει μέρος της ρουτίνας τους αν ενταχθεί στο πρόγραμμα τους συστηματικά. Η ερευνήτρια βεβαιώνει πως ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών ζήτησε το podcast να εξακολουθήσει να είναι μέρος του προγράμματος και μετά το πέρας της παρέμβασης, κάτι το οποίο την ικανοποίησε ιδιαίτερα.

7.1.3. Συμπεράσματα 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών και κατά πόσο αυτές αλλάζουν με την αξιοποίηση της τεχνολογίας του podcasting. Ο στατιστικός έλεγχος έδειξε πως δεν υπήρξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών ως προς το μάθημα των Αγγλικών και τον τρόπο εκμάθησης του πριν και μετά την παρέμβαση. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, το αποτέλεσμα αυτό δεν

αποτελεί έκπληξη. Παρόλο τον ενθουσιασμό, την κινητοποίηση, την προσοχή και το ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές για το περιεχόμενο του podcasting, το χρονικό διάστημα των δύο εβδομάδων δεν αποτελεί ικανό χρόνο για να αλλάξουν τις στάσεις τους και τις πεποιθήσεις τους. Η εκτίμηση της ερευνήτριας, ωστόσο, όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα, είναι ότι η γενικότερη ανταπόκριση των μαθητών δείχνει πως η καινούργια τεχνολογία θα μπορούσε να αλλάξει τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Στις μελλοντικές προτάσεις που ακολουθούν στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται εναλλακτικές μέθοδοι χρήσης του podcasting με την συμμετοχή των μαθητών να γίνεται πιο ενεργή. Κατ' επέκταση, η περεταίρω ενασχόληση, εμπλοκή και εξοικείωση των μαθητών με τη νέα τεχνολογία θα επηρεάσει τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους.

7.1.4. Συμπεράσματα 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το τρίτο ερώτημα προς διερεύνηση διενεργήθηκε συνέντευξη στους μαθητές της πειραματικής ομάδας για την καταγραφή του τρόπου που οι μαθητές αξιοποίησαν τα podcasts. Κατά τη συνέντευξη προέκυψαν διάφορα ενδιαφέροντα θέματα. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης εστίαζαν κυρίως στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές και τι είδους δυσκολίες ήταν αυτές. Αυτό που προέκυψε, λοιπόν, από το σύνολο των μαθητών, ήταν πως οι όποιες τεχνικές δυσκολίες υπήρξαν μόνο τις πρώτες μια – δυο φορές που επιχειρήσαν την πρόσβαση τους στα εγγεγραμμένα αρχεία ήχου. Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές προτιμούσαν να τα ακούν κατευθείαν online και όχι να τα κατεβάζουν με σκοπό να τα χρησιμοποιήσουν σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή και οπουδήποτε βρίσκονται. Αν θεωρηθεί πως αυτή είναι η αμεσότητα και η πιο πρωτοποριακή χρήση του podcasting, τότε διαπιστώνεται πως οι μαθητές ή δεν κατάλαβαν τα οφέλη που θα είχαν αν τα συγκεκριμένα αρχεία ήταν καταχωρημένα σε κάποια ηλεκτρονική συσκευή, όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ή το tablet, ή ο τρόπος που μελετούν είναι τέτοιος που η ανάγκη αυτή δεν προκύπτει από πουθενά. Η διαπίστωση αυτή είναι σκόπιμο να συσχετιστεί με την σταδιακή αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών, όταν μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα προσαρμόσουν το podcasting στις καθημερινές τους μαθησιακές ανάγκες. Στην παρούσα φάση θεωρείται μεγάλη επιτυχία από την ερευνήτρια ότι οι μαθητές έμπαιναν σε καθημερινή βάση στην διαδικασία ενασχόλησης τους με το podcasting. Εξάλλου, η νέα τεχνολογία ήταν ενταγμένη σε ένα σχέδιο μαθήματος, μέσω του οποίου οι μαθητές παραπέμπονταν σε συγκεκριμένα podcasts, σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και για συγκεκριμένο λόγο. Όταν οι μαθητές εκπαιδευτούν αρκετά ώστε να μπορούν να αξιολογούν

από μόνοι τους πότε τα εγγεγραμμένα αρχεία τους είναι απαραίτητα, τότε προφανώς θα έχουν αλλάξει οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους αλλά ενδεχομένως και ο τρόπος πρόσβασης τους.

Κι ενώ οι τεχνικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές ήταν ελάχιστες, και για μερικούς ανύπαρκτες, λίγοι ήταν αυτοί που αναφέρθηκαν στην ταχύτητα της ομιλήτριας ή την κατανόηση του περιεχομένου. Η ερευνήτρια έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργία των podcasts, ώστε αυτά να πληρούν το σκοπό τους και να είναι προσιτά στους μαθητές. Επομένως, τα podcasts εκτιμούνται ως επιτυχημένα για το σκοπό που δημιουργήθηκαν. Για αυτό το λόγο, η συνέντευξη άλλαξε το κέντρο βάρους της από τις δυσκολίες στον τρόπο πρόσβασης στην καταλληλότητα του περιεχομένου. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε πως το περιεχόμενο των podcasts ήταν ενδιαφέρον και βοηθητικό. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι τα podcasts μπορούν άνετα να ενταχτούν στο πρόγραμμα σπουδών των αγγλικών και εφόσον έχουν το κατάλληλο περιεχόμενο, μπορούν να ενισχύσουν τις επιδόσεις των μαθητών. Σε αυτό το σημείο, η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία έχει προχωρήσει το ερευνητικό ερώτημα που είχε θέσει αρχικά και το εύρημα αυτό χαίρει μελλοντικής αξιοποίησης.

Το περιεχόμενο της συνέντευξης αναλύθηκε ακόμα σε σχέση με το φύλο των μαθητών, αλλά και σε σχέση με το μαθησιακό τους προφίλ. Το φύλο των μαθητών δεν σχετίζεται με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, ούτε όμως με το πόσο βοηθητικό ή ενδιαφέρον είναι το περιεχόμενο των podcasts. Όσον αφορά το μαθησιακό στυλ και όταν αυτό συσχετίστηκε με την ερώτηση πόσο ενδιαφέρον ήταν το περιεχόμενο των podcasts, βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική τιμή. Οι κιναισθητικοί τύποι βρήκαν το περιεχόμενο των podcasts ενδιαφέρον έναντι των άλλων μαθησιακών τύπων.

7.1.5. Συμπεράσματα 4^ο ερευνητικού ερωτήματος

Το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων και κατά πόσο αυτοί επετεύχθησαν με την εφαρμογή του podcasting ως υποστηρικτικό εργαλείο πρακτική εξάσκησης. Οι στατιστικοί έλεγχοι έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας που χρησιμοποίησε την τεχνολογία podcasting και της ομάδας ελέγχου που έκανε το μάθημα του με τον συμβατικό τρόπο. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε στο πέμπτο κεφάλαιο (5. 5. Ανάλυση του τελικού τεστ) η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο να κάνει ένα βήμα μπροστά και να ελέγξει τα αποτελέσματα εντός της πειραματικής ομάδας και αν αυτά σχετίζονται με κάθε μαθησιακό τύπο. Πρόκειται για μία ερευνητική καινοτομία της παρούσας ερευνητικής

εργασίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους οπτικούς τύπους, που είναι οι περισσότεροι σε αυτή την ομάδα, και τους ακουστικούς που ακολουθούν σε ποσοστό. Αν θεωρηθεί η επίδοση των μαθητών στο τελικό τεστ αξιολόγησης κριτήριο για την κατάκτηση της γνώσης, είναι φανερό που οι μαθητές δεν έκαναν κάποια αξιόλογη πρόοδο, επειδή χρησιμοποίησαν τα podcasts. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, η χρονική έκθεση των μαθητών στη νέα τεχνολογία ίσως να μην ήταν ικανή να τους βοηθήσει να βελτιωθούν. Σε όλες τις περιπτώσεις τα podcasts έδειξαν ότι είχαν ένα σημαντικό όφελος σε όλους τους μαθησιακούς τύπους. Οι οπτικοί και οι ακουστικοί τύποι έγραψαν καλύτερα από τους κιναισθητικούς στην τελική αξιολόγηση, αλλά και οι κιναισθητικοί βρήκαν το περιεχόμενο των podcasts ενδιαφέρον έναντι των άλλων δύο μαθησιακών τύπων. Όλα τα ευρήματα είναι πολύ σημαντικά. Παρακάτω παρατίθενται συγκεκριμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, αλλά και για το πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας στη διδασκαλία των αγγλικών.

7.2. Παρουσίαση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα στην εφαρμογή της τεχνολογίας του podcasting στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

a. Ενσωμάτωση του podcasting στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η τεχνολογία podcasting μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, που δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να επεκτείνει το μάθημα του πέρα από τα όρια της τάξης του και επιτρέπει στους μαθητές να έχουν πρόσβαση στην ύλη του μαθήματος οποιαδήποτε στιγμή αυτοί θελήσουν και σε οποιοδήποτε χώρο. (Beheler, 2007; Copley, 2007; O'Bryan & Hegelheimer, 2007; Shahramiri, & Gorjian, 2013; Nguyen, 2013). Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχείρησε να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της τεχνολογίας podcasting στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές δεν κατάφεραν ιδιαίτερα καλύτερα αποτελέσματα στην τελική γραπτή δοκιμασία. Οι συμμετέχοντες στο πείραμα, όμως, έδειξαν να ωφελήθηκαν από αυτή την καινούργια μαθησιακή εμπειρία, ο καθένας ξεχωριστά ανάλογα με τον μαθησιακό του τύπο. Έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και η συμμετοχή τους ήταν ενεργή διατυπώνοντας την γνώμη πως το περιεχόμενο των podcasts ήταν ενδιαφέρον και βοηθητικό.

Βάσει των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, συστήνεται στους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας, και των ξένων γλωσσών γενικά, να ενσωματώσουν το podcasting στην

διδασκτική τους δυναμική. Υπάρχουν διαδικτυακά εργαστήρια στα οποία μπορούν να συμμετέχουν ώστε να εκπαιδευτούν κατάλληλα στο πώς να εκμεταλλευτούν τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής του podcasting ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Οι μαθητές ξένων γλωσσών, από την πλευρά τους, πρέπει να εκτεθούν στην χρήση της τεχνολογίας podcasting, με την υποστήριξη και την παρότρυνση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορούν να επενδύσουν στα οφέλη που μπορεί να τους προσφέρει. Η μέχρι τώρα εμπειρία έχει δείξει πως το podcasting έχει ευρεία εφαρμογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με την παρούσα εργασία, όμως, είναι φανερό πως μπορεί να εφαρμοστεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού οι μαθητές ανταποκρίθηκαν τόσο καλά. Ωστόσο, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, πρέπει να γίνουν περαιτέρω έρευνες από τους σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών και βέβαια το podcasting, και άλλες παρόμοιες τεχνολογίες, να ενσωματωθεί ως τεχνολογικό εργαλείο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Όπως αυτό παρουσιάζεται στην ενότητα 3.7.5, οι O'Bryan και Hegelheimer's (2007) περιέγραψαν την σχέση των podcasts με τα προγράμματα σπουδών και την τρέχουσα κατάσταση στις τάξεις, προσαρμόζοντας νέες στρατηγικές και μοντέλα ένταξής του.

β. Εκμετάλλευση των νέων τεχνολογιών για την αλλαγή των στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές δεν άλλαξαν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους μετά την παρέμβαση όσον αφορά στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Είναι βέβαιο πως οι μαθητές έχουν πεποιθήσεις που τους ακολουθούν γενικά σε όλα τα σχολικά μαθήματα και ίσως επηρεάζουν την πορεία τους στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Το αποτέλεσμα που βρέθηκε κατά την επεξεργασία του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου κινητοποίησης και έδειξε ότι οι μαθητές θεωρούν ότι το μάθημα των αγγλικών μπορεί να τους βοηθήσει και σε άλλα μαθήματα, είναι πολύ ενθαρρυντικό. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, πρέπει να έχουν υπόψη τους αυτές τις παραδοχές και να προσπαθήσουν να βελτιώσουν και να ενισχύσουν τις καλές αυτές πεποιθήσεις. Είναι γνωστό πως οι πεποιθήσεις δύσκολα αλλάζουν (Peacock, 2001). Ένας καλός τρόπος που μπορεί να επιτευχθεί αυτό είναι να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ισχυρές μαθησιακές εμπειρίες. Δεδομένου του αρχικού ενθουσιασμού και της θετικής ανταπόκρισης που υπήρχε από την πλευρά των μαθητών, καθώς και τα οφέλη που αποκόμισε ο κάθε μαθησιακός τύπος, η εφαρμογή της καινοτόμας και πρωτοποριακής τεχνολογίας podcasting, για τα ελληνικά δεδομένα της εκπαίδευσης, είναι μια καλή προοπτική, εφόσον γίνει ο σωστός σχεδιασμός. Όπως φάνηκε από την έρευνα, οι μαθητές είναι απόλυτα

εξοικειωμένοι με τις κινητές συσκευές, όπως iPods και mp3players, τη χρήση του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών υπολογιστών και έχουν τέτοιες συσκευές στη δική τους κατοχή. Αυτή είναι άλλη μία εκμεταλλεύσιμη διάσταση των ευρημάτων της έρευνας, αφού το podcasting ως εκπαιδευτικό εργαλείο ανήκει στην κινητή μάθηση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ένα μελλοντικό πείραμα, που θα διαρκούσε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, εκτιμάται πως θα ενέπλεκε περισσότερο τους μαθητές στην καινούργια τεχνολογία. Οι μαθητές ήταν τελείως άπειροι ως προς την τεχνολογία podcasting, οπότε τους χρειάζεται ο χρόνος αυτός για να αυτονομηθούν και να μπορούν να χρησιμοποιούν τα podcasts και να επωφεληθούν από αυτά χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

7.3. Παρουσίαση ενδεικτικών προτάσεων για την ενσωμάτωση του podcasting στην διδασκαλία των ξένων γλωσσών

7.3.1. Το podcasting ως ουσιαστικό συστατικό της εκμάθησης των ξένων γλωσσών

1. Η παραγωγή της γλώσσας είναι ένα πολύ βασικό στοιχείο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Το podcasting είναι μια στρατηγική που μπορεί να βοηθήσει και να ενισχύσει τις παραγωγικές δεξιότητες της γλώσσας (language output) (Ducate & Lomicka, 2009). Παρόλο που οι ακουστικές δεξιότητες αποτελούν αποδεκτικές δεξιότητες, τόσο η ακρόαση όσο και η παραγωγή των podcasts μπορούν να θεωρηθούν αξιόλογες στρατηγικές για την βελτίωση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου (Rosell-Aguilar, 2013). Το podcasting μπορεί να θεωρηθεί ως αξιόλογη πηγή παροχής οπτικοακουστικού υλικού, δεν έχει όμως το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, που είναι βασική στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Αν όμως τα podcasts χρησιμοποιηθούν σε δραστηριότητες όπου οι μαθητές θα εργαστούν σε ζεύγη ή μικρές ομάδες και να δημιουργήσουν τα δικά τους podcasts, το podcasting μπορεί έτσι να ενσωματωθεί σε ένα διαδραστικό περιβάλλον (Rosell-Aguilar, 2013). Ακόμα, ενσωματώνοντας το podcasting στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί πλαισιωμένες δραστηριότητες με συγκεκριμένο σκοπό και νόημα παρά απλές ασκήσεις αποκωδικοποίησης ή διόρθωσης σφαλμάτων (Ducate & Lomicka, 2009). Δημιουργώντας τα δικά τους podcasts, οι μαθητές όλων των μαθησιακών τύπων βελτιώνονται στις δεξιότητες προφορικής γλώσσας. Οι οπτικοί τύποι μπορούν να γράψουν και να διαβάσουν το σενάριο των podcasts, οι ακουστικοί να απαγγείλουν και να ακούσουν το σενάριο τους και οι κιναισθητικοί να δημιουργήσουν μια δραστηριότητα από την αρχή και να αποκομίσουν την ικανοποίηση αυτής της δημιουργίας. Τα αποτελέσματα αυτά αποδίδονται στην πλαισιωμένη και ολοκληρωμένη χρήση των podcasts από τους ίδιους τους μαθητές

(Rosell-Aguilar, 2013). Τα podcasts που δημιουργούνται από τους ίδιους τους μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν το διδακτικό εγχειρίδιο και να ενισχύσουν τα οφέλη που θα μπορούσαν οι μαθητές να είχαν αν χρησιμοποιούσαν το καθένα ξεχωριστά (Murphy, 2007).

2. Η τεχνολογία podcasting βασίζεται στην φιλοσοφία ότι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία της μάθησης. Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης έχει δώσει τη θέση του στο μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης και το γεγονός πως οι άνθρωποι έχουν στα εγγενή κίνητρα για να μάθουν (Pinker, 1994). Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν χρησιμοποιούν το podcasting γιατί:

- Η διαδικασία είναι ευχάριστη.
- Το περιεχόμενο ταιριάζει στην υπάρχουσα γνώση.
- Το περιεχόμενο βασίζεται στη λύση συγκεκριμένου προβλήματος και είναι αυθεντικό.
- Υπάρχει έλεγχος ως ένα βαθμό στο τι μαθαίνουν (ροή / flow) και πώς το μαθαίνουν (μαθησιακοί τύποι).

7.3.2. Δραστηριότητες με podcasts εντός της σχολικής τάξης

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να κάνει δραστηριότητες που βασίζονται σε podcasts εντός της σχολικής τάξης, όπου όλοι οι μαθητές να δουλεύουν μαζί. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μοντελοποιήσει τα βήματα του μαθήματος και να απαντάει στις ερωτήσεις των μαθητών, που προκύπτουν όταν οι μαθητές ακούν για πρώτη φορά αυθεντικά ηχητικά αρχεία. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί στην αίθουσα υπολογιστών, όπου οι μαθητές έχουν την ελευθερία να προχωρούν στους δικούς τους ρυθμούς και να επιλέγουν να ξαναπαίξουν το podcast, να το πάνε πιο πίσω για να ξανακούσουν κάποιο σημείο ή να πάνε πιο μπροστά. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές έχουν την εμπειρία ενός μαθήματος που ταιριάζει ακριβώς στις δικές τους ανάγκες και το μαθησιακό τους προφίλ (Vandergrift, 2004). Η μέθοδος αυτή επίσης αντιμετωπίζει το κοινό πρόβλημα που έχουν οι μαθητές με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας ακρόασης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επινοήσει μία δραστηριότητα – πυρήνα με μικρότερα τμήματα podcast για τους αδύναμους μαθητές και επιπλέον ασκήσεις για τους πιο προχωρημένους μαθητές ή για μαθητές διαφορετικών μαθησιακών τύπων. Για παράδειγμα, αφού τα περισσότερα podcasts διατίθενται σε ιστοσελίδες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να ζητήσουν οπτικά ερεθίσματα ή να σκεφτούν πιθανές εκδοχές σχετικά με τον κατασκευαστή του podcast. Σε κάποιες περιπτώσεις podcasts υπάρχει διαθέσιμο βίντεο, όπου οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν με το ήχο κλειστό και έπειτα να συζητήσουν τις εικόνες και να

προβλέψουν το περιεχόμενο του podcast. Ένα τέτοιο σχέδιο μαθήματος ωφελεί όλους τους μαθησιακούς τύπους, κυρίως τους οπτικούς.

7.3.3. Δραστηριότητες με podcasts που έχουν αναζητήσει οι μαθητές

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα των podcasts είναι ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να βρουν υλικό με περιεχόμενο του δικού τους ενδιαφέροντος. Σε αυτή την περίπτωση, το σχέδιο μαθήματος πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες που αξιοποιούν podcasts που έχουν επιλέξει οι μαθητές. Αυτό γίνεται ακόμα πιο ωφέλιμο εάν υποστηριχτεί από ένα μάθημα που έχει γίνει ομαδικά και περιλαμβάνει δραστηριότητες που περιγράφηκαν στην ενότητα 7.3.2. Οι μαθητές, με αυτό το είδος μαθήματος, αξιοποιούν τις γνώσεις που έχουν σε θέματα τεχνολογίας και για αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να αφιερώσουν τον απαιτούμενο χρόνο (Schmidt, 2008; Young, 2007). Οι μαθητές έδειξαν ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες τεχνικές δυσκολίες, όπως να κατεβάσουν podcasts και να τα μεταφέρουν σε άλλες τεχνολογικές συσκευές. Αναζητώντας τα podcasts που αρμόζουν σε κάθε μάθημα, οι μαθητές αναπτύσσουν την δεξιότητα να βρίσκουν υλικό που είναι κατάλληλο για αυτούς και έτσι αυτονομούνται μαθησιακά. Θα έρθουν αντιμέτωποι με καινούργιες λέξεις και εκφράσεις που θα πρέπει να αναζητήσουν την σημασία τους. Ταυτόχρονα, η χρήση διαδικτυακών λεξικών και η ανεύρεση ενός καινούργιου όρου μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να αποβεί πιο επιτυχημένη από τη χρήση ενός συμβατικού λεξικού. Η μηχανή αναζήτησης του Google προτείνει διορθωμένη μια λέξη που δεν είναι ορθογραφικά σωστή, οπότε ο μαθητής αυτόματα μαθαίνει τη σωστή ορθογραφία της λέξης. Ακόμα, οι μαθητές που τους αρέσει να αναζητούν καινούργιες λέξεις, μπορούν να τις αναζητήσουν στις εικόνες του Google και να αποκτήσουν μια οπτική αναπαράσταση της λέξης, όπως αυτή εκφράζεται στη γλώσσα – στόχο. Μπορούν ακόμα να αναζητήσουν τις λέξεις μέσα σε εισαγωγικά και να βρουν πώς χρησιμοποιείται μέσα σε κείμενα. Όλη αυτή η διαδικασία ωφελεί προφανώς τους ακουστικούς λόγω της ακρόασης, τους οπτικούς τύπους λόγω των εικόνων και των γραπτών κειμένων, τους και τους κιναισθητικούς λόγω της αναζήτησης και της κατασκευής δικών τους δραστηριοτήτων. Τέλος, οι μαθητές μπορούν να γράψουν για τα podcasts που βρήκαν ή να τα παρουσιάσουν προφορικά στην τάξη. Μπορούν, ακόμα, να τα σχολιάσουν και να συζητήσουν τι πληροφορίες βρήκαν που σχετίζονται με την γλώσσα – στόχο και τον πολιτισμό της. Καθώς οι μαθητές μοιράζονται τις πληροφορίες που βρήκαν προκαλείται το ενδιαφέρον και άλλων μαθητών και έτσι δυνητικά όλοι εμπλέκονται περισσότερο με τη γλώσσα -στόχο. Αυτή η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των συμμαθητών δημιουργεί την ευκαιρία της ουσιαστικής διάδρασης, που είναι σημαντική στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Lord,

2008). Οι μαθητές μπορούν να βάλουν να ακούσουν οι συμμαθητές τους το podcast που βρήκαν, οπότε να ενισχυθούν ακόμα περισσότερο οι ακουστικές δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη περίπτωση υποστηρίζει το μάθημα με διευκρινήσεις ή επιπρόσθετες πληροφορίες. Και πάλι όλοι οι μαθησιακοί τύποι μπορούν να ωφεληθούν από αυτό.

7.3.4. Τα οφέλη από δραστηριότητες με αυθεντικά podcasts

Οι μαθητές επιπέδου A1 – B1, τις πρώτες φορές, ίσως δυσκολευτούν να κατανοήσουν αυθεντικά εγγεγραμμένα αρχεία, ωστόσο υπάρχουν πολλοί τρόποι που αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν και οι μαθητές να επωφεληθούν. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν μπορεί να κάνει ερωτήσεις γενικής κατανόησης όπως:

- Ποιο νομίζετε ότι είναι το κύριο θέμα αυτού του podcast;
- Πώς φαντάζεστε πως είναι οι ομιλητές; Πόσο χρονών είναι; Ποια είναι τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά; κτλ.
- Που πιστεύετε πως βρίσκονταν οι ομιλητές όταν ηχογράφησαν αυτό το podcast;
- Ποια πιστεύετε πως ήταν τα συναισθήματά τους;

Αυτές οι ερωτήσεις στοχεύουν σε ιεράρχηση εκ των άνω προς τα κάτω ακουστικών δεξιοτήτων (top-down listening skills). Ερωτήσεις που στοχεύουν στην προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω ακουστικών δεξιοτήτων (bottom-up listening skills) είναι οι μαθητές να καταγράψουν μία λίστα με μερικές από τις λέξεις που κατάλαβαν. Αυτή η άσκηση ενισχύει την αυτοπεποίθηση τους ότι υπήρχαν αρκετές λέξεις που κατάλαβαν. Σε δεύτερο χρόνο μπορεί να δοθεί στους μαθητές μια λίστα με λέξεις – κλειδιά και να τους ζητηθεί να πουν πού εντόπισαν το συγκεκριμένο λεξιλόγιο στο ηχητικό αρχείο. Μπορούν να σημειώσουν σε ποιο λεπτό το άκουσαν (π.χ. 1:37). Με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν πώς μιλούν οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας –στόχου, εμπλέκονται με τον αυθεντικό λόγο και έτσι οι ακουστικές ασκήσεις τους προκαλούν λιγότερο άγχος.

7.3. Επίλογος

Είναι ξεκάθαρο από τις περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στην ελληνική όσο και στην διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, ότι η εφαρμογή της τεχνολογίας podcasting, αλλά και των περισσότερων Νέων Τεχνολογιών είναι πιο ωφέλιμη και βοηθητική από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Πολυάριθμες έρευνες και μελέτες έχουν επιβεβαιώσει την αποτελεσματικότητα των εφαρμογών ηλεκτρονικών υπολογιστών στα περιβάλλοντα εκμάθησης και διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού podcasting μπορεί να βελτιώσει τις γλωσσικές δεξιότητες, να ενισχύσει την κινητοποίηση και να προωθήσει την μάθηση. Το podcasting θεωρείται επίσης ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να ενισχύσει και άλλες πτυχές, όπως η ιστορία και ο πολιτισμός της γλώσσας – στόχου. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές της αγγλικής γλώσσας που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν θετικοί ως προς την τεχνολογία podcasting και παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο να χρησιμοποιήσουν την νέα τεχνολογία στην μαθησιακή διαδικασία, ως υποστηρικτικό υλικό που εφάρμοσαν στο σπίτι. Οι κυριότεροι λόγοι που οδήγησαν σε αυτές τις θετικές αντιλήψεις περιελάμβαναν την ευκαιρία που έχουν οι μαθητές να μελετήσουν σε χρόνο της δικής τους επιλογής και να ακούσουν το υλικό του podcast όσες φορές επιθυμούν, είτε επειδή δεν το κατανόησαν είτε επειδή δεν θέλησαν να το επαναλάβουν. Τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού podcasting καθώς και οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των μαθητών προς αυτό διερευνήθηκαν ενδελεχώς από την παρούσα έρευνα και επιβεβαιώνεται πως ήταν όλα θετικά. Ήταν, επίσης, φανερό πως όλοι οι μαθησιακοί τύποι μπορούν να έχουν τα ίδια θετικά αποτελέσματα. Ακόμα, η χρήση του podcasting μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το μαθησιακό στόχο, σε όλες όμως τις περιπτώσεις αποτελεί μία πρωτοτυπία στην διαδικασία της μάθησης, κάτι το οποίο χρειάζονται οι μαθητές των ξένων γλωσσών. Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, αλλά και των περισσότερο μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχει στραφεί προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι σαφές ότι ο λόγος που οι μαθητές είναι τόσο θετικοί είναι η γενικότερη εξοικείωση που έχουν με τις Νέες Τεχνολογίες, αλλά και το γεγονός ότι η διαδικασία της μάθησης γίνεται πιο προσιτή και πιο ευχάριστη. Δε μένει, λοιπόν, παρά να ενσωματωθούν ενεργά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλαχιώτης, Σ.Ν. (2003) *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ, και των ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βιβίτσου, Μ. (2006), *Τα μυστικά της μπλογκόσφαιρας, Τα διαδικτυακά διαδραστικά «ημερολόγια» και ο ρόλος τους στη μάθηση*, Aspects Today, 8, 5966, Αθήνα: ΠΕΚΑΔΕ

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ (ΔΕΠΠΣ), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε 10/10/2016 <http://www.pi-schools.gr/>

Διάμεση Κ. (2012) *Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα των Ξένων Γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μια κριτική παρουσίαση*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012, Ανακτήθηκε 19/10/2016 http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/27_diamesi.pdf

Δενδρινού, Β. (1996). Ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική: Αναπαραγωγή της ιδεολογίας του γλωσσισμού. Στο *"Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη. Απρίλιος 1996), 163-173. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δενδρινού Β. & Καραάβα Ε. (2013,α), *Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δενδρινού Β. & Καραάβα Ε. (2013,β), *Οδηγός του Εκπαιδευτικού των Ξένων Γλωσσών*, Υπουργείο Παιδείας & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καγκά, Ε. (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Νο 5. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καγκά, Ε. (2002). Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις ξένες γλώσσες, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Νο 7. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καγκά, Ε. (2003). Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών (European Language Portfolio, Portfolio Europé en des Langues, Europäisches Sprachenportfolio). Αθήνα: Εκδόσεις Eiffel.

Καγκά, Ε. (2003). Το Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών: Στρατηγικές ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, IV, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καγκά, Ε. (2004). Portfolio γλωσσών: καινοτόμες πρακτικές προσεγγίσεις πολυγλωσσικού γραμματισμού. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη και Ε. Τάφα (επιστημ. επιμ.), Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραθανάσης Ι. (2012) *Εφαρμογές κοινωνικού λογισμικού στην εκπαίδευση και την από απόσταση εκπαίδευση*, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ ΤΜΗΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ, ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ – ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κασσωτάκης Μ., Κυνηγός Π., Καραγεώργος Δ., Γαβρίλης Κ., Βαβουράκη Α. (2000) *Συνέπειες των νέων τεχνολογιών και δικτύων στα σχολεία*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Απρίλιος 2000

Κοκκίνη, Κ. (2010) *Η αξιοποίηση του Podcasting στην τεχνολογικά υποστηριζόμενη διδακτική των μαθηματικών*. Πανεπιστήμιο Πειραιά «Διδακτική της τεχνολογίας και Ψηφιακά συστήματα».

Κράβαρη, Α. (2011) *Η αξιοποίηση της τεχνολογίας του podcasting για την διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων.

Ματσαγκούρας, Η., (2002) *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά.

Μικρόπουλος, Α. (2011) *ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ, «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση»*, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπιτσάκης, Α. (2014) *Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο μάθημα των Θρησκευτικών*, Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο, 110-123.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*, Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο, Ανακτήθηκε 15/10/2016 http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα, «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»*, Ανακτήθηκε 20/10/2016 <http://ebooks.edu.gr/info/newps/pdf>

Παναγόπουλος, Φ. (2010) *m-Learning: Εκπαίδευση με τη χρήση φορητών συσκευών*, Ανάτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής και Πολυμέσων

Πολίτης Π., Ρούσσοις Π., Καραμάνης Μ., Τσαούσης Γ. 2000 *Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου Οδυσσέας*, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή Συμμετοχή, «Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην

Εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Οκτώβριος 2000, Νέες Τεχνολογίες

Σβωλόπουλος Β., Τζάρτζας Γ., Κατσή Α., Βερέβη Α., Ματζάκος Π., Παπαπέτρου Σ., Θωμαδάκη Ε. Πατούνα Α. (2001) *Αξιοποίηση των επιπτώσεων της χρήσης των νέων τεχνολογιών στα σχολεία της Οδύσσειας*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, 2002

Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών, Για μαθητές 12-15 ετών στην Ελλάδα. Υπεύθυνη προγράμματος: Ευαγγελία Καγκά, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Σχορετσανίτου, Π., Βεκύρη, Ι. (2010) *Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τσιμογιάννης, Α., Κόμης, Β. (2010) *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Πανεπιστήμιο Πατρών

Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (2001), *Κείμενα Παιδείας. Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Χρυσαιγίδης, Κ. (2005) *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά.

Cohen [K.](#), [Manion L.](#), [Morrison L.](#) (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα : Μεταίχμιο

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ABC News. (2004). People of the year: Bloggers. Ανακτήθηκε 20/8/2016 <http://abcnews.go.com/WNT/PersonOfWeek/story?id=372266&page>
- Abdous, M., Camarena, M.M., & Facer, B.R. (2009). MALL technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, 21(1), 76–95.
- Abdous, M., Facer, B. R., & Yen, C. (2012). Academic effectiveness of podcasting: A comparative study of integrated versus supplemental use of podcasting in second language classes. *Computers & Education*, 58, 43-52.
- Abt, G., & Barry, T. (2007). The quantitative effect of students using podcasts in a first year undergraduate exercise physiology module. *Bioscience Education*, 10(1), 1-9. Ανακτήθηκε 10/9/2016 <http://dx.doi.org/10.3108/beej.10.8>
- Al Qasim, N., & Al Fadda, H. (2013). From Call to Mall: The effectiveness of podcast on EFL higher education students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 6(9), 30.
- Allen, B. (2006). *Podcasting in Education*
- Artyushina, G., Sheypak, O., Khovrin, A., & Spektor, V. (2011). How to Improve Listening Skills for Technical Students. 14th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2011), 11th International Conference Virtual University, Slovakia.
- Ashraf, H., Noroozi, S., & Salami, M. (2011). E-listening: The Promotion of EFL Listening Skill via Educational Podcasts, 10-17.
- Ashton-Hay, S., & Brookes, D. (2011). Here's a story: using student podcasts to raise awareness of language learning strategies. *EA Journal*, 26(2), 15-27.
- Baker, R., Harrison, J., Thorton, B., & Yates, R. (2007). An analysis of the effectiveness of podcasting as a supplementary instructional tool: A pilot study. Paper Presented at the 2007 EABR & ETLC Conference. Ljubljana, Slovenia.
- Beccue, B., Vila, J., & Whitley, L. K. (2001). The effects of adding audio instructions to a multimedia computer based training environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 10(1), 47-67.
- Beheler, A. F. (2007). *The future of podcasting in postsecondary education: A delphi study*. (Order No. 3255225, Walden University). *ProQuest Dissertations and Theses*, 190-190 p. Ανακτήθηκε 20/12/2016 <http://search.proquest.com/docview/304763866>
- Blackwell, A. F. (1997). Correction: A picture is worth 84.1 words. In C. Kann (Ed.), *Proceedings of the First ESP Student Workshop* (pp. 15-22). Ανακτήθηκε 27/8/2016 <http://www.cl.cam.ac.uk/~afb21/publications/Student-ESP.html>
- Bolliger, D. U., Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers and Education*, 55, 714– 722.

- Bongey, S., Cizadlo, G., & Kalnbach, L. (2006). Explorations in course-casting: Podcasts in higher education. *Campus-Wide Information Systems*, 23(5), 350-367.
- Borgia, L. (2010). Enhanced Vocabulary Podcasts Implementation In Fifth Grade Classrooms. *Reading Improvement*, 46(4), 263-72.
- Brittain, S., Glowacki, P., Van Ittersum, J., & Johnson, L. (2006). Podcasting lectures. *EDUCAUSE Quarterly*, 29(3), 24-31. Ανακτήθηκε 28/8/2016 <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0634.pdf>
- Brock, R. (2005). Lectures on the go. *The Chronicle of Higher Education*, 52(10). Ανακτήθηκε 25/8/2016 <http://chronicle.com/weekly/v52/i10/10a03901.htm>
- Burston, J. (2013). Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. *Language Learning & Technology*, 17(3), 157–224. Ανακτήθηκε 12/11/2016 <http://ilt.msu.edu/issues/october2013/burston.pdf>
- Campbell, G. (2005). There's something in the air: Podcasting in education. *Educause* November/December, 33-44.
- Bybee, R. (2006) *The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness and Applications*
- Carvin, A. (2004). Tim Berners-Lee: Weaving a semantic web. Ανακτήθηκε 20/8/2016 http://www.andycarvin.com/archives/2004/09/tim_bernierslee.html
- Cebeci, Z., & Tekdal, M. (2010). Using podcasts as audio learning objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 2, 7–57.
- Chan, A., & Lee, M. J. W. (2005). An MP3 a day keeps the worries away: Exploring the use of podcasting to address preconceptions and alleviate pre-class anxiety amongst undergraduate information technology students. In D. Spennemann & L. Burr (Eds.), *Good practice in practice: Proceedings of the Student Experience Conference September 5-7, 2005* (pp. 59-71). Wagga Wagga, NSW: Charles Sturt University.
- Chan, W., Chi, S., Chin, K., & Lin, C. (2011). Students' Perceptions of and Attitudes towards Podcast-Based Learning – A Comparison of Two Language Podcast Projects. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 312-335.
- Clark, D., & Walsh, S. (2004). *iPod-learning*. [White paper]. Brighton, UK: Epic Group.
- Clark, S., Sutton-Brady, C., Scott, K. M., & Taylor, L. (2007). Short podcasts: The impact on learning and teaching. In A. Austin & J. Pearce (Eds.), *Proceedings of mLearn Conference 2007* (pp. 285–289). Melbourne, Australia: University of Melbourne.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2008). *e-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (2nd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001) Council of Cultural Cooperation Education Committee, Modern Language Division, Strasbourg: CUP.
- Constantine, P. (2007). Podcasts: another source for listening input. *The Internet TESL Journal*, 13(1). Ανακτήθηκε 12/9/2016 <http://iteslj.org/Techniques/Constantine-PodcastListening.html>

- Cooper, D. P. (1993). Paradigm shifts in designing instruction: from behaviourism to cognitivism. *Educational Technology*, 33(5), 12-19
- Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: Production and evaluation of student use. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 387-399.
- Crigler, A. N., Just, M., & Neuman, W. R. (1994). Interpreting visual versus audio messages in television news. *Journal of Communication*, 44(4).
- Deal, A. (2007). A Teaching with Technology White Paper: Podcasting. Community Contributions
- Ducate, L., & Lomicka, L. (2009). *Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation*, *Language Learning & Technology*, 13(3), 66–86.
- Duke University. Center for Instructional Technology. (2006). *iPod First Year Experience Final Evaluation Report*. Ανακτήθηκε 23/11/2016 http://cit.duke.edu/pdf/reports/ipod_initiative_04_05.pdf.
- Duncan, T. G. & McKeachie, W. J. (2005) *The making of the Motivated Strategy for Learning questionnaire*, *Educational Psychologist*, 40, 117-128.
- Durbridge, N. (1984). Media in course design, No. 9, audio cassettes. The role of technology in distance education. Kent, UK: Croom Helm.
- Edirisingha, P. (2007). The “double life” of an i-Pod: A case study of the educational potential of new technologies. Paper Presented at the Online Education Conference, Berlin: Germany.
- EDUCAUSE. (2010). 7 things you should know about mobile apps for learning. Ανακτήθηκε 2/9/2016 <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7060.pdf>
- EFL Geek. (2005). Why I am not podcasting. Ανακτήθηκε 27/8/2016 <http://eflgeek.com/index.php/eflgeek/comments/not-podcasting/>
- Engadget. (2004). How to: Podcasting (get podcasts and make your own). Ανακτήθηκε 19/8/2016 <http://www.engadget.com/entry/5843952395227141>
- European Commission, Languages in Education, Education and training, Supporting education and training in Europe and beyond, Ανακτήθηκε 20/10/2016 http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism/languages-in-education_en
- Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50, 491-498.
- Flowerdew, J., & Miller, I. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Friedman, T. L. (2006). *The world is flat [updated and expanded]: A brief history of the twenty-first century*. New York, NY: Farrar, Straus, and Giroux.
- Geddes, S. J. (2004). Mobile learning in the 21st century: Benefit for learners. Ανακτήθηκε 7/9/2016 <http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/geddes.pdf>

- Gorra, A., & Finlay, J. (2009). Podcasting to support students using a business simulation. *Electronic Journal of e-Learning*, 7(3), 257-264.
- Gilbert, S. (2003). Introduction to LTA low threshold approach. Ανακτήθηκε 27/8/2016 <http://www.tltgroup.org/lta/Intro.htm>
- Guertin, L. A. (2010). Creating and using podcasts across the disciplines. *Currents in Teaching and Learning*, 2(2), 4-12.
- Hale, J. J. (1998). The visual superiority effect: Retention of audiovisual messages. *Dissertation Abstracts International*, 60(2), 894.
- Hadzilakos, Th., Kynigos, C., Vavouraki, A., Ioannides, C., Psicharis, G., Papaioannou T. (2001) *Case Study of ICT and School Improvement, The Case of Greece*. OECD/CERI ICT PROGRAMME, Education Research Centre, Athens, Greece, May 2001.
- Hawke, P. (2010). Using internet- sourced podcasts in independent listening courses: Legal and pedagogical implications. *Jalt CALL Journal*, 6(3), 219-234.
- Hede, A. (2002). An integrated model of multimedia effects on learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 11(2), 177-191.
- Holmes, T. (2006). Digital audio player. In T. Holmes (Ed.), *The Routledge guide to music technology* (p. 75). New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Horrigan, J. (2009). Wireless Internet use. Pew Internet and American Life Project. Ανακτήθηκε 20/8/2016 <http://pewinternet.org/Reports/2009/12-Wireless-Internet-Use.aspx>
- Howritz, E. K. (1987), *Surveying Student Beliefs about Language Learning*, in A. Wenden and J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Hove, M., & Corcoran, K. (2008). If you post it, will they come? Lecture availability in introductory psychology. *Teaching Psychology*, 35(2), 91-95.
- Hsu, L. (2013). English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: A crossnational study. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 197-213.
- Istanto, W. I., & Indrianti (2011). Pelangi Bahasa Indonesia Podcast: What, Why and How? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 371-384.
- International Telecommunication Union. (2012). Key statistical highlights: ITU data release June 2012. Ανακτήθηκε 25/8/2016 http://www.itu.int/ITU-D/ict/statistics/material/pdf/2011%20Statistical%20highlights_June_2012.pdf
- Internet World Stats. (2014). Internet usage statistics: The Internet big picture. Miniwatt Marketing Group. Ανακτήθηκε 25/8/2016 <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Jonassen, D. H., Carr, C., & Yueh, H. P. (1998). Computers as mind tools for engaging learners in critical thinking. *TechTrends*, 43(2), 24-32.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2013) *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Κριτική

- Kan, S. O. (2011). Critique of a Language-Learning Website. *US-China Education Review*, 8(5), 675-681.
- Keller, J. M. (1987). *Development and use of the ARCS Model of motivational design*. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Kennedy, M. J., Newman Thomas, C., Aronin, S., Newton, J. R., & Lloyd, J. W. (2014). Improving teacher candidate knowledge using content acquisition podcasts. *Computers & Education*, 70, 116-127.
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 459-489.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. Longman: New York.
- Lane, C. (2006). UW podcasting: Evaluation of year one. Report by Office of Learning Technologies, University of Washington. Ανακτήθηκε 28/8/2016
http://www.washington.edu/lst/research_development/papers/2006/podcasting_ye arl.pdf
- Larkin, H. E. (2010). "But they won't come to lectures..." The impact of audio recorded lectures on student experience and attendance. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 238-249.
- Lawlor, B., & Donnelly, R. (2010). Using podcasts to support communication skills development: A case study for content format preferences among postgraduate research students. *Computers & Education*, 54(4), 962-971.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.031>
- Lee, L. (2011). Blogging: promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning & Technology*, 15(3), 87-109. Ανακτήθηκε 19/11/2016
<http://llt.msu.edu/issues/october2011/lee.pdf>
- Lee, C. S., Tan, D. T. H., & Goh, W. S. (2004). The next generation of e-learning: Strategies for media rich online teaching and engaged learning. *International Journal of Distance Education Technologies*, 2(4), 1-17.
- Lee, M. J. W., & Chan, A. (2007). *Pervasive, lifestyle-integrated mobile learning for distance learners: An analysis and unexpected results from a podcasting study*. *Open Learning. The Journal of Open and Distance Learning*, 22(3), 201-218.
- Lee Sing, A. C., & Miles, C. A. (1999). *The relative effectiveness of audio, video, and static visual computer-mediated presentations*. *Canadian Journal of Education*, 24(3).
- Lenhart, A., Horrigan, J., & Fallows, D. (2004). *Content creation online*. Pew Internet & American Life Project.
- Little, D. (1997). *Responding authentically to authentic texts: A problem for self-access language learning?* In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 225-236). New York, NY: Longman.
- Lord, G. (2008). *Podcasting communities and second language production*. *Foreign Language Annals*, 41, 364-379.

- Lum, L. (2006). The power of podcasting. Ανακτήθηκε 14/6/2016 από Diverse Issues in Higher Education Web site: http://diverseeducation.com/artman/publish/article_5583.shtml.
- Maffin, T. (2004). Podcasting 101: Illustrated tips for newbie podcasters. Ανακτήθηκε 19/8/2016 http://radio.blogware.com/blog/Podcasting_101/_archives/2004/10/17/161695.html
- Malan, D. J. (2007). Podcasting computer science E-1. Proceedings of the 38th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education (pp. 389-393). Ανακτήθηκε 31/8/2016 <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download>
- Mayer, R. E., Heiser, J., & Lonn, S. (2001). Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychology*, 95(1).
- Mayer, R. E., Sobko, K., & Mautone, P. D. (2003). Social cues in multimedia learning: Role of speaker's voice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2).
- McBride, K. (2012). *Podcasts and second language learning, Promoting listening comprehension and intercultural competence*, *Journal of Educational Psychology*, 105(4).
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- McQuillan, J. (2006). *Languages on the go: Tuning in to podcasting*. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 16-18. Ανακτήθηκε 21/9/2016 <http://www.tprstories.com/ijflt>
- McMinn, S. W. J. (2008). *Podcasting possibilities: Increasing time and motivation in the language learning classroom*. Ανακτήθηκε 12/9/2016 <http://www.eife-l.org/publications/proceedings/ilf08/contributions/improving-quality-of-learning-with-technologies/McMinn.pdf>.
- Meng, P. (2005). Podcasting & vodcasting: A white paper—Definitions, discussions, & implications. University of Missouri IAT Services. Ανακτήθηκε 1/7/2016 http://edmarketing.apple.com/adcinstitute/wpcontent/Missouri_Podcasting_White_Paper.pdf
- Meng, P. (2005). University of Missouri IAT Services White Paper
- Merriam-Webster Online Dictionary. (2004). Merriam-Webster's word of the year 2004. Ανακτήθηκε 20/8/2016 <http://www.merriam-webster.com/info/04words.htm>
- Misanchuk, M., & Anderson, T. (2001). Building community in an online learning environment: Communication, cooperation, and collaboration. Paper presented at the Mid-South Instructional Technology Conference, Murfreesboro, TN. Ανακτήθηκε 9/9/2016 <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED463725.pdf>
- Moura, A., & Carvalho, A. (2012). The ARCS model to motivate language learning through SMS and podcasts. *Journal of Communications Research*, 4(4), 385.
- Monk, B., Ozawa, K., & Thomas, M. (2006). *iPods in English language education: A case study of English listening and reading students*. *NUCB Journal of Language Culture and Communication*, 8(3), 85–102.

- Moreno, R., & Mayer, R. E. (1999). *Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity*. *Journal of Educational Psychology*, 91(9)
- Muppala, J. K., & Kong, C. K. (2007). *Podcasting and its use in enhancing course content*. In V. Uskov (Ed.), *Proceedings of Computers and Advanced Technology in Education*. Beijing, China.
- Nash, S. (2005). *Learning anxiety and the online student: Learning strategies that work*. Xplanazine. Ανακτήθηκε 30/8/2016
http://www.xplanazine.com/archives/2005/04/learning_anxiet.php
- National Public Broadcasting Archives. (2005). *Public broadcasting timeline: 1910- 1919*. Ανακτήθηκε 5/9/2016 <http://www.lib.umd.edu/NPBA/time/1910.html>
- Ng'ambi, D. (2008). Podcasts for reflective learning. In G. Salmon & P. Edirisingha (Eds.), *Podcasting for learning in universities* (pp. 132 - 145). Berkshire, England: Open University Press.
- Nguyen, D. (2011). *Effectiveness of podcast lectures in English-writing courses for foreign-born learners at California Bay-area community colleges*. (Order No. 3507049, University of Phoenix). ProQuest Dissertations and Theses, , 175. Ανακτήθηκε 20/12/2016
[http://search.proquest.com/docview/1011655621?accountid=44936.\(1011655621\)](http://search.proquest.com/docview/1011655621?accountid=44936.(1011655621))
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162–280.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford University Press. (2005). "Podcast" is the word of the year. Ανακτήθηκε 16/9/2016
http://www.us.oup.com/us/brochure/NOAD_podcast/
- Panday, P. P. (2009). Simplifying Podcasting. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 251-261
- Peacock, M. (2001). *Preservice ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study*. *System*, 29, 177---195.
- Plankis, B., & Weatherly, R. (2008). *Engaging students and empowering researchers: Embedding assessment, evaluation and history into podcasting*. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008*
- Podcasting News. (2004). Getting started with podcasts in 3 easy steps. Ανακτήθηκε 19/8/2016 http://www.podcastingnews.com/articles/Getting_Started_With_Podc.html
- Popova, A., & Edirisingha, P. (2010). How can podcasts support engaging students in learning activities? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2.
- Pilgrim, M. (2002). What is RSS. Ανακτήθηκε 16/8/2016 από
<http://www.xml.com/pub/a/2002/12/18/dive-into-xml.html>
- Pintrich, P. Smith, D.A.F. (1991) *A manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, University of Michigan

- Pun, S. W. (2006). The educational applications of podcasts [In Chinese]. In Hong Kong Association for Computer Education 2006 Year Book, pp. 23–28. Ανακτήθηκε 20/9/2016 <http://www.hkace.org.hk/publication/yearbook/YearBook05/25-5-06Year%20Book1-56.pdf>
- Putman, S. M., & Kingsley, T. (2012). The Atoms Family: Using Podcasts to Enhance the Development of Science Vocabulary. *The Reading Teacher*, 63(2), 100-108.
- OECD (2001) *Schooling for tomorrow. Learning to change: ICT in schools*, Paris: OECD Publications
- Oberg, A., & Daniels, P. (2013). Analysis of the effect a student-centered mobile learning instructional method has on language acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), 177-196.
- Quinn, C. (2000). mLearning: Mobile, wireless, in-your-pocket learning. Ανακτήθηκε 3/9/2016 <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>
- Reynolds, R. (2006). What's up and what matters. Xplanazine. Ανακτήθηκε 28/8/2016 http://www.xplanazine.com/archives/2006/05/whats_up_and_wh_9.php
- Reed, B. (2010). A brief history of smartphones. PCWorld. Ανακτήθηκε 20/8/2016 http://www.pcworld.com/article/199243/a_brief_history_of_smartphones.html
- Rezapour, E. Gorjian, B., & Pazhakh, A. R. (2012). The effect of Moodle and Podcast's instruction on vocabulary development among pre- intermediate EFL learners. *AITM*, 2(2), 32-40.
- Richards, J. C. (2006). Communicative language teaching today. Ανακτήθηκε 28/8/2016 <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/communicative-language-teachingtoday>
- Rossell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods—in search of a podcasting “pedagogy” for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471–492.
- Rosell-Aguilar, F. (2013). Podcasting for language learning through iTunes U: The learner's view. *Language Learning & Technology*, 17(3), 74–93. Ανακτήθηκε 10/9/2016 <http://llt.msu.edu/issues/october2013/rosellaguilar.pdf>
- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *Internet and Higher Education* 5 (2002), 197-211
- Rovai, A. P., Wighting, M. J., & Liu, J. (2005). School climate: Sense of classroom and school communities in online and on-campus higher education courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 361-374.
- Sabet, M. K., & Mahsefat, H. (2012). The impact of authentic listening materials on elementary EFL Learners' Listening Skills. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 216-229.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scutter, S., Stupans, I., Sawyer, T., & King, S. (2010). *How do students use podcasts to support learning?* *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 180- 191.

- Searls, D. (2005). *The past of podcasting*. Doc Searls' IT Garage. Ανακτήθηκε 16/9/2016 <http://www.itgarage.com/node/704>
- Schmidt, J. (2008). *Podcasting as a learning tool: German language and culture every day*. Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 41, 186-194.
- Schwabe, G., & Göth, C. (2005). Mobile learning with a mobile game: design and motivational effects. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 21(3), 204-216.
- Shahramiri, P., & Gorjian, B. (2013). *The Effect of Podcast transcription Activities on Intermediate and Advanced EFL Learners' Writing Accuracy*. Advances in Digital Multimedia (ADMM), 40(3), 194-199.
- Shaw, J. (2001). RSS headline syndication: Frequently asked questions for content providers. Ανακτήθηκε 16/8/2016 από <http://www.asprss.com/FAQ.asp>
- Stanley, G. (2005). Podcasting for ELT. Ανακτήθηκε 20/9/2016 <http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/podcast.shtml>
- Stanley, G. (2006). Podcasting: Audio on the Internet comes of age. TESL-EJ, 9(4). Ανακτήθηκε 20/9/2016 <http://www-writing.berkeley.edu/ TESL-EJ/ej36/int.html>
- Stiffler, D., Stoten, S., & Cullen, D. (2011). Podcasting as an instructional supplement to Online learning. *Computers, Informatics, Nursing*, 29(3), 144-148.
- Sweeny, R. T. (2005). Colloquy—Higher education for multitaskers. *The Chronicle of Higher Education*, 52(10). Ανακτήθηκε 5/9/2016 <http://chronicle.com/colloquy/2005/10/millennial/>
- Sze, P. M.-M. (2006). Developing students' listening and speaking skills through ELT podcasts. *Education Journal*, 34(2). Ανακτήθηκε 12/9/2016 http://podcasterpaul.wikispaces.com/file/view/06_EJ_ELTPodcasts.pdf
- Tavales, S., & Skevoulis, S. (2006). Podcasts: Changing the face of e-learning. Ανακτήθηκε 20/9/ 2016 <http://ww1.ucmss.com/books/LFS/CSREA2006/SER4351.pdf>
- Taylor, D. (2005). My podcast on why podcasting isn't interesting. *The Intuitive Life Business Blog*. Ανακτήθηκε 27/8/2016 http://www.intuitive.com/blog/my_podcast_on_why_podcasting_isnt_interesting.html
- The Hindu. (2009). The impact of decline in iPod sales. Ανακτήθηκε 20/8/2016 http://www.thehindu.com/sci-tech/gadgets/article_17587.ece
- Thong, K., Ling, P. & Chou, R. (2007). English Language Podagogy1 (Podcasting + Pedagogy). Paper presented at the Redesigning pedagogy, Singapore
- Thorne, S., & Payne, J. (2005). Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expression, and Language Education. *CALICO*, 22(3), 371–397.
- Traxler, J. (2007). Defining, Discussing, and Evaluating Mobile Learning: The moving finger writes and having writ.... *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2).
- Trotto, S. (2007). AT&T and Apple announce simple, affordable service plans for iPhone. Ανακτήθηκε 20/8/2016 http://mobilitytoday.com/news/007765/iPhone_rates_att

- Vavouraki A. (2001) *Introducing computers into education: a case study of the Greek situation*, Doctoral thesis, Institute of Education, University of London
- Vavouraki A. (2004) *The introduction of computers into education as a state directed initiative: a case study of the Greek policies between the years 1985 and 2000*, Educational Media International, Vol.41, No2, pp. 145-156
- Veronikas, W. W., & Maushak, N. (2005). *Effectiveness of Audio on Screen Captures in Software Application Instruction*. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 14(2), 199-205.
- Vandergrift, I. (2004). *Listening to learn or learning to listen?* Annual Review of Applied Linguistics, 24. 3-25.
- Von Kinsky, B. R., Ivins, J., & Gribble, S. J. (2009). *Lecture attendance and web based lecture technologies: A comparison of student perceptions and usage patterns*. Australasian Journal of Educational Technology, 25(4), 581-595.
- Udell, J. (2005). Hypermedia: Why now? Ανακτήθηκε 19/8/2016 <http://www.oreillynet.com/pub/a/network/2005/03/18/primetime.html>
- Vidal, K. (2003) Academic listening: A source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, vol 24, no.1, pp. 56-89.
- Wagner, E. (2005). Enabling mobile learning. *EDUCAUSE Review*, 40(3), 40-53.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31,57-71.
- Wilcox, J. (2010). Apple Q4 2010 by the numbers: Record iPhone sales and iPad push revenue to \$20.34 billion. Ανακτήθηκε 20/8/2016 <http://www.betanews.com/joewilcox/article/Apple-Q4-2010-by-the-numbers-Record-iPhone-sales-and-iPad-push-revenue-to-2034-billion/>
- Wilson, N. & McLean, S. (1994), *Questionnaire Design: A practical introduction*, Newton Abbey, University of Alston Press.
- Woods, R., & Ebersole, S. (2003). Using online community building strategies to enhance and extend learning in online courses—The "communal scaffold" as conceptual bridge. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2003* (pp. 2543-2546). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Wortham, J. (2009, July 22). Mobile internet use shrinks digital divide. BITS: Business, innovation, technology, society. The New York Times. Ανακτήθηκε 19/8/2016 <http://bits.blogs.nytimes.com/2009/07/22/mobile-internet-use-shrinks-digitaldivide/?pagemode=print>
- Ying, H. (2010) *A Study of L2 Vocabulary Learning Strategies*, Kristianstad University, The School of Teacher Education
- Yoshida, R. (2013). Learners' self-concept and use of the target language in foreign language classrooms. *System*, 41, 935-951.

Young, D. J. (2007). *iPods, MP3 players and podcasts for FL learning: Current practices and future considerations*. The NECTFL Review 60, 39-49.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

8.1. Ερωτηματολόγιο Διαμόρφωσης Προφίλ Μαθητών

Ερωτηματολόγιο Διαμόρφωσης Προφίλ Εκπαιδευμένων

(Ομάδα Ελέγχου και Πειραματική Ομάδα)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ

Το Α΄ Μέρος (ερωτήσεις 1-9) του ερωτηματολογίου αυτού, έχει ως στόχο να παρουσιάσει:

- Κάποια προσωπικά σου στοιχεία.
- Και τον μαθησιακό τύπο στον οποίο ανήκεις.

Το Β΄ Μέρος (ερωτήσεις 10-19) θα μας δώσει κάποιες γενικές πληροφορίες σχετικά με:

Τις γνώσεις σχετικά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Αν ασχολείσαι με αυτούς στον ελεύθερο χρόνο σου.

Αν διαθέτεις και χρησιμοποιείς φορητές συσκευές ήχου ή κινητό.

Να θυμάσαι πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Το μόνο που χρειάζεται είναι να είσαι ειλικρινής.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, γι αυτό μη φοβάσαι να δώσεις την απάντηση που πραγματικά πιστεύεις.

Όσα θα συμπληρώσεις είναι εμπιστευτικά.

Σε ευχαριστώ για τον χρόνο σου

1. Είμαι: Αγόρι

Κορίτσι

2. Είμαι.....ετών.

3. Στην προηγούμενη σχολική χρονιά πήρα στα αγγλικά τον βαθμό.....

4. Όταν μελετώ στο σπίτι, υπογραμμίζω τα υλικά για να βοηθηθώ και να οργανώνω τη σκέψη μου.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

5. Μαθαίνω καλύτερα όταν μου εξηγούν κάτι που δεν μπορώ να καταλάβω.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

6. Όταν διαβάζω σπίτι, καταλαβαίνω καλύτερα όταν βλέπω εικόνες παρά κείμενο.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

7. Κάνω διαγράμματα ή πίνακες για να βοηθηθώ όταν διαβάζω.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

8. Όταν ακούω ένα CD ή κάποιον να μιλάει, μαθαίνω ευκολότερα.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

9. Μαθαίνω καλύτερα όταν επιλέγω να φτιάξω κάτι χειροπιαστό με τα χέρια μου.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

Β΄ ΜΕΡΟΣ

10. Έχω στο σπίτι ηλεκτρονικό υπολογιστή ή Laptop: ΝΑΙ ΟΧΙ....

11 Μου αρέσει πολύ να ασχολούμαι με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

12. Ξέρω να ανοίγω και να κλείνω με ευκολία έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

13. Είναι εύκολο για μένα να «σερφάρω» στο διαδίκτυο (internet).

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

14. Έχω μεγάλη άνεση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ώστε να μπορώ να βοηθήσω ένα φίλο μου.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

15. Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με τον υπολογιστή μπαίνοντας σε διάφορες ιστοσελίδες (sites).

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

16. Προτιμώ να παίζω στον υπολογιστή παρά κάποιο άλλο παιχνίδι.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

17. Διαθέτω κινητό τηλέφωνο: ΝΑΙ ΟΧΙ

18. Διαθέτω mp3 player ή κάποια άλλη συσκευή τύπου tablet: ΝΑΙ ΟΧΙ

19. Χρησιμοποιώ συχνά συσκευές τύπου mp3 player ή κάποια άλλη συσκευή τύπου tablet στον ελεύθερο χρόνο μου (π.χ. ακούω μουσική).

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

8.2 Ερωτηματολόγιο Κινητοποίησης Α΄ΜΕΡΟΣ

Ερωτηματολόγιο κινητοποίησης MSLQ (Ομάδα Ελέγχου και Πειραματική Ομάδα) ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕΡΟΣ Α΄

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ – ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Οι απαντήσεις που θα δώσεις, θα δώσουν αποτελέσματα σχετικά με τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα που διαθέτεις.

Να θυμάσαι πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Το μόνο που χρειάζεται είναι να είσαι ειλικρινής.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, γι αυτό μη φοβάσαι να δώσεις την απάντηση που πραγματικά πιστεύεις.

Όσα θα συμπληρώσεις είναι εμπιστευτικά και δεν έχουν καμία σχέση με το βαθμό σου στο μάθημα των αγγλικών.

Η σειρά είναι από το 1 (διαφωνώ απόλυτα)
έως το 7 (συμφωνώ απόλυτα)

Απλά βάλε ένα X στην απάντηση που νομίζεις ότι σε αντιπροσωπεύει καλύτερα.

Σε ευχαριστώ για τον χρόνο σου

1. Προτιμώ το μάθημα που πραγματικά με προκαλεί, ώστε να μαθαίνω νέα πράγματα.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

2. Σκέφτομαι πως θα είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα των αγγλικών και σε κάποιο άλλο μάθημα.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

3. Προτιμώ το υλικό των μαθημάτων που ξυπνά την περιέργειά μου, ακόμα και αν είναι δυσκολότερο..

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

4. Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα είναι να καταλάβω το μάθημα λεπτομερώς.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

5. Ένας καλός βαθμός είναι το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

6. Αν έχω την ευκαιρία, θα επιλέξω μια άσκηση από την οποία θα μάθω, ακόμα και αν δεν πάρω καλό βαθμό.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

7. Όταν γράφω τεστ, σκέφτομαι τις συνέπειες της αποτυχίας.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

8. Θέλω να τα πάω καλά γιατί είναι σημαντικό για μένα να δείξω τις ικανότητές μου στους γονείς μου, στους δασκάλους μου, στους φίλους μου.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

8.3 Ερωτηματολόγιο Κινητοποίησης Β΄ Μέρος

Ερωτηματολόγιο κινητοποίησης IMMS

(Πειραματική Ομάδα)

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑ

Οι 12 αυτές ερωτήσεις αφορούν στο κατά πόσο σε ενδιέφεραν, σε ικανοποίησαν, σου φάνηκαν χρήσιμα και εμπιστεύτηκες τη διαδικασία εξάσκησης σου με τα podcast.

Να θυμάσαι πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Το μόνο που χρειάζεται είναι να είσαι ειλικρινής.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, γι αυτό μη φοβάσαι να δώσεις την απάντηση που πραγματικά πιστεύεις.

Όσα θα συμπληρώσεις είναι εμπιστευτικά και δεν έχουν καμία σχέση με το βαθμό σου στο μάθημα των αγγλικών.

Η σειρά είναι από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 7 (συμφωνώ απόλυτα)

Απλά βάλε ένα X στην απάντηση που νομίζεις ότι σε αντιπροσωπεύει καλύτερα.

Σε ευχαριστώ για τον χρόνο σου

1. Υπήρχε κάτι ενδιαφέρον στο ξεκίνημα του podcasting που άξιζε την προσοχή μου.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>

2. Το περιεχόμενο των podcast δεν ήταν συναφές με τις ανάγκες μου, γιατί ήδη γνώριζα τα περισσότερα από αυτά.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>

3. Όταν άκουσα για πρώτη φορά τα podcast, είχα την εντύπωση πως το μάθημα θα είναι εύκολο για μένα.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>

4. Διασκέδασα πολύ με τα podcast και θα ήθελα να μάθω παραπάνω πράγματα γι' αυτά.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>

5. Τα podcast ενσωματώνουν πληροφορίες που τονώνουν την περιέργειά μου.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>

6. Το να αξιολογηθώ με επιτυχία στο μάθημα μετά την πρακτική μου εξάσκηση με τα podcast ήταν σημαντικό για μένα.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>

7. Αφού χρησιμοποίησα τα podcast ένιωσα σιγουριά στον εαυτό μου ότι γνώριζα αυτά που υποτίθεται ότι θα έπρεπε να έχω μάθει στο μάθημα.

1	2	3	4	5	6	7

8. Ένιωσα καλά που χρησιμοποίησα με επιτυχία τα podcast στο σπίτι.

1	2	3	4	5	6	7

9. Έμαθα κάποια πράγματα για τα podcast που με ξάφνιασαν ή δεν τα περίμενα.

1	2	3	4	5	6	7

10. Το περιεχόμενο των podcast είναι χρήσιμο για μένα.

1	2	3	4	5	6	7

11. Το υλικό των podcast ήταν πολύ δύσκολο.

1	2	3	4	5	6	7

12. Συμπληρώνοντας τις ασκήσεις του μαθήματος μετά τη χρησιμοποίηση των podcast, ένιωσα ένα αίσθημα ικανοποίησης και ολοκλήρωσης.

1	2	3	4	5	6	7

8.4 Ερωτηματολόγιο Στάσεων και Πεποιθήσεων

Ερωτηματολόγιο στάσεων και πεποιθήσεων

(Πειραματική Ομάδα)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Οι 14 αυτές ερωτήσεις που καλείσαι να απαντήσεις αφορούν στη γνώμη που έχεις σχετικά με το μάθημα των αγγλικών που διδάσκεσαι στο σχολείο και με την αγγλική γλώσσα που μαθαίνεις γενικά.

Να θυμάσαι πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Το μόνο που χρειάζεται είναι να είσαι ειλικρινής.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, γι αυτό μη φοβάσαι να δώσεις την απάντηση που πραγματικά πιστεύεις.

Όσα θα συμπληρώσεις είναι εμπιστευτικά και δεν έχουν καμία σχέση με το βαθμό σου στο μάθημα των αγγλικών.

Η σειρά είναι από το 1 (διαφωνώ απόλυτα)

έως το 7 (συμφωνώ απόλυτα)

Απλά βάλε ένα X στην απάντηση που νομίζεις ότι σε αντιπροσωπεύει καλύτερα.

Σε ευχαριστώ για τον χρόνο σου

1. Νομίζω πως είμαι αρκετά καλός-η στα αγγλικά με τον τρόπο που διδάσκονται στο σχολείο.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

2. Πιστεύω πως το μάθημα των αγγλικών είναι χρήσιμο για μένα στη ζωή μου.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

3. Το μάθημα των αγγλικών είναι βαρετό.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

4. Φοβάμαι πως οι άλλοι θα γελάσουν μαζί μου εάν κάνω κάποιο λάθος στα αγγλικά.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

5. Πιστεύω πως είναι δύσκολο να συνομιλήσω με κάποιον στα αγγλικά ή να καταλάβω ακριβώς τι μου λέει.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

6. Τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

7. Πιστεύω πως θα μάθω να μιλάω αγγλικά πολύ καλά.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

8. Είναι σημαντικό στα αγγλικά να έχεις καλή προφορά.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

9. Είναι ευκολότερο να διαβάζεις αγγλικά, παρά να μιλάς ή να καταλαβαίνεις όταν μιλάει κάποιος.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

10. Είναι σημαντικό στα αγγλικά να εξασκώμαι με ακουστικό υλικό.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

11. Το να μαθαίνεις μια ξένη γλώσσα, όπως τα αγγλικά, είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

12. Είναι εύκολο για κάποιον που ξέρει ήδη μια ξένη γλώσσα να μάθει να μιλάει αγγλικά.

1 2 3 4 5 6 7

--	--	--	--	--	--	--

13. Είναι σημαντικό να κάνεις επαναλήψεις και να εξασκείσαι πολύ σε μια ξένη γλώσσα.

1 *2* *3* *4* *5* *6* *7*

--	--	--	--	--	--	--

14. Ο καθένας μπορεί να μάθει να μιλάει αγγλικά.

1 *2* *3* *4* *5* *6* *7*

--	--	--	--	--	--	--

8.5 Συνέντευξη Εκπαιδευομένων

Συνέντευξη Εκπαιδευμένων (Πειραματική Ομάδα)

1. Με ποιο τρόπο είχες πρόσβαση στα ψηφιακά αρχεία ήχου;

- α. Κατευθείαν από τον υπολογιστή
- β. Download στο desktop ή στο laptop
- γ. Subscribe σε κινητό τηλέφωνο iPhone
- δ. Μεταφορά σε κινητή συσκευή mp3, iPod κτλ.
- ε. συνδυασμός κατηγοριών

2. Πιστεύεις πως είναι δύσκολο να χρησιμοποιείς τα podcast για πρακτική εξάσκηση;

(7βάθμια κλίμακα απαντήσεων από το 1-καθόλου δύσκολο ως 7- πολύ δύσκολο)

1	2	3	4	5	6	7

3. Τι είδους δυσκολίες αντιμετώπισες;

- α. τεχνικές δυσκολίες
- β. Ταχύτητα στην ομιλία
- γ. Δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου
- δ. Δυσκολία στο subscribing
- ε. Μη γνώση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή

8.6 Τελική Αξιολόγηση

Name _____

Date _____

Level _____



Cosmic B1 Unit 4 Vocabulary Quiz

Total: ____ /10

The Giant Panda



Exercise 1: 5 facts about the Giant Panda:

Use the following words to complete the fact file. For the words in brackets add the suffix *-ion* to make a noun. The first one is done for you as an example.

Habitat endangered wildlife global

1. The giant panda is a worldwide symbol of wildlife conservation.
2. Their natural _____ is thick bamboo forests, high up in the mountains of central China.
3. Sadly, these beautiful bears are _____ species. It's estimated that only around 1,000 remain in the wild. That's why we need to do all we can for their _____ (protect)
4. Why are Giant pandas are in danger of _____ (extinct)? Because of the _____ (destroy) of their natural habitat.
5. Chinese laws provide a _____ (conserve) programme to protect the environment of the Pandas from _____ (pollute) and illegal hunting.

Exercise 2: 3 ways to save the Giant Panda

Use the right collocation with the verbs *spend*, *waste*, *raise*.

1. _____ money for the panda conservation programmes.
2. Don't _____ energy which contributes to global warming.
3. _____ time to let your friends know about the problem.

8.7 Φύλλα εργασίας

Name _____

Date _____

Level _____



WORKSHEET 1: Fill in the gaps with the right collocation. Use the verbs

waste save spend recycle raise

8 WAYS TO BE ECO-AWARE!

- 1 Use public transport more!
- 2 _____ money by walking!
- 3 _____ more money on recycled products.
- 4 _____ paper by using it again or on both sides!
- 5 Don't _____ energy by leaving your computer on.
- 6 Let's be the first school in our area to _____ money for local green projects!
- 7 _____ water! Don't leave the tap running!
- 8 Don't _____ time! Do something now!

40

Name _____

Date _____

Level _____

WORKSHEET 2: Create nouns with the suffixes *-ion*, *-ment*, *-ance*.

Eco Factfile



- The Arctic tern is a bird that flies about 35,000 kilometres each year. That's quite an ¹_____! **ACHIEVE**
- There are fewer than 1000 Giant Pandas in the wild. It is in danger of ²_____. **EXTINCT**
- The ³_____ of rainforests in the Amazon results in habitat loss for animals and birds. **DESTROY**
- 1000 kg of recycled paper saves 17 trees. This shows the ⁴_____ of recycling. **IMPORTANT**
- The Royal Society for the ⁵_____ of Birds has over one million members. **PROTECT**