



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΤΜΗΜΑ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

**«Σχεδιασμός e-course στην αγγλική γλώσσα
(ως δεύτερη γλώσσα) με διαπολιτισμικό περιεχόμενο
βασισμένο στο μοντέλο κινήτρων ARCS»**

Διπλωματική εργασία
της
Γιόκαρη Ευαγγελίας

Επιβλέπουσα: Αν. Καθηγήτρια Φωτεινή Παρασκευά

Πειραιάς, Μάρτιος 2019

Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρείται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη γλώσσα) βασισμένο στο μοντέλο ARCS με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που έχει ως στόχο να ενισχύσει το συναισθηματικό δείκτη ανάπτυξης κινήτρων των εκπαιδευομένων.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε διερευνά καταρχάς την επίδραση του σχεδιασμού και της ανάπτυξη του e-course, βάσει των αρχών και στρατηγικών του μοντέλου ARCS στα κίνητρα των εκπαιδευομένων και συγκεκριμένα στους παράγοντες της Προσοχής (Attention), της Συσχέτισης (Relevance), της Εμπιστοσύνης (Confidence) και της Ικανοποίησης (Satisfaction). Κατά δεύτερον εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι τεχνολογικές προσφερόμενες δυνατότητες (affordances) μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία και τρίτον αν ένα e-course με διαπολιτισμικό περιεχόμενο μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις των εκπαιδευομένων σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 άτομα, μαθητές κέντρων ξένων γλωσσών με επίπεδο αγγλικών B2, οι οποίοι παρακολούθησαν το μάθημα για 2 εβδομάδες και το αξιολόγησαν. Τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγια όσο αφορά την ποσοτική ανάλυση και η μέθοδος ανάλυση περιεχομένου (content analysis) όσον αφορά την ποιοτική ανάλυση. Το στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι το t-test ενός δείγματος (One Sample t-test). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι α) ο σχεδιασμός του μαθήματος και το υλικό του είχαν σημαντική επίδραση στην Προσοχή, Συσχέτιση, Εμπιστοσύνη και Ικανοποίηση των εκπαιδευομένων β) οι τεχνολογικά προσφερόμενες δυνατότητες αποτέλεσαν ένα σημαντικό εργαλείο για την υποστήριξη του e-course και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και γ) συγκεκριμένο e-course κατάφερε να αποτελέσει το έναυσμα ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εξοικειωθούν με την έννοια της διαπολιτισμικής κατανόησης και ικανότητας.

Abstract

In this dissertation, we attempt to effectively design an e-course in English Language (as second language) with intercultural content. The design of the e-course is based on the principles and strategies of Keller's ARCS model for motivational design. The aim of the study is to enhance learner's motivation.

Through the research we firstly explore the impact of the design of the educational environment and the material, based on the ARCS model strategies, on learner's motivation and more specifically on the factors of Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction. Secondly, the extent to which the affordances can improve the learning process and thirdly if an e-course with intercultural content can enhance learner knowledge in terms of intercultural understanding.

The sample of the survey consisted of 40 people (B2 level) who attended the course and evaluated it. The result tool used in this study was questionnaires for the quantitative analysis and "content analysis" for the qualitative analysis. The statistic tool used in this research for the analysis of the results was "One Sample t-test". The results of the research showed: a) the design and the implementation of the course based on ARCS model has a significant impact on learner's Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction and consequently to their motivation b) technological affordances have been an important tool for improving learning process d) an intercultural e-course can be a means to establishing intercultural understanding.

«Πες μου και θα ξεχάσω. Δείξε μου και ίσως να θυμάμαι.

Κάνε με να το βιώσω και θα το καταλάβω»

Κινέζικη παροιμία

Education is not a preparation for life. Education is life itself

John Dewey

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής μου δίνει τη δυνατότητα να ευχαριστήσω αρχικά την επιβλέπουσα αναπληρώτρια καθηγήτρια κα Φωτεινή Παρασκευά για την καθοδήγησή της σε αυτό το «ταξίδι» αλλά και όλους τους διδάσκοντες που συνέβαλαν καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού στην επιμόρφωσή μου.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τα κέντρα ξένων γλωσσών και τους μαθητές τους που έλαβαν μέρος, με προθυμία, στην πειραματική μου διαδικασία οι οποίοι αποτέλεσαν σημαντικό μέρος για την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στη μητέρα μου για την υποστήριξή της και την εμπιστοσύνη της καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δείκτες, στρατηγική και τεχνικές για τη συνιστώσα Προσοχή	24
Πίνακας 2: Δείκτες, στρατηγική και τεχνικές για τη συνιστώσα Συσχέτιση.....	24
Πίνακας 3: Δείκτες, στρατηγική και τεχνικές για τη συνιστώσα Εμπιστοσύνη.....	25
Πίνακας 4: Δείκτες στρατηγική και τεχνικές για τη συνιστώσα Ικανοποίηση	25
Πίνακας 5. Το μοντέλο της διαπολιτισμικής ικανότητας	34
Πίνακας 6: Έλεγχος t-test για τον παράγοντα της Προσοχής.....	61
Πίνακας 7: Έλεγχος t-test για τον παράγοντα της Συσχέτισης.....	62
Πίνακας 8: Έλεγχος t-test για τον παράγοντα της Εμπιστοσύνης.....	62
Πίνακας 9: Έλεγχος t-test για τον παράγοντα της Ικανοποίησης.....	63
Πίνακας 10: Τεχνολογικές προσφερόμενες δυνατότητες σε e-course	64
Πίνακας 11. Παραδείγματα αξιολόγησης για τη διαπολιτισμική κατανόηση σύμφωνα με καταχωρήσεις των εκπαιδευομένων.....	65

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Εξίσωση θεωρίας Vroom	18
Σχήμα 2: Θεωρίες Κινήτρων και αυτοαποτελεσματικότητα	20
Σχήμα 3: Σχεδιασμός της Έρευνας "Working in an English speaking country"	42
Σχήμα 4: Γνωστικοί Στόχοι, Αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom	43
Σχήμα 5: Ροή 1 ^{ης} Ενότητας.....	47
Σχήμα 6: Ροή 2 ^{ης} Ενότητας.....	48
Σχήμα 7: Ροή 3 ^{ης} Ενότητας.....	50
Σχήμα 8: Συσχέτιση μεταξύ ερευνητικών στόχων, ερευνητικών ερωτημάτων, ερευνητικού εργαλείου και στατιστικά κριτήρια	52
Σχήμα 9. Προετοιμασία και οργάνωση της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου.....	55
Σχήμα 10: Διαδικασία της Έρευνας	58
Σχήμα 11. Ποσοτική ανάλυση Υποκειμενικής βαθμολόγησης απαντήσεων (1-5) αναφορικά με τη διαπολιτισμική κατανόηση σύμφωνα με τις καταχωρήσεις των εκπαιδευομένων	69

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Ιεράρχηση των αναγκών-Εκτεταμένη πυραμίδα του Maslow	17
Εικόνα 2: Στιγμιότυπο οθόνης συστήματος- Παράδειγμα Στοχοθεσίας στο Unit 1	43
Εικόνα 3: Στιγμιότυπο οθόνης συστήματος- badge	44
Εικόνα 4: Στιγμιότυπο οθόνης συστήματος- Παράδειγμα υποστηρικτικού υλικού	44
Εικόνα 5: Παράδειγμα Ρουμπρίκας.....	45
Εικόνα 6: Μαθητές ανά Ηλικία	46
Εικόνα 7: Μαθητές ανά Φύλο	46

Περίληψη.....	1
Abstract.....	2
Ευχαριστίες.....	4
Κατάλογος Πινάκων.....	5
Κατάλογος Σχημάτων.....	5
Κατάλογος Εικόνων.....	6
Κεφάλαιο 1	9
1.1 Θεωρητική Θεμελίωση Προβληματικής.....	9
1.2 Παρουσίαση Προβληματικής.....	10
1.3 Στόχος Διπλωματικής Εργασίας.....	12
1.4 Καινοτομία Διπλωματικής Εργασίας.....	12
1.5 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	13
1.6 Οργάνωση Διπλωματικής Εργασίας.....	13
Κεφάλαιο 2	15
2.1 Θεωρίες Κινήτρων και Κίνητρα Μάθησης.....	15
2.1.1 Η θεωρία της Απόδοσης.....	18
2.1.2 Η θεωρία της Προσδοκίας.....	18
2.1.3 Η θεωρία των Στόχων.....	19
2.1.4 Η θεωρία της Αυτοαποτελεσματικότητας.....	19
2.1.5 Τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.....	20
2.2 Θεωρητικά Μοντέλα Ανάπτυξης Κινήτρων (Motivation Models).....	21
2.2.1 Το Μοντέλο της Χρονικής Συνέχειας (Time Continuum Model Wlodkowski, 1985).....	21
2.2.2 Το Μοντέλο ARCS (Keller, 1987).....	22
2.3 Έρευνες σχετικά με το μοντέλο ARCS του Keller (State of the Art).....	26
2.4 Η θεωρία των Affordances (προσφερόμενες δυνατότητες/διαθεσιμότητα).....	28
2.5 Έρευνες (State of the Art) σχετικά με τις προσφερόμενες δυνατότητες (Affordances).....	30
2.6 Διαπολιτισμικότητα.....	32
2.6.1 Επικοινωνιακή και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.....	33
2.7 Τα Αγγλικά ως διεθνής γλώσσα.....	35
Κεφάλαιο 3	36

3.1 Στόχος Ερευνητικής Προσέγγισης	36
3.2 Ορισμοί Ερευνητικών Μεταβλητών.....	36
3.2.1 Εννοιολογικοί Ορισμοί	36
3.2.2 Λειτουργικοί Ορισμοί.....	38
3.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	40
3.4 Σχεδιασμός Έρευνας	41
3.5 Δείγμα Μελέτης	46
3.5.1 Οι συμμετέχοντες.....	46
3.5.2 Οι περιορισμοί της έρευνας.....	46
3.6 Υλικό	47
3.7 Επιλογή Στατιστικών Κριτηρίων.....	51
3.7.1 t – test ενός δείγματος (One sample t – test).....	52
3.8 Μέσα συλλογής Δεδομένων	53
3.8.1 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος και Υλικού	53
3.9 Ερευνητικά Περιβάλλοντα και Εργαλεία	55
3.9.1 Η διαδικτυακή πλατφόρμα του Weebly	55
3.10 Περιγραφή Διαδικασίας Έρευνας	57
Κεφάλαιο 4	60
4.1 Εισαγωγή.....	60
4.2 Περιγραφική Ανάλυση Αποτελεσμάτων	60
4.2.1 Ερευνητικά Ερωτήματα	60
Κεφάλαιο 5	70
5.1 Επισκόπηση Αποτελεσμάτων και Συζήτηση	70
5.2 Συμπεράσματα	74
5.3 Προτάσεις για περαιτέρω Μελέτη και Έρευνα.....	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	75
Ξενόγλωσσες.....	75
Ελληνικές.....	79
Παράρτημα Α	81
Παράρτημα Β.....	84

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Θεωρητική Θεμελίωση Προβληματικής

Οι αλλαγές στον οικονομικό και στον κοινωνικό-πολιτικό τομέα με πολλαπλά αποτέλεσμα, όπως είναι η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η μετακίνηση των πληθυσμών θεωρούν απαραίτητη τη συνύπαρξη ατόμων που προέρχονται από ποικίλα περιβάλλοντα. Σε μια εποχή με τέτοια χαρακτηριστικά, οι ξένες γλώσσες έχουν κομβικό ρόλο στην επικοινωνία και στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων συνεργασίας. Σύμφωνα με τον Ildiko (2007), επισημαίνεται ότι, τα τελευταία χρόνια, πληθώρα ερευνητών, επιμορφωτών εκπαιδευτικών και καθηγητών ξένων γλωσσών, θεωρούν ότι βασικός στόχος διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι στην επικοινωνία με άλλα άτομα, διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού περιβάλλοντος.

Ανάμεσα σε όσα αναγνωρίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται και η σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών, ενώ την ευθύνη για την όλη διαδικασία έχουν τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα. Οι ξένες γλώσσες δεν είναι μόνο εργαλεία για επικοινωνία, αλλά μέσω αυτών μπορούν να εκφραστούν τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία, ήθη και έθιμα που έχει κάθε κοινωνία, καθώς και αποδοχή της διαφορετικότητας. Η Ιωαννίδου (2015) θεωρεί ότι στόχος μιας ξένης γλώσσας είναι και η ανάπτυξη διαπολιτισμικής διάθεσης που θα δώσει τη δυνατότητα στον μαθητή να διαμορφώσει μια προσωπικότητα που θα του επιτρέψει να συμβαδίσει με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, με συνύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμών.

Έτσι, μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας, οι μαθητές αναπτύσσουν μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική ικανότητα, που έχει διπλό στόχο: α) την εξοικείωση με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς και β) την υιοθέτηση ενός ορισμένου κώδικα επικοινωνίας σε μια πραγματικότητα με πολλά επίπεδα.

Το ΚΕΠΑ (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς) στην Ελλάδα απευθύνεται σε όλα τα άτομα που εμπλέκονται στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της αξιολόγησης σε μια ξένη γλώσσα. Βάσει του ΚΕΠΑ, δίνεται η δυνατότητα κοινής βάσης, ώστε να αναπτυχθούν τα απαραίτητα προγράμματα διδασκαλίας, οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο συντάσσονται αυτά τα προγράμματα και τα σχετικά διδακτικά εγχειρίδια.

Περισσότερο ειδικοί στόχοι είναι η παροχή των σημαντικών εφοδίων στους Ευρωπαίους, προωθώντας την κινητικότητα στους τομείς του πολιτισμού, της εκπαίδευσης, της επιστήμης, της βιομηχανίας και του εμπορίου, μέσα σε ένα κλίμα διεθνούς επικοινωνίας, διατηρώντας την ποικιλία της πολιτισμικής ζωής στην Ευρώπη και αποτρέποντας τους κινδύνους που οφείλονται στην περιθωριοποίηση όσων δεν έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας εντός μιας διαδραστικής Ευρώπης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001). Το Συμβούλιο της Ευρώπης (2001) διασαφηνίζει ότι η γνώση ξένων γλωσσών συμβάλλει στο να αναπτύξει ο μαθητής μια περισσότερο ενισχυμένη από άποψη αξιών και στάσεων προσωπικότητα και να είναι πιο ανοιχτός στις διάφορες πολιτισμικές εμπειρίες. Ακόμη, μπορεί ο μαθητής αυτός να μεσολαβήσει μέσα από διαδικασίες μετάφρασης και διερμηνείας, φέρνοντας κοντά άτομα, τα οποία διαφορετικά δε θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν άμεσα.

Στη ΜΔΕ επιχειρήθηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη γλώσσα) με διαπολιτισμικό περιεχόμενο προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι, να ενισχύσουν τις γνώσεις τους σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική κατανόηση και ικανότητα εκτιμώντας την αξία άλλων πολιτισμών γνωρίζοντας πλευρές του πολιτισμού των αγγλόφωνων χωρών όπως τρόπους χαιρετισμού καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες όπως αυτή της ανοχής και της κατανόησης.

1.2 Παρουσίαση Προβληματικής

Στις περισσότερες χώρες που διδάσκουν Αγγλικά ως ξένη γλώσσα, η διδασκαλία σε επίπεδο σχολείου δεν δίνει έμφαση στη λειτουργία της αγγλικής γλώσσας ως εργαλείο επικοινωνίας (Berns, 1990), αλλά επικεντρώνεται στην γνώση γραμματικών μορφών και δομών που συχνά αξιολογούνται σε εξετάσεις (Berns, 1990). Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι μαθητές χάνουν συχνά το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ακόμη και μετά από χρόνια σπουδών, λίγοι μαθητές ξένων γλωσσών είναι ικανοί να επικοινωνούν ελεύθερα με γηγενείς ομιλητές.

Επίσης, σύμφωνα με την εθνική έκθεση του κέντρου ερευνών για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και αξιολόγηση Γλωσσομάθειας του ΕΚΠΑ (2010), στην οποία συμμετείχαν 16 κράτη - μέλη της Ε.Ε., διαπιστώθηκε ότι σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα η λιγότερη έμφαση δίνεται στον “Πολιτισμό” και τη “Λογοτεχνία” .

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα μαθήματα αγγλικής στα σχολεία και τα τριτοβάθμια ιδρύματα δεν μπορούν να αφιερώσουν αρκετό χρόνο στην τάξη για να διευκολύνουν την κατάκτηση μιας

δεύτερης γλώσσας με αποτελεσματικό τρόπο (Barker, 2011). Οι μαθητές αγγλικής γλώσσας συνήθως δεν εκτίθενται ποικιλοτρόπως στη γλώσσα που μαθαίνουν και δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες να επικοινωνούν ούτε να κάνουν ανακαλύψεις σχετικά με τη γλώσσα, για δικό τους όφελος. Ως αποτέλεσμα, όσοι εκπαιδευόμενοι αναζητούν την εκπαίδευσή τους εκτός τάξης είναι αυτοί οι οποίοι καταφέρνουν να κατακτήσουν σε ένα διαφορετικό επίπεδο την ξένη γλώσσα.

Οι ερευνητές συχνά έχουν τονίσει το ρόλο των κινήτρων στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Ο Lennon (1993), σε μελέτη του σε Γερμανούς σπουδαστές αγγλικών σε προχωρημένο επίπεδο που εγγράφηκαν στο Πανεπιστήμιο της Reading της Αγγλίας, θεωρεί το κίνητρο ως "τον σημαντικότερο μεμονωμένο παράγοντα που επηρεάζει τη συνεχή ανάπτυξη στην προφορική ικανότητα". Αυτό καθ'εαυτό, ήταν το επίκεντρο πολλών μελετών.

Ο Dickinson (1987), αναφέρει ότι τα εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα είναι άμεσα συνδεδεμένα με το επίπεδο αυτονομίας και ανεξαρτησίας που οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο μαθησιακό περιβάλλον.

Παρόλο το έντονο ενδιαφέρον, που συνεχώς αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια, σχετικά με τον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης, υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών που αναλύουν τα απαραίτητα προς ανάπτυξη κίνητρα στα ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Οι ήδη υπάρχουσες έρευνες έχουν την τάση να επικεντρώνονται είτε στα κίνητρα που αναπτύσσονται στη διαζώηση μάθησης, είτε σε συγκεκριμένες πτυχές των κινήτρων στην ηλεκτρονική μάθηση, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να μην εξετάζεται σε ικανοποιητικό βαθμό η πολυπλοκότητά τους και η αλληλεπίδρασή τους με επιμέρους παράγοντες, οι οποίοι τα επηρεάζουν (Brophy, 2010).

Σύμφωνα με τον Keller (1987), στο χώρο της εκπαίδευσης τα κίνητρα έχουν μελετηθεί με σκοπό είτε τον (Doyle, 1985) έλεγχο της τάξης είτε την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας (Skinner, 1961). Αυτές οι μελέτες δεν έχουν πρακτική εφαρμογή για τον εκπαιδευτή. Παρ' όλα αυτά υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών στην βιβλιογραφία για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου ARCS αφού έχει σχεδιαστεί με γνώμονα τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της υποκίνησης και τη βελτίωση της διδασκαλίας. Είναι γνωστό, επίσης, ότι υπάρχουν μελέτες που αφορούν το μοντέλο ARCS στην εξ' αποστάσεως μάθηση (Keller, 2008) όμως υπάρχει περιορισμένος αριθμός μελετών στη βιβλιογραφία για την εφαρμογή του μοντέλου ARCS στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Chang & Lehman, 2000), οι οποίες επικεντρώνονται σε μια συνιστώσα του μοντέλου.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αναδείχθηκαν ερευνητικές ελλείψεις σχετικά με τα κίνητρα που απαιτούνται για εκμάθηση της ξένης γλώσσας με αποτελεσματικό τρόπο παρέχοντας δηλαδή την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα ποικιλοτρόπως, με έναν τρόπο που θα απέχει αρκετά από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας -ο οποίος επικεντρώνεται στη δομή της γλώσσας-. Οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν την ευκαιρία μέσω ενός e-course να αναπτύξουν διαπολιτισμικότητα και ταυτόχρονα με την παραμετροποίηση και εφαρμογή του μοντέλου ARCS θα ενδυναμωθεί η ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντάς τους ώθηση, ώστε να την φέρουν εις πέρας.

1.3 Στόχος Διπλωματικής Εργασίας

Στην παρούσα ΜΔΕ επιχειρείται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη γλώσσα) βασισμένο στο μοντέλο ARCS με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που έχει ως στόχο:

- α) Να ενισχύσει το συναισθηματικό δείκτη ανάπτυξης κινήτρων των εκπαιδευομένων.
- β) Να ενισχύσει τις γνώσεις των εκπαιδευομένων σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Βασικούς άξονες της σχεδίασης του e-course αποτέλεσαν οι τέσσερις συνιστώσες του μοντέλου: Προσοχή (Attention), Συσχέτιση (Relevance), Confidence (Εμπιστοσύνη) και Ικανοποίηση (Satisfaction) εμπλουτισμένες με στρατηγικές και τεχνικές όπως αυτές προτείνονται από τον Keller (2010).

1.4 Καινοτομία Διπλωματικής Εργασίας

Η καινοτομία της παρούσας εργασίας έγκειται στους εξής κάτωθι λόγους:

- ✓ Εφαρμόζονται όλες οι συνιστώσες του μοντέλου ARCS στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (ως δεύτερη γλώσσα) ενώ η πλειονότητα των ερευνών όσον αφορά την ξένη γλώσσα επικεντρώνεται σε μια συνιστώσα.
- ✓ Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (ως δεύτερη γλώσσα) όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία επικεντρώνεται σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Αντίθετα στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στον πολιτισμό των αγγλόφωνων χωρών και στη διαπολιτισμική κατανόηση.

1.5 Ερευνητικά Ερωτήματα

Ερευνητικό Ερώτημα 1

Σε ποιο βαθμό ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη γλώσσα) βασισμένο στο μοντέλο ARCS μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των εκπαιδευομένων ως προς:

- α) Την πρόκληση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων (Attention-Προσοχή).
- β) Την ανάπτυξη σύνδεσης της διδασκαλίας με ζητήματα που θεωρούν οι συμμετέχοντες σημαντικά, όπως οι ανάγκες τα ενδιαφέροντα τους; (Relevance Σχετικότητα).
- γ) Τη δημιουργία θετικών προσδοκιών των συμμετεχόντων από τον εαυτό τους για επιτυχία; (Εμπιστοσύνη – Confidence)
- δ) Την ενίσχυση θετικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων για τη μαθησιακή διαδικασία; (Ικανοποίηση-Satisfaction).

Ερευνητικό Ερώτημα 2

Σε ποιο βαθμό το τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του Weebly, βασισμένο στο μοντέλο ARCS, μπορούν να βελτιώσουν το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας;

Ερευνητικό Ερώτημα 3

Ένα e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη) με διαπολιτισμικό περιεχόμενο και βασισμένο στο μοντέλο κινήτρων ARCS, μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις των εκπαιδευομένων σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική κατανόηση;

1.6 Οργάνωση Διπλωματικής Εργασίας

Στο **πρώτο κεφάλαιο** της διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται η προβληματική του θέματος, η καινοτομία της έρευνας, ο στόχος της ερευνητικής εργασίας καθώς επίσης και η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με την έννοια της διαπολιτισμικότητας, τα Αγγλικά ως διεθνή γλώσσα. Επίσης, δίνεται έμφαση στις έννοιες των

κινήτρων ως βασικός παράγοντας μάθησης και περιγράφονται ορισμένα μοντέλα ανάπτυξης κινήτρων. Τέλος, παρουσιάζονται αποτελέσματα ερευνών όσον αφορά το μοντέλο ARCS (State of the Art).

Στο **τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και ειδικότερα, ο στόχος της έρευνας, οι εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, γίνεται αναφορά στο σχεδιασμό της έρευνας, στο δείγμα μελέτης, τα εργαλεία μέτρησης καθώς και τα ερευνητικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Τέλος, γίνεται περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και των ευρημάτων της.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο**, γίνεται η περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο**, γίνεται η επισκόπηση, συζήτηση των αποτελεσμάτων, διατυπώνονται τα συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Στο τέλος, παρουσιάζονται η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Θεωρίες Κινήτρων και Κίνητρα Μάθησης

Ο όρος των κινήτρων περιλαμβάνεται στους συναισθηματικού τύπου παράγοντες μάθησης, καθώς γίνεται αναφορά σε εσωτερικής φύσεως καταστάσεις που αφορούν σε μια επιθυμία ή ανάγκη, οι οποίες θεωρούνται χρήσιμες για την ενεργοποίηση ή και καθοδήγηση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Brophy, 1998). Σύμφωνα με τον Maslow (1970), τα κίνητρα μπορούν να προσδιοριστούν ως μια διαδικασία φυσιολογίας, στην οποία μια συμπεριφορά οδηγείται προς έναν στόχο με κέντρο τις ατομικές ανάγκες (Αλεξανδρή, 2010 & Πατρώνης, 2005).

Οι Keller και Litchfield (2002) αναφέρουν ότι τα κίνητρα επιδρούν αφενός στις διάφορες στρατηγικές μάθησης και αφετέρου στη γνωστική διαδικασία. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι υπάρχουν 3 κατηγορίες, οι οποίες είναι οι ακόλουθες: α) κίνητρα για μάθηση, β) κίνητρα για εργασία και γ) προσωπικά κίνητρα (self-motivation).

Το 1992 ο Alkin (1992), σημείωσε ότι *«η έρευνα σχετικά με τα κίνητρα δεν έχει προχωρήσει διότι υπάρχει μια μη ρεαλιστική προσδοκία από τους εκπαιδευτικούς για συγκεκριμένες συνταγές επιτυχίας σχετικά με το πώς θα παρακινήσουν τους μαθητές τους»*.

Τα κίνητρα στον χώρο της μάθησης τόσο επηρεάζουν όσο και επηρεάζονται από τη διαδικασία εκπαίδευσης και το αντίστοιχο περιβάλλον, όσον αφορά στη σχέση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και στη σχέση των μαθητών μεταξύ τους (Raufelder et al., 2012).

Σύμφωνα με τους Παραϊοαννου και Christodoulidis (2007), διαπιστώνεται ότι τα κίνητρα και το ενδιαφέρον είναι απαραίτητο να θεωρούνται ένας από τους βασικότερους παράγοντες που αφορούν στην επιτυχημένη λειτουργία και εφαρμογή του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος (Παραϊοαννου & Christodoulidis, 2007).

Συνεπώς, έχει ενδιαφέρον αυτό που αναφέρουν οι Ley και Young (1998), ότι δηλαδή το θέμα των κινήτρων έχει απασχολήσει κατά καιρούς πληθώρα μελετητών όσων αφορά στη θεωρία της εκπαίδευσης, αναφέροντας ότι αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για πρόβλεψη της μάθησης. Ο Foersterling (1985) υποστηρίζει ότι υπήρχαν αρκετοί ερευνητές, οι οποίοι πρότειναν να ασχολούμαστε ξεχωριστά σε ατομικό επίπεδο με κάθε μαθητή, ο οποίος είχε έλλειψη ως προς

τα κίνητρα στην τάξη, με στόχο το έλλειμμα αυτό να αποκατασταθεί. Ακόμη, υπήρξαν και άλλοι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το να αποδείξουν με ποιον τρόπο τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος μάθησης μπορούν να ενισχύσουν ή να μειώσουν τα κίνητρα που έχει κάθε μαθητής (Urda & Schoenfelder, 2006).

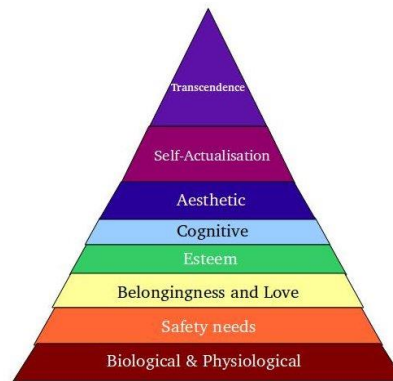
Με βάση όσα αναφέρονται από τον Keller (1999), είναι πιθανό τα κίνητρα να επηρεάζονται και από εξωτερικής φύσεως παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι διάφοροι, ανάμεσά τους και η αλληλεπίδραση με τα συνομήλικα άτομα, καθώς και με τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τους Lee et al. (2004), τονίζεται η σπουδαιότητα της παρακίνησης στον τομέα της απόδοσης του ατόμου ιδίως σε περιβάλλοντα, τα οποία υποστηρίζονται από νέες τεχνολογίες. Ακόμη, η ίδια ερευνητική ομάδα ανέφερε ότι η ενεργοποίηση των κινήτρων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της ενίσχυσης της περιέργειας των μαθητών και της διατήρησης αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σημειώνεται ότι η διδασκαλία προτείνεται να είναι αντίστοιχη των προσωπικών αξιών και των εμπειριών που έχει κάθε εκπαιδευόμενος, δίνοντας τους τη αίσθηση ότι θα βοηθηθούν στην ικανοποίηση των στόχων. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αισθάνονται ότι θα μπορούν να φτάσουν στην επιτυχία, ενώ τα μαθησιακά αποτελέσματα θα είναι αντάξια των προσπαθειών τους.

Ο ψυχολόγος και ανθρωπιστής Maslow (1954) επιχείρησε να συνθέσει μια σειρά ερευνών με θέμα τα ανθρώπινα κίνητρα. Η θεωρία του Maslow, διαδεδομένη ως θεωρία ιεράρχησης αναγκών, στηρίζεται στην αντίληψη ότι ο άνθρωπος υποκινείται, με απώτερο στόχο να ικανοποιηθούν οι προσωπικές του ανάγκες. Ειδικότερα, κατασκεύασε την πυραμίδα που φαίνεται στην Εικόνα 1, στην οποία είναι κατηγοριοποιημένες οι ανθρώπινες ανάγκες στις εξής δύο μεγάλες ομάδες: α) στις ανάγκες έλλειψης και β) στις ανάγκες ανάπτυξης. Μέσα στις ανάγκες έλλειψης περιλαμβάνονται ανάγκες που είναι στο χαμηλότερο επίπεδο της συγκεκριμένης πυραμίδας, ενώ είναι απαραίτητο αυτές να ικανοποιούνται προτού μεταβούμε στο αμέσως επόμενο στην ιεραρχία επίπεδο. Στην περίπτωση που μελλοντικά διαπιστωθεί ότι υπάρχει έλλειψη σε μία από τις ανάγκες αυτές, το άτομο πρέπει να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να αφαιρέσει αυτή την παρουσιαζόμενη έλλειψη.

Ο Maslow (1954) αναφέρει ότι ένα άτομο θεωρείται ότι είναι έτοιμο να δράσει, σύμφωνα με τις ανάγκες του, με την προϋπόθεση ότι οι ανάγκες έλλειψης έχουν προηγουμένως ικανοποιηθεί. Η πυραμίδα του Maslow (1954) απαρτίζεται από τα παρακάτω επίπεδα:

- 1)** φυσιολογικές ανάγκες: να μπορεί κάποιος να ικανοποιήσει βιολογικές ανάγκες, όπως είναι η πείνα και η δίψα.

- 2) ανάγκες που αφορούν στην ασφάλεια: να μην είναι κάποιος σε κίνδυνο.
- 3) ανάγκη για αγάπη: αφορά στην ανάγκη να είναι κάποιος αποδεκτός από άτομα με τα οποία συναναστρέφεται.
- 4) ανάγκη για εκτίμηση: πρόκειται για την ανάγκη που έχει κάποιος να νιώθει χρήσιμος, λαμβάνοντας την αντίστοιχη αναγνώριση.



Εικόνα 1: Ιεράρχηση των αναγκών-Εκτεταμένη πυραμίδα του Maslow

Ο ψυχολόγος και ανθρωπιστής Maslow (1954) επιχείρησε να συνθέσει μια σειρά ερευνών με θέμα τα ανθρώπινα κίνητρα. Η θεωρία του Maslow, διαδεδομένη ως θεωρία ιεράρχησης αναγκών, στηρίζεται στην αντίληψη ότι ο άνθρωπος υποκινείται, με απώτερο στόχο να ικανοποιηθούν οι προσωπικές του ανάγκες. Ειδικότερα, κατασκεύασε την πυραμίδα που φαίνεται στην Εικόνα 1, στην οποία είναι κατηγοριοποιημένες οι ανθρώπινες ανάγκες στις εξής δύο μεγάλες ομάδες: α) στις ανάγκες έλλειψης και β) στις ανάγκες ανάπτυξης. Μέσα στις ανάγκες έλλειψης περιλαμβάνονται ανάγκες που είναι στο χαμηλότερο επίπεδο της συγκεκριμένης πυραμίδας, ενώ είναι απαραίτητο αυτές να ικανοποιούνται προτού μεταβούμε στο αμέσως επόμενο στην ιεραρχία επίπεδο. Στην περίπτωση που μελλοντικά διαπιστωθεί ότι υπάρχει έλλειψη σε μία από τις ανάγκες αυτές, το άτομο πρέπει να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να αφαιρέσει αυτή την παρουσιαζόμενη έλλειψη.

Ο Maslow (1954) αναφέρει ότι ένα άτομο θεωρείται ότι είναι έτοιμο να δράσει, σύμφωνα με τις ανάγκες του, με την προϋπόθεση ότι οι ανάγκες έλλειψης έχουν προηγουμένως ικανοποιηθεί. Η πυραμίδα του Maslow (1954) απαρτίζεται από τα παρακάτω επίπεδα:

- 1) φυσιολογικές ανάγκες: να μπορεί κάποιος να ικανοποιήσει βιολογικές ανάγκες, όπως είναι η πείνα και η δίψα.
- 2) ανάγκες που αφορούν στην ασφάλεια: να μην είναι κάποιος σε κίνδυνο

- 3) ανάγκη για αγάπη: αφορά στην ανάγκη να είναι κάποιος αποδεκτός από άτομα με τα οποία συναναστρέφεται.
- 4) ανάγκη για εκτίμηση: πρόκειται για την ανάγκη που έχει κάποιος να νιώθει χρήσιμος, λαμβάνοντας την αντίστοιχη αναγνώριση.

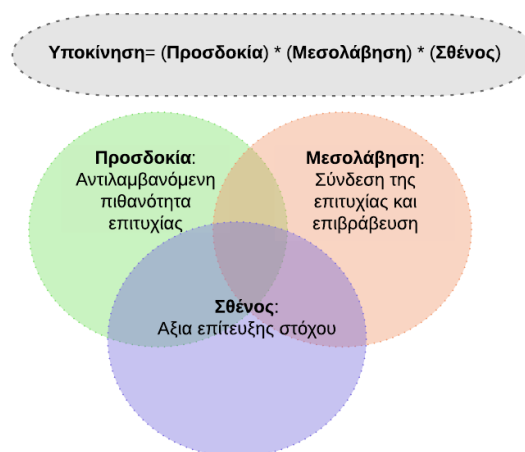
2.1.1 Η θεωρία της Απόδοσης

Με βάση όσα πρεσβεύει η θεωρία της απόδοσης, ο εκπαιδευόμενος αποδίδει την ενδεχόμενη επιτυχία και την αποτυχία που έχει στον ίδιο του τον εαυτό. Με άλλα λόγια, ο Hodges (2004) θεωρεί ότι είναι πιθανό ο εκπαιδευόμενος να θεωρεί την εκάστοτε επιτυχία ή αποτυχία ως αποτέλεσμα δικής του προσπάθειας και μελέτης ή μη, ενώ ενδέχεται να αποδίδεται και σε εξωτερικούς παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι η πιθανή δυσκολία στον τομέα της εξέτασης και η απουσία τύχης. Σύμφωνα με τους Shell, Bruning και Colvin (1995), τα αίτια επιδρούν στους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, δηλαδή στον συναισθηματικό, νοητικό και συμπεριφορικό τομέα.

2.1.2 Η θεωρία της Προσδοκίας

Η μάθηση σχετίζεται με τις προσδοκίες που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευόμενοι για τους ίδιους, αναπτύσσοντας τις απαραίτητες συμπεριφορές που μπορούν να τους βοηθήσουν να επιτύχουν τις επιθυμίες τους (Hodges, 2004).

Σύμφωνα με τον Vroom (1964), η θεωρία αυτή προτείνει την ακόλουθη εξίσωση (Σχήμα:1)



Σχήμα 1: Εξίσωση θεωρίας Vroom

Βάσει αυτού του τύπου, αναφέρεται ότι ενώ οι μεταβλητές της προσδοκίας, της υποκίνησης, της μεσολάβησης και του σθένους προτείνεται να πολλαπλασιάζονται, εάν σε μία από τις μεταβλητές αυτές υπάρξει χαμηλή τιμή, τότε θα υπάρξει και χαμηλή τιμή στα κίνητρα. Συνεπώς, καλό θα ήταν οι παραπάνω μεταβλητές να έχουν υψηλές τιμές, για να έχουμε και την αντίστοιχη υποκίνηση. Για παράδειγμα, σε περίπτωση που κάποιος δεν έχει πεισθεί ότι μπορεί να πετύχει σε μια συγκεκριμένη δράση ή ο ίδιος δεν είναι σε θέση να εντοπίσει τη σχέση ανάμεσα σε μια δραστηριότητα και στην επιτυχία αυτής, τότε είναι λιγότερες οι πιθανότητες αυτό να εμπλακεί σε διαδικασίες μάθησης.

2.1.3 Η θεωρία των Στόχων

Οι στόχοι που τίθενται από τους εκπαιδευόμενους είναι, κατά βάση, μαθησιακοί και όχι στόχοι με κέντρο την επίδοση. Οι παραπάνω στόχοι καλό είναι να εστιάζουν στην ανάπτυξη διάφορων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κάθε εκπαιδευόμενου. Ο Hodges (2004) αναφέρει ότι οι στόχοι αυτοί μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμοι ή μακροπρόθεσμοι. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι φαίνεται να συσχετίζονται περισσότερο με τη διατήρηση των διάφορων κινήτρων.

2.1.4 Η θεωρία της Αυτοαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η εμπιστοσύνη που δείχνουν τα άτομα στην ικανότητα σχεδιασμού, οργάνωσης και εκτέλεσης μιας συγκεκριμένης και προδιαγεγραμμένης δράσης, ώστε να επιλυθεί ένα πρόβλημα ή να ολοκληρωθεί μια δραστηριότητα. Συνεπώς, τα άτομα επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα. Οι Eccles και Wigfield (2002) κάνουν λόγο για μια δομή με πολλές διαστάσεις, με πολλά επίπεδα και διαφορετικό βαθμό δυσκολία. Κάθε άτομο που πιστεύει στις δυνατότητές του, είναι σε θέση να αντιμετωπίσει σημαντικές προκλήσεις, χωρίς αυτές να αποφεύγονται. Η εμπλοκή των ατόμων αυτών είναι σε βάθος. Παραμένοντας στα άτομα αυτά, σημειώνεται ότι αυτοί θέτουν υψηλούς στόχους, δείχνοντας την αντίστοιχη προσήλωση σε αυτούς. Η αποτελεσματικότητα μπορεί πολλές φορές να ανακτηθεί μέσα από μια σειρά αποτυχιών που πρέπει να βιώσει το άτομο. Η πιθανή αποτυχία οφείλεται συχνά σε ελλιπή προσπάθεια ή όχι αρκετές δεξιότητες και γνώσεις. Μια τέτοιου είδους προοπτική συμβάλλει στην ανάπτυξη προσωπικών κατορθωμάτων και ελαττώνει το στρες και την πιθανότητα εμφάνισης κατάθλιψης (Bandura, 1994).



Σχήμα 2: Θεωρίες Κινήτρων και αυτοαποτελεσματικότητα

2.1.5 Τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα

Οι δύο βασικές κατηγορίες κινήτρων που εντοπίζονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία είναι τα εξωτερικά κίνητρα και τα εσωτερικά κίνητρα. Ως εξωτερικά κίνητρα λογίζονται η βαθμολογία, ο έπαινος και ο φόβος και είναι εξωτερικές αιτίες που σχετίζονται με μια συμπεριφορά, με στόχο είτε να αποφευχθεί μια τιμωρία είτε να επιβραβευθεί το άτομο για την κατάλληλη συμπεριφορά του. Σύμφωνα με τον Kohn (1994), ένας μαθητής, ο οποίος δρα υπό την επήρεια της εξωτερικής παρακίνησης, δεν μπορούν να εξασφαλίσουν μόνιμου τύπου αλλαγές συμπεριφοράς. Ο Lumsden (1994) θεωρεί ότι υπάρχει περιορισμός στις ελάχιστες δυνατότητες για αυτά τα άτομα, ενώ τείνουν να επιλέγουν τις απλούστερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους DeLong και Winter (2002), τα εξωτερικά κίνητρα έχουν ως αποτέλεσμα ευκολότερες αλλαγές συμπεριφοράς, στην περίπτωση που δε δοθεί η αντίστοιχη αμοιβή ή τιμωρία.

Τα εσωτερικά κίνητρα ενεργοποιούνται από την ευχαρίστηση που δίνει η ενασχόληση με μια εργασία ή μια δραστηριότητα. Αυτό το είδος κινήτρων έχει τις εξής υποκατηγορίες: γνωστικά εσωτερικά κίνητρα, κίνητρα αυτοεκτίμησης, αυτοέκφρασης και αυτοπεποίθησης, καθώς και κίνητρα που συνδέονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι Carlton και Winsler (1998) αναφέρει ότι όταν ένα παιδί έχει εσωτερική παρακίνηση νιώθει καλύτερα για τον ίδιο και επιθυμεί να συμμετέχει περισσότερο και πιο ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Τα εσωτερικά κίνητρα θεωρούνται αυτοτροφοδοτούμενα και απαιτούν πολύ χρόνο. Ωστόσο, οι αλλαγές αυτές στη συμπεριφορά ενδέχεται είτε να αργήσουν αρκετά να παρουσιαστούν ή και να μην εμφανιστούν, ιδίως εάν το άτομο έχει προηγουμένως διαμορφώσει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα τους (DeLong & Winter, 2002).

Σύμφωνα με ειδικούς μελετητές του χώρου, τα εγγενή ή εσωτερικά κίνητρα αποτελούν σημαντικούς και έντονους παρακινητές. Αντίθετα, τα εξωγενή ή εξωτερικά κίνητρα αποτελούν λιγότερο ισχυρούς παρακινητές. Οι Sternberg και Lubart (1995) υποστηρίζουν ότι το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα προκύπτει από τον συνδυασμό αυτών των κινήτρων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το φαινόμενο που είναι γνωστό με τον όρο *overjustification effect*. Βάσει αυτού, σε ένα άτομο που είναι εσωτερικά παρακινούμενο, προσφέρεται σε υπερβολικό βαθμό εξωτερική παρακίνηση, οδηγώντας στην αντίστοιχη μείωση των εσωτερικών κινήτρων.

2.2 Θεωρητικά Μοντέλα Ανάπτυξης Κινήτρων (Motivation Models)

Η αλλαγή της προσωπικότητας ενός ανθρώπου συνδέεται με την ενίσχυση των κινήτρων του από συναισθηματική άποψη (Alschuler, 1973. McClelland, 1965). Επιπλέον, είναι σημαντικά τα μοντέλα που σχεδιάστηκαν με θέμα τα κίνητρα των ανθρώπων. Αυτά τα μοντέλα είναι το Time Continuum Model που σχεδιάστηκε από τον Wlodkowski (1999), όπως επίσης και το Arcs Model, μοντέλο σχεδιασμένο από τον Keller (1987). Και τα δύο αυτά μοντέλα εστιάζουν στη δημιουργία περιβάλλοντος, με στόχο την ενεργοποίηση της επιθυμίας που εκδηλώνουν οι εκπαιδευόμενοι να μάθουν κάτι (Keller, 2010). Στην εργασία αυτή, χρησιμοποιείται ως βάση το Arcs Model διατυπωμένο από τον Keller. Και τα δύο αυτά μοντέλα αναλύονται στη συνέχεια της εργασίας.

2.2.1 Το Μοντέλο της Χρονικής Συνέχειας (Time Continuum Model Wlodkowski, 1985)

Η παρουσίαση του μοντέλου της χρονικής συνέχειας πραγματοποιείται με τη βοήθεια ενός εγχειριδίου, ώστε να αναπτυχθούν οι απαραίτητες οδηγίες. Ακόμη, ο Hodjes (2004) τονίζει ότι, παρ' όλο που οι οδηγίες αυτές έχουν στοιχεία από ποικίλους τομείς, όπως τον τομέα της έρευνας κινήτρων, της γλωσσολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας, δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη θεωρία όπου να βασίζεται αποκλειστικά και απόλυτα. Υπάρχουν τρεις περίοδοι, βάσει των οποίων προσεγγίζεται η μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτές τις τρεις περιόδους, κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης παίζουν οι εξής παράγοντες:

- στάσεις και ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευόμενοι
- ερεθίσματα και επιδράσεις αυτών των ερεθισμάτων στους εκπαιδευομένους
- ενίσχυση των εκπαιδευομένων

Σημαντικές περίοδοι είναι οι παρακάτω:

- Στην έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας. Στο στάδιο αυτό, προτείνονται ορισμένες στρατηγικές κινήτρων που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους. Κάποιες από αυτές τις στρατηγικές κινήτρων είναι ο προσδιορισμός στόχων διδασκαλίας, καθώς και η συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Hodges, 2004).
- Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης, κατά την οποία υπάρχει εστίαση στην ενίσχυση των προσφερόμενων ερεθισμάτων. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες στρατηγικές ως ακολούθως: πολλές διαφορετικές δραστηριότητες, χιούμορ, συζήτηση στην τάξη, ομαδικές εργασίες, τόνος φωνής, και άλλα (Hodges, 2004).
- Στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας, όπου οι προτεινόμενες στρατηγικές κινήτρων επικεντρώνονται στο να ενισχυθεί ο εκπαιδευόμενος με ποικίλους τρόπους, όπως η ανατροφοδότηση και η ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο που σημειώνει, και άλλα (Hodges, 2004).

2.2.2 Το Μοντέλο ARCS (Keller, 1987)

Ο Keller (1987) αναφέρει ότι το μοντέλο ARCS έχει ως κεντρικό αντικείμενο ενασχόλησης τον σχεδιασμό των κινήτρων που πλαισιώνουν το εκπαιδευτικό υλικό. Εστιάζει στον συστηματικό σχεδιασμό στρατηγικών κινήτρων σε εκπαιδευτικό υλικό.

Το σύστημα αυτό αποτελείται από τα παρακάτω μέρη:

- κατηγορίες εννοιών για τα ανθρώπινα κίνητρα
- τεχνικές ενίσχυσης κινήτρων
- μοντέλο σχεδιασμού που αφορά στην υποκίνηση

Διεξήχθη πληθώρα ερευνών με θέμα αυτό της ανάπτυξης κινήτρων. Με βάση τον Keller (1979, 1983) εντοπίζονται οι εξής συνιστώσες:

Προσοχή (Attention) : Αναφέρεται στη διέγερση και διατήρηση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των εκπαιδευομένων. Όπως υποστηρίζει ο Keller (2010), σχετίζεται με ερωτήσεις όπως: «Πως μπορώ να κάνω τη μαθησιακή εμπειρία ενδιαφέρουσα ;» Είναι σχετικά εύκολο να κερδίσει κάποιος την προσοχή του εκπαιδευόμενου, αλλά πολύ δύσκολο να τη διατηρήσει (Keller, 1987).

Συσχέτιση (Relevance) : Με μια ερώτηση πάλι διευκρινίζει το ρόλο της Συσχέτισης «Με ποιους τρόπους μπορεί να φανεί πολύτιμη αυτή η μαθησιακή διαδικασία στους εκπαιδευομένους;» Εάν

το περιεχόμενο θεωρείται ότι είναι χρήσιμο για την επίτευξη των στόχων τους τότε είναι πολύ πιο πιθανό να υποκινηθούν (Keller, 2010).

Εμπιστοσύνη (Confidence): Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να γνωρίζουν τι είναι αυτό που θα τους οδηγήσει στην επιτυχή ολοκλήρωση μιας εργασίας. Η επιτυχία δεν είναι εγγυημένη και οι άνθρωποι απολαμβάνουν τις προκλήσεις αρκεί αυτές να είναι στο μέτρο του δυνατού. Η εμπιστοσύνη βοηθάει τους εκπαιδευομένους να πιστέψουν και να νιώσουν ότι έχουν πετύχει. Η ερώτηση η οποία μπορεί να τεθεί εδώ είναι «Πως μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να νιώσουν πετυχημένοι και να τους επιτραπεί να έχουν τον έλεγχο αυτής της επιτυχίας;» (Keller, 2010).

Ικανοποίηση (Satisfaction): Ο Keller (2010), διατείνεται ότι αν ο εκπαιδευτής κατορθώσει με επιτυχία να εφαρμόσει τις τρεις πιο πάνω συνιστώσες (Attention, Relevance & Confidence) τότε οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν κίνητρα για μάθηση. Προκειμένου, όμως, να συνεχίσουν να έχουν αυτή την επιθυμία για μάθηση, πρέπει να διακατέχονται από το συναίσθημα ικανοποίησης όσον αφορά στη μαθησιακή διαδικασία και στα αποτελέσματά της. Η Ικανοποίηση μπορεί να είναι αποτέλεσμα εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων . Τέλος, με μια ακόμη ερώτηση καταλήγει ο Keller «Πως μπορώ να βοηθήσω τους εκπαιδευομένους να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για το μάθημα και πως θα διατηρηθεί αυτή η επιθυμία;»

Σύμφωνα με τους Keller (2010), Hodges (2004), Αλεξανδρή (2010), Κωστοπούλου (2015) & Καραμπά, (2017) παρουσιάζονται πίνακες με τις συνιστώσες και τους δείκτες (factors) τους. Σε κάθε δείκτη συγκαταλέγονται μια σειρά από στρατηγικές και τεχνικές.

Στον Πίνακα 1 διαφαίνονται οι τρεις παράγοντες για τη συνιστώσα Attention

- ✓ A1. Διέγερση Αντίληψης (Perceptual Arousal)
- ✓ A2. Διέγερση Διάθεσης Έρευνας (Inquiry Arousal)
- ✓ A3. Μεταβλητότητα (Variability)

Πίνακας 1: Δείκτες, στρατηγική και τεχνικές για τη συνιστώσα Προσοχή

Προσοχή (Attention)		
Δείκτες	Στρατηγικές	Τεχνικές
A1. Διέγερση Αντίληψης (Perceptual Arousal)	<p><i>Πως μπορώ να προσελκύσω το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων;</i></p> <p>Χρησιμοποώντας καινοτόμες προσεγγίσεις, εισαγωγή συναισθηματικού /προσωπικού στοιχείου, χιούμορ, παράδοξα γεγονότα.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Εισαγωγή γεγονότων στη μαθησιακή διαδικασία που έρχονται σε αντίθεση με τις μέχρι στιγμής εμπειρίες των εκπαιδευομένων. - Χρήση παραδειγμάτων που δεν εξηγούν απόλυτα μια έννοια, αλλά παρέχουν μόνο ορισμένα στοιχεία για αυτήν. - Χρήση οπτικοακουστικών μέσων. - Χρήση πραγματικών γεγονότων, όπως μελέτες περίπτωσης και αναφορές σε βιογραφικές πληροφορίες. - Αξιοποίηση του χιούμορ.
A2. Διέγερση Διάθεσης Έρευνας (Inquiry Arousal)	<p><i>Πως μπορώ να τονίσω την περιέργειά των εκπαιδευομένων;</i></p> <p>Με την ενεργοποίηση της περιέργειας θέτοντας προκλητικές ερωτήσεις και προβλήματα προς επίλυση.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Παράθεση ερωτημάτων για πρόκληση καταίγισμού ιδεών (brainstorming) - Παροχή ευκαιριών ενεργής συμμετοχής με τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων και η προσομοίωση. - Οργάνωση δραστηριοτήτων όπως σχέδια έρευνας (projects), ιστοεξερευνήσεις (webquests) - Παροχή δυνατότητας στους μαθητές για επιλογή θεμάτων προς μελέτη, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.
A3. Μεταβλητότητα (Variability)	<p><i>Πως μπορώ να διατηρήσω την προσοχή των εκπαιδευομένων;</i></p> <p>Με ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, αναλογίες, παραδείγματα από βιογραφίες και απρόσμενα γεγονότα.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Χρήση ποικιλίας μεθόδων και μέσων διδασκαλίας (video, animations, παρουσιάσεις κλπ.) - Ποικιλία στο ύψος της παρουσίασης του υλικού (σοβαρό, χιουμοριστικό) - Μετατόπιση της αλληλεπίδρασης από εκπαιδευτικό-μαθητή σε μαθητή-εκπαιδευτικό. - Χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών για χαλάρωση των μαθητών και εξάσκηση νέων γνώσεων.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι τρεις παράγοντες για τη συνιστώσα Relevance

- ✓ R1. Προσανατολισμός Στόχων (Goal Orientation)
- ✓ R2. Συνταίριασμα Κινήτρων (Motive Matching)
- ✓ R3. Οικειότητα (Familiarity)

Πίνακας 2: Δείκτες, στρατηγική και τεχνικές για τη συνιστώσα

Συσχέτιση (Relevance)		
Δείκτες	Στρατηγικές	Τεχνικές
R1. Προσανατολισμός Στόχων (Goal Orientation)	<p><i>Πως μπορώ να εντοπίσω τις ανάγκες των εκπαιδευομένων (γνωρίζω τις ανάγκες τους;)</i></p> <p>Η χρησιμότητα της διδασκαλίας παρουσιάζεται μέσα από παραδείγματα και την ανάδειξη των στόχων ή οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι θέτουν στόχους.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Συσχέτιση του εκπαιδευτικού υλικού με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. - Παροχή ποικιλίας τρόπων εκπλήρωσης των εκπαιδευτικών στόχων. - Περιγραφή της αξίας της παρεχόμενης γνώσης στο παρόν και στο μέλλον των εκπαιδευομένων.
R2. Συνταίριασμα Κινήτρων (Motive Matching)	<p><i>Πως και πότε μπορώ να συνδέσω τη διδασκαλία σύμφωνα με τα διαφορετικά στυλ μάθησης και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων;</i></p> <p>Προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας μέσω εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων και τεχνικών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Παροχή δυνατότητας προσωπικής επιλογής μέσων και μεθόδων για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και των εργασιών. - Παροχή ευκαιριών για συνεργατική αλληλεπίδραση και ανάπτυξη της προσωπικής ευθύνης. - Ενθάρρυνση ένταξης σε ομάδες εργασίας και ανάδειξη προσωπικών ρόλων μέσα σε αυτές. - Επίδειξη θετικών προτύπων (modelling).
R3. Οικειότητα (Familiarity)	<p><i>Πως μπορώ να συνδέσω τη διδασκαλία με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων;</i></p> <p>Χρήση συγκεκριμένης γλώσσας, παραδειγμάτων και εννοιών.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Τοποθέτηση της γνώσης σε οικείο πλαίσιο. - Ενθάρρυνση αφήγησης προσωπικών εμπειριών που συνδέονται άμεσα με το μαθησιακό αντικείμενο. - Επίδειξη θετικών προτύπων.

Στον Πίνακα 3 περιέχονται οι τρεις παράγοντες για τη συνιστώσα Confidence

Πίνακας 3: Δείκτες, στρατηγική και τεχνικές για τη συνιστώσα

Εμπιστοσύνη (Confidence)		
Δείκτες	Στρατηγικές	Τεχνικές
C1. Απαιτήσεις Μάθησης (Learning Requirements)	<i>Πως μπορώ να δημιουργήσω ένα κλίμα που θα ευνοεί την εκπλήρωση της προσδοκίας για επιτυχία;</i> Ενημέρωση συμμετεχόντων για τις μαθησιακές απαιτήσεις και τα κριτήρια αξιολόγησής της επίδοσής τους.	<ul style="list-style-type: none"> - Ξεκάθαροι εκπαιδευτικοί στόχοι σε κάθε ενότητα. - Σαφής παρουσίαση της δομής και των συστατικών στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. - Σαφής καθορισμός της διαδικασίας αξιολόγησης αλλά και των κριτηρίων αξιολόγησης των εργασιών. - Επισήμανση προηγούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων που βοηθούν το μαθητή να επιτύχει το στόχο του.
C2. Ευκαιρίες Επιτυχίας (Success Opportunities)	<i>Πως η μαθησιακή εμπειρία θα βελτιώσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευμένων για προσωπική επιτυχία;</i> Παροχή ποικίλων και πολλαπλών προκλήσεων σταδιακής δυσκολίας.	<ul style="list-style-type: none"> - Αύξηση βαθμού δυσκολίας των δραστηριοτήτων. - Παροχή υποστήριξης (scaffolding) ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο επεξεργασία του υλικού και σταδιακή μείωση της υποστήριξης. - Παροχή ευκαιριών για συνεργατική αλληλεπίδραση ώστε να εδραιωθούν συναισθήματα εμπιστοσύνης. - Παροχή μεθόδων αυτοαξιολόγησης όπως ρουμπρίκες.
C3. Προσωπική Υπευθυνότητα (Personal Control)	<i>Πως θα γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι ότι η επιτυχία τους βασίζεται στην προσπάθειά τους και στις ικανότητές τους;</i> Καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων με παροχή δυνατότητας ελέγχου μάθησης από τους μαθητές, υποστήριξη και ανατροφοδότηση.	<ul style="list-style-type: none"> - Καθοδήγηση των μαθητών σε αποτελεσματικούς στόχους. - Παροχή συνεχούς (θετικής) ανατροφοδότησης. - Αναλυτική βαθμολογία σε κάθε εργασία ώστε να γνωρίζουν τα περιθώρια βελτίωσής τους. - Να τους επιτρέπεται να πηγαίνουν με το δικό τους ρυθμό.

- ✓ C1. Απαιτήσεις Μάθησης (Learning Requirements)
- ✓ C2. Ευκαιρίες Επιτυχίας (Success Opportunities)
- ✓ C3. Προσωπική Υπευθυνότητα (Personal Control)

και τέλος, στον Πίνακα 4 συμπεριλαμβάνονται οι τρεις παράγοντες για τη συνιστώσα Satisfaction

Πίνακας 4: Δείκτες στρατηγική και τεχνικές για τη συνιστώσα

Satisfaction (Ικανοποίηση)		
Δείκτες	Στρατηγικές	Τεχνικές
S1. Εσωτερική Ενίσχυση (Self Reinforcement)	<i>Πως μπορώ να ενεργοποιήσω το ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση της μαθησιακής εμπειρίας;</i> Αξιοποιώντας τις νέες γνώσεις και δεξιότητες σε πραγματικά αυθεντικά περιβάλλοντα.	<ul style="list-style-type: none"> - Αναγνώριση επιτευγμάτων και ολοκλήρωσης στόχων μέσω θετικών σχολίων. - Παρακίνηση των μαθητών να μοιραστούν τη γνώση με συμμαθητές που έχουν κενά. - Επισήμανση και αναγνώριση του βαθμού δυσκολίας μιας δραστηριότητας.
S2. Εξωτερικές Αμοιβές (Extrinsic Rewards)	<i>Πως ο εκπαιδευόμενος θα έχει μία σταθερή επιθυμητή συμπεριφορά που θα τον οδηγήσει στην επιτυχία;</i> Παροχή θετικής ενίσχυσης και συνεχούς ανατροφοδότησης.	<ul style="list-style-type: none"> - Ενίσχυση της καλής επίδοσης με θετικά σχόλια και υψηλή βαθμολογία. - Εξωτερικές αμοιβές (έπαινοι, βραβεία). - Θετική ενίσχυση όταν δοκιμάζονται σε μια νέα δεξιότητα. - Αποφυγή παροχής αμοιβής μετά από λάθος απαντήσεις.
S3. Ισότητα (Equity)	<i>Πως μπορώ να ενισχύσω τις πεποιθήσεις των εκπαιδευμένων για δίκαια μεταχείριση;</i> Καθορισμός δίκαιων κανόνων, κριτηρίων για την ολοκλήρωση του έργου ώστε να αποκτήσουν θετικά συναισθήματα για τα επιτεύγματά τους.	<ul style="list-style-type: none"> - Δημιουργία δραστηριοτήτων με προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης ίδια για όλους (ρουμπρίκες αξιολόγησης). - Παροχή αμοιβών ίσης αξίας στους εκπαιδευόμενους που έχουν παρόμοια επίδοση και βαθμό προσπάθειας.

- ✓ S1. Εσωτερική Ενίσχυση (Self Reinforcement)
- ✓ S2. Εξωτερικές Αμοιβές (Extrinsic Rewards)
- ✓ S3. Ισότητα (Equity)

2.3 Έρευνες σχετικά με το μοντέλο ARCS του Keller (State of the Art)

Ο Keller (1979), πίστευε ότι οι εξωτερικές συνθήκες θα μπορούσαν να κατασκευαστούν με επιτυχία με σκοπό να διευκολύνουν και να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών. Για αρκετά χρόνια, ο Keller (1987a,b), σχεδίαζε ένα μοντέλο το οποίο θα βοηθούσε του εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν μια συστηματική διαδικασία η οποία θα οδηγούσε στην ανάλυση των κινήτρων των εκπαιδευομένων και στο σχεδιασμό τακτικών/τεχνικών, οι οποίες αφενός μεν θα καλύπτουν τομείς που παρουσιάζουν πρόβλημα όσον αφορά την υποκίνηση αφετέρου θα ενσωματώνονται στις στρατηγικές διδασκαλίας/εκμάθησης.

Αυτή η διαδικασία προέκυψε μετά από μια περιεκτική ανασκόπηση και σύνθεση της βιβλιογραφίας που ταξινομεί τα κίνητρα εννοιολογικά και θεωρητικά σε τέσσερις συνιστώσες, ανάλογα με το αν ο πρωταρχικός τους τομέας επιρροής αφορά: α) την απόκτηση της προσοχής των μαθητών, β) τη συνάφεια της διδασκαλίας με τους μαθησιακούς στόχους και τις μορφές μάθησης, γ) την οικοδόμηση εμπιστοσύνης όσον αφορά τις ρεαλιστικές προσδοκίες και την προσωπική ευθύνη των εκπαιδευομένων για τα αποτελέσματα και δ) την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από τη μαθησιακή διαδικασία βάσει των εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται μοντέλο ARCS με βάση το ακρωνύμιο (Προσοχή-Attention Συσχέτιση-Relevance Εμπιστοσύνη-Confidence Ικανοποίηση-Satisfaction).

Αναλυτικότερα και βάσει της βιβλιογραφίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν για κάθε μια από τις συνιστώσες.

Προσοχή (Attention)

Όσον αφορά τη συνιστώσα «Προσοχή-Attention» του μοντέλου ARCS οι Tzmirli & Tzmirli (2015), διεξήγαγαν έρευνα σε φοιτητές του τμήματος «Εκπαίδευση Η/Υ και τεχνολογίες διδασκαλίας» του Πανεπιστημίου της Τουρκίας οι οποίοι παρακολούθησαν τα μαθήματα με την εξ' αποστάσεως μέθοδο /e-learning. Διαπιστώθηκε ότι το κίνητρο των φοιτητών αυξήθηκε λόγω της ευελιξίας, της ποικιλίας παρουσίασης των πηγών και την αλληλεπίδραση. Βρέθηκε επίσης ότι επίσης ότι η ποικιλία διαφορετικών καναλιών/ μέσων, παρουσίασης στο διαδικτυακό περιβάλλον προκάλεσαν την προσοχή των φοιτητών. Ομοίως, ο Mayer (2009), ανέφερε ότι η παρουσίαση του περιεχομένου

σε δύο διαφορετικά κανάλια (οπτικό και ακουστικό) οδήγησε σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τη παρουσίαση του περιεχομένου σε μόνο ένα κανάλι. Είναι άλλωστε προφανές ότι όταν ενεργοποιούνται περισσότερες από μια αισθήσεις η μάθηση έχει μονιμότερα αποτελέσματα. Ακόμη μια μελέτη (Bonk, 2002) επισημαίνει ότι η ποικιλομορφία στην παρουσίαση των πηγών καθώς επίσης και η αλληλεπίδραση είναι παράγοντες οι οποίοι ενίσχυσαν τα κίνητρα των εκπαιδευομένων. Ο McLaren (2010), επίσης βρήκε ότι η αλληλεπίδραση στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης αύξησε το επίπεδο της ικανοποίησης των εκπαιδευομένων.

Επίσης, οι Song & Keller (2001) και Huang & Johnson (2002) υποστηρίζουν ότι το περιβάλλον του μαθήματος και η ποικιλία τρόπων παρουσίασης του προσελκύει την προσοχή των εκπαιδευομένων. Ομοίως και ο Naime-Diefenbach (1991) τονίζει ότι η χρήση στρατηγικών του μοντέλου ARCS με σκοπό τη διέγερση της προσοχής των εκπαιδευομένων βελτίωσαν τα επίπεδα προσοχής τους.

Συσχέτιση (Relevance)

Στην έρευνα των Tzmirli & Tzmirli (2015), βρέθηκε ότι κάποιες «υπό-συνιστώσες» κάλυπταν περισσότερες από μια κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η «ευελιξία η οποία σχετίζεται με τις ατομικές διαφορές αλλά και η ανατροφοδότηση ορίστηκαν ως «υπό-συνιστώσες» και συνδέθηκαν με τη συνιστώσα της «Συσχέτισης». Με άλλα λόγια, οι συνιστώσες της Προσοχής, της Εμπιστοσύνης και της Ικανοποίησης κάλυψαν τη συνιστώσα της Συσχέτισης. Σχετικά με την «υπό-συνιστώσα» που αφορά τις ατομικές διαφορές, η έρευνα των Law, Lee and Yu (2010), αναφέρει ότι οι στάσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων ήταν δύο σημαντικοί παράγοντες για την ενίσχυση των κινήτρων τους. Ευρήματα άλλων μελετών (Means et al. 1997; Chang & Lehman 2002) αναδεικνύουν ότι στρατηγικές σχετικά με τη συσχέτιση, ενισχύουν τη συνάφεια μεταξύ μαθησιακού περιεχομένου και εμπειριών/γνώσεων των εκπαιδευομένων, αναφέροντας ότι αν οι εκπαιδευόμενοι κατανοήσουν ότι κάτι αξίζει να το γνωρίσουν, τότε θα ενεργοποιήσουν τις υπάρχουσες δομές και γνώσεις και θα προσπαθήσουν να συνδέσουν το νέο μαθησιακό υλικό με αυτές.

Εμπιστοσύνη (Confidence)

Σχετικά με τη συνιστώσα «Εμπιστοσύνη-Confidence» του μοντέλου ARCS οι Tzmirli & Tzmirli (2015), διαπίστωσαν ότι ενισχύθηκε η εν λόγω συνιστώσα λόγω της ενεργούς παρουσίας και συμμετοχής ενός ειδικού στο διαδικτυακό μάθημα. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να απευθύνονται σε ένα ειδικό, όταν υπήρχε ανάγκη, τους έκανε να νιώθουν χαλαροί. Η συγκεκριμένη διαπίστωση υποστηρίχθηκε επίσης από τον ερευνητή McLaren (2010), ο οποίος ανέφερε ότι η

διαθεσιμότητα του εκπαιδευτή έχει θετική επίδραση στην εξ' αποστάσεως μάθηση. Επίσης, ο Bonk (2002), σε έρευνά του τόνισε ότι ενισχύονται τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων όταν το διαδικτυακό περιβάλλον παρέχει ένα «ασφαλές κλίμα». Επίσης, οι ερευνητές Li (2015), Ono & Nakajima (2017), αναφέρουν ότι η κατάλληλη αξιοποίηση των στρατηγικών του μοντέλου ARCS οδηγεί στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευομένων.

Ικανοποίηση (Satisfaction)

Σε ό,τι αφορά τη συνιστώσα «Ικανοποίηση-Confidence» του μοντέλου ARCS οι Tzmirli & Tzmirli (2015) βρήκαν ότι ενισχύθηκε το κίνητρο των εκπαιδευομένων με τη συνεχή ανατροφοδότηση. Σε ακόμη δυο μελέτες των Bonk (2002) and McLaren (2010), επιβεβαιώθηκε η σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης. Η θετική επίδραση στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων στους εκπαιδευομένους αξιοποιώντας τις κατάλληλες στρατηγικές του μοντέλου έχει σημειωθεί σε αρκετές έρευνες όπως αυτές των Winiecki, Fenner & Chyung (1999) και Hung, Chao Lee & Chen (2013).

2.4 Η θεωρία των Affordances (προσφερόμενες δυνατότητες/διαθεσιμότητα)

Ο όρος διαθεσιμότητα (affordance) έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας και με πολλαπλές ερμηνείες (Hartson, 2003; McGrenere & Ho, 2000).

Ο Gibson (1979) ήταν ο πρώτος ο οποίος εισήγαγε αυτόν τον όρο αναφέροντας ότι «*οι διαθεσιμότητες του περιβάλλοντος είναι αυτό που το περιβάλλον προσφέρει στο ζώο, που προμηθεύει ή εφοδιάζει, για καλό ή για κακό. Το ρήμα to afford υπάρχει στο λεξικό, ενώ το ουσιαστικό affordance δεν υπάρχει. Το επινόησα. Με αυτό εννοώ κάτι που αναφέρεται τόσο στο περιβάλλον όσο και στο ζώο με έναν τρόπο που κανείς από τους υπάρχοντες όρους δεν το κάνει. Ο όρος υπονοεί τη συμπληρωματικότητα του ζώου και του περιβάλλοντος*» (σ. 127). Για παράδειγμα, μια σειρά από πολύ ψηλά σκαλοπάτια δεν παρέχουν σε ένα βρέφος την «δυνατότητα» της αναρρίχησης.

Ο Norman (1988) εισήγαγε τον όρο «affordance» στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-μηχανής και τον αναπροσάρμοσε για να αναφερθεί μόνο στις δυνατότητες δράσης που είναι εύκολα αντιληπτές από το άτομο. Αυτές, δεν εξαρτώνται μόνο από τις φυσικές ικανότητες του ατόμου αλλά και από τους στόχους του, τα σχέδια του, τις αξίες του, τις πεποιθήσεις του και τις εμπειρίες του παρελθόντος. Ο ορισμός του Norman περί των αντιληπτών δυνατοτήτων,

περιλαμβάνει την πιθανότητα ένα αντικείμενο να υπαινίσσεται το ίδιο (από τη σχεδίαση του) τον τρόπο που κάποιος μπορεί να αλληλεπιδράσει μαζί του. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές στα παραδείγματα που παρουσιάζει ο Norman όπου περιγράφει πόμολα σε πόρτες που υπαινίσσονται με τη μορφή τους ότι μπορεί ο χρήστης να τα περιστρέψει ή να πατήσει πλήκτρα σε συσκευές.

Η διαφορά μεταξύ των δύο παραπάνω ορισμών έγκειται στην χρησιμότητα (utility) όπως νοηματοδοτείται από τον Gibson ο οποίος αναφέρεται στα κύρια χαρακτηριστικά του αντικειμένου σε σχέση με τον χρήστη και στην ευχρηστία (usability) όπως νοηματοδοτείται από τον Norman οποίος δίνει έμφαση στο πως ένα αντικείμενο γίνεται αντιληπτό από τον χρήστη (Bower, 2008).

Πολλοί συγγραφείς έχουν επιχειρήσει να κατηγοριοποιήσουν τις προσφερόμενες δυνατότητες (affordances). Ο Scarantino (2003) τις ταξινομεί ως πνευματικές, βασικές φυσικές και μη βασικές φυσικές, ενώ ο Hartson (2003) τις διαχωρίζει ως γνωστικές, φυσικές και αισθητηριακές. Όσον αφορά την ταξινόμησή τους σε σχέση με το σχεδιασμό ενός e-learning μαθήματος αρκετοί μελετητές έχουν αναφέρει έμμεσα, σε συζητήσεις τους για τις τεχνολογίες μάθησης τα οφέλη των affordances (Bower, 2008). Ο Gall & Breeze (2005), αναλύουν το πώς ένα λογισμικό μουσικής μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εξασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου και καταλήγουν σε ένα πολυτροπικό κείμενο το οποίο θα περιλαμβάνει γλώσσα, ήχο, εικόνα και κιναισθητικές πράξεις. Ο Kirschner et al. (2004) παρουσιάζουν μια ταξινόμηση στην οποία εκτός από τις τεχνολογικές προσφερόμενες δυνατότητες (affordances) ορίζονται οι Παιδαγωγικές στις οποίες εξετάζονται αν και πως μια συγκεκριμένη μαθησιακή συμπεριφορά θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε ένα τέτοιο πλαίσιο και οι Κοινωνικές οι οποίες αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση σε ένα e-learning περιβάλλον.

Ο Bower (2008), κατηγοριοποιεί τις προσφερόμενες δυνατότητες δίνοντας έμφαση στη χρησιμότητα του αντικειμένου (utility) βασιζόμενος στην ερμηνεία του Gibson (1979). Ακολουθεί η ταξινόμηση:

- *Πολυμέσα (Media affordances)*: η διαθεσιμότητα σε κείμενο (“read and write-ability”), ήχο (“listen- ability”, “speak-ability”), εικόνα (“view-ability”, “draw-ability”), και βίντεο (“watch-ability”, “video-produce-ability”).
- *Χωροταξικές δυνατότητες (Spatial affordances)*: η δυνατότητα αυξομείωσης (“resize-ability”) των αντικειμένων καθώς και η μετακίνησή τους (“move-ability”).
- *Χωροχρονικές δυνατότητες (Temporal affordances)*: πρόσβαση οποτεδήποτε και

- οπουδήποτε (accessibility), δυνατότητα εγγραφής και playback (“record-ability”) (“playback-ability”), σύγχρονη και ασύγχρονη (“synchronicity”).
- *Δυνατότητες Πλοήγησης* (Navigation affordances): δυνατότητα γραμμικής ή μη γραμμικής πλοήγησης (“browse-ability”), δυνατότητα σύνδεσης με άλλες ενότητες και πηγές, δυνατότητα αναζήτησης, ταξινόμησης (“search-ability”) (“sort-ability”).
 - *Δυνατότητα Έμφασης* (Emphasis affordances): η δυνατότητα να επισημαίνονται διαφορετικές πηγές (“highlight ability”).
 - *Δυνατότητα Σύνθεσης* (Synthesis affordances): Δυνατότητα συνδυασμού και ενσωμάτωσης πολλών εργαλείων για τη δημιουργία ενός μικτού περιβάλλοντος μάθησης (“combine-ability”), (“integrate-ability”).
 - *Δυνατότητες πρόσβασης και ελέγχου* (Access-control affordances): η δυνατότητα του να ελέγχεται η είσοδος των χρηστών, η επεξεργασία, το ανέβασμα και κατέβασμα αρχείων (“permission-ability”).
 - *Κοινωνικές Δυνατότητες* (Socialization affordances): η δυνατότητα συνεργασίας και διαμοιρασμού.
 - *Τεχνικές δυνατότητες* (Technical affordances): αφορά σε θέματα ταχύτητας και αποδοτικότητας των εργαλείων, επαναχρησιμοποίηση σε διαφορετικές πλατφόρμες και δυνατότητα ευρυζωνικής σύνδεσης.
 - *Ευχρηστία* (Usability): ευκολονόητη χρήση των εργαλείων ώστε να εκτελείται αποτελεσματικά η λειτουργία τους.
 - *Αισθητική* (Aesthetics): η εμφάνιση της διεπιφάνειας σχετίζεται με την ικανοποίηση του χρήστη.
 - *Αξιοπιστία* (Reliability): ανθεκτικότητα της πλατφόρμας.

Στις τέσσερις τελευταίες κατηγορίες δεν αναδεικνύεται η παιδαγωγική αξία των affordances αφού αφορούν περισσότερο τεχνικά ζητήματα τα οποία συμπεριλαμβάνονται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ενός e-course.

2.5. Έρευνες (State of the Art) σχετικά με τις προσφερόμενες δυνατότητες (Affordances)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία θα παρουσιαστούν αποτελέσματα ερευνών τα οποία αφορούν στις τεχνολογικά προσφερόμενες δυνατότητες και στο βαθμό που αυτές βοηθούν και ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Said, M.N.M, et al. (2014), επιχείρησαν να ερευνήσουν τις προσφερόμενες δυνατότητες (affordances) σε e-course που σχεδιάστηκε, για πανεπιστήμιο της Μαλαισίας, σε τρία διαφορετικά μαθήματα, Μαθηματικά, Φυσική και Χημεία. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική έρευνα με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Σχεδιάστηκαν τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια τα οποία κάλυπταν τις τεχνολογικά προσφερόμενες δυνατότητες, τις παιδαγωγικά προσφερόμενες δυνατότητες και τις κοινωνικά προσφερόμενες δυνατότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε ό,τι αφορά τις τεχνολογικά προσφερόμενες δυνατότητες τα εργαλεία και οι πόροι ενίσχυσαν τη συμμετοχή και τη συνεργασία των εκπαιδευόμενων ωστόσο κάποιοι ισχυρίστηκαν ότι η έλλειψη συναισθημάτων, ο τόνος της φωνής, η έλλειψη ανατροφοδότησης και το συναίσθημα της απόστασης μπορούν να αποτελέσουν κάποιο είδος περιορισμού σε διαδικτυακές ομαδικές συζητήσεις. Σε ό,τι αφορά τις κοινωνικά προσφερόμενες δυνατότητες οι εκπαιδευόμενοι ένιωσαν άνετα αλλά διατηρούν κάποιες επιφυλάξεις αφού δεν είναι όλοι πρόθυμοι να μοιραστούν τις ιδέες τους διαδικτυακά. Τέλος, σε ό,τι αφορά τις παιδαγωγικά προσφερόμενες δυνατότητες και συγκεκριμένα στις οδηγίες που λάβανε σχετικά με τον τρόπο που έπρεπε να δουλέψουν είτε ατομικά είτε ομαδικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βοήθησε τους μαθητές να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν.

Ο Yang (2009) μελέτησε τη χρήση των blogs-forums σε εκπαιδευόμενους δασκάλους που δίδασκαν αγγλικά για να εργαστούν στην Ταιβάν ως καθηγητές αγγλικών. Συμμετείχαν σαράντα τρεις εκπαιδευόμενοι σε δύο εκπαιδευτικά προγράμματα δύο ινστιτούτων επιστημών και τεχνολογίας. Δύο εκπαιδευτές δημιούργησαν ένα φόρουμ ώστε αφενός μεν να συζητούν μεταξύ τους οι εκπαιδευόμενοι αφετέρου να αναστοχάζονται σε ό,τι αφορά την πορεία της μάθησής τους. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με ποιοτική έρευνα η οποία βασιζόταν στην ανάρτηση σχολίων και μηνυμάτων στο φόρουμ. Τα αποτελέσματα έδειξαν οι εκπαιδευόμενοι-καθηγητές αγγλικών διακρίνονταν για την ενεργό συμμετοχή τους τα εύστοχα σχόλια-αναρτήσεις και τον κριτικό αναστοχασμό.

Έρευνα των Ajjan & Hartshorne (2007), διεξήχθη σε τμήμα πανεπιστημίου ώστε να μελετηθεί κατά πόσο οι Web 2.0 τεχνολογίες όπως τα πολυμέσα, η αλληλεπίδραση, η δυνατότητα συνεργασίας και διαμοιρασμού, τα forums μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι δυνατόν να βελτιωθεί η μαθησιακή διαδικασία τόσο σε επίπεδο συνεργασίας όσο και σε επίπεδο βελτίωσης παραγωγής γραπτού λόγου με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να νιώθουν έντονα το συναίσθημα της ικανοποίησης.

Οι Maghi & Maharana (2011), διεξήγαγαν έρευνα σε δύο πανεπιστήμια της Ινδίας με σκοπό να μελετήσουν την εξοικείωση 500 εκπαιδευομένων φοιτητών και καθηγητών με τις Web. 2.0 τεχνολογίες και την εφαρμογή τους στη διαδικασία της μάθησης. Σχεδιάστηκαν δομημένα ερωτηματολόγια τα αποτελέσματα των οποίων έδειξαν ότι η χρήση των εργαλείων δεν είναι πολύ σημαντική. Το wiki και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι αυτά που χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους απαντώντες ενώ τα forums οι συλλογικοί σελιδοδείκτες (social bookmarking), η χρήση βίντεο, ήχου κλπ., δυνατότητες υψηλής εκπαιδευτικής αξίας δεν είναι δημοφιλείς στην εκπαιδευτική κοινότητα. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από την ακαδημαϊκή κοινότητα να αξιοποιήσει όλες αυτές τις δυνατότητες αλλά τους λείπει η γνώση και οι δεξιότητες.

Ο Tyagi (2012), πραγματοποίησε έρευνα σε έξι πανεπιστήμια της Ινδίας ώστε να εξετάσει τη χρήση των Web 2.0 τεχνολογιών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, 300 στον αριθμό, ήταν καθηγητές και βοηθοί καθηγητών από διαφορετικά τμήματα του πανεπιστημίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ οι Web 2.0 τεχνολογίες ενισχύουν σημαντικά τη διαδικασία της μάθησης η χρήση τους από τα μέλη του πανεπιστημίου είναι περιορισμένη αφού υπάρχουν εμπόδια και σημαντικές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν.

Άρθρο του Τσέλιου και συν. (2011), περιγράφει έρευνα που διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Πατρών στο τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής Προσχολικής ηλικίας. Συμμετείχαν 29 φοιτητές με σκοπό να ερευνηθεί το μαθησιακό όφελος χρησιμοποιώντας το wiki. Αφού παρακολούθησαν κάποια μαθήματα σχετικά με τις λειτουργίες του wiki χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε ομάδα έπρεπε να αναπτύξει το δικό της wiki. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος καθώς αυξήθηκε το ενδιαφέρον για συμμετοχή, ιδιαίτερα για τους φοιτητές με χαμηλή αρχική επίδοση καθώς επίσης διαπιστώθηκε η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό επωφεληθήκαν.

2.6 Διαπολιτισμικότητα

Είναι σαφές ότι η δημιουργία νέων κοινωνικών δεδομένων, με αντίκτυπο την αντίστοιχη εκπαιδευτική πραγματικότητα, γίνεται υπό την επιρροή της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της πληροφορίας. Σύμφωνα με την Καγκά (2011), υπάρχει άνοιγμα της τοπικής κοινωνίας σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία, το οποίο αναφέρεται ουσιαστικά στην εκπαίδευση

ατόμων που συνυπάρχουν ομαλά με άλλους, σέβονται την ύπαρξη διαφορετικότητας των ατόμων, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να διατηρήσουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα.

Είναι σημαντικό να υπάρχει ανάπτυξη από το άτομο πολυγλωσσικής ικανότητας και πολυπολιτισμικής ικανότητας. Αυτές οι ικανότητες βοηθούν στο να εξοικειωθεί το άτομο με άλλες γλώσσες και με πολιτισμούς που δεν είναι οικείοι στο άτομο, όπως επίσης και στο να υιοθετηθεί ένας κώδικα επικοινωνίας εντός αυτής της πολυεπίπεδης πραγματικότητας (Καγκά, 2011).

Σημαντική προστιθέμενη αξία στην κατάκτηση αυτής της δεξιότητας έχουν τα εξής: η ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών για άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, η μείωση των στερεοτύπων, ο προσδιορισμός του εαυτού μέσα από την εικόνα του άλλου και η ανάπτυξη δεξιοτήτων στον γλωσσικό και στον κοινωνικό τομέα (Καγκά, 2001).

2.6.1 Επικοινωνιακή και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Με βάση μια ενδιαφέρουσα αντίληψη, αναφορικά με τον ρόλο του πολιτισμικού στοιχείου, αυτός βασίζεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση. Η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει σαφώς επηρεαστεί από τους εξής κλάδους ή επιστήμες: γλωσσολογία, πραγματολογία και κοινωνιογλωσσολογία, με κοινό στοιχεία αυτών των επιστημών τη χρήση της γλώσσας (Σαπιρίδου, 1996). Είναι δεδομένο ότι ένα άτομο που προσπαθεί να μάθει μια ξένη γλώσσα, πρέπει να γνωρίζει, πέρα από τη γραμματική της γλώσσας αυτής, τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα αυτή χρησιμοποιείται πολιτισμικά και κοινωνικά ορθά. Έτσι, προκύπτει ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης, το διαπολιτισμικό. Δημιουργούνται καινούριες διδακτικές μεθοδολογίες που αφορούν στο πολιτισμικό περιβάλλον των συναλλαγών της γλώσσας (Τοκατλίδου, 2003). Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, γνωστό και ως ΚΕΠΑ επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει ως χρέος του να εφοδιάσει τους εκπαιδευόμενους με την ικανότητα που σχετίζεται με την επικοινωνία. Συγκεκριμένα το ΚΕΠΑ αναφέρει: *«Η επικοινωνία αφορά τον άνθρωπο συνολικά. Οι ικανότητες που διαχωρίζονται και κατηγοριοποιούνται παρακάτω διαπλέκονται με σύνθετους τρόπους κατά την ανάπτυξη της κάθε μιας, μοναδικής ανθρώπινης προσωπικότητας. Κάθε άτομο ως κοινωνικός παράγοντας, δημιουργεί σχέσεις με ένα διευρυμένο σύμπλεγμα επικαλυπτόμενων κοινωνικών ομάδων που όλες μαζί καθορίζουν την ταυτότητά του».*

Η διαπολιτισμική διάσταση προσδιορίζεται με βάση τους διδακτικούς στόχους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας, διότι αυτή μπορεί να βοηθήσει στην αλληλεπίδραση

ανάμεσα στους διάφορες συνομιλητές που έχουν διαφορετική ταυτότητα, διαφορετική κουλτούρα και διαφορετική γλώσσα (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002).

Η ικανότητα για επικοινωνία αποτελεί μία έννοια, με την οποία πρώτος ασχολήθηκε ο Hymes (1984). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η διάκριση μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και επικοινωνιακής ικανότητας είναι σαφώς ορισμένη (Hymes, 1984). Αναλυτικότερα, η γλωσσική ικανότητα αφορά σε ένα σύστημα κανόνων γραμματικής, οι οποίοι επιτρέπουν στο άτομο να διατυπώνει φράσεις, ενώ η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί γνώση, η οποία αποτελείται από κανόνες γραμματικού και κοινωνιολογικού τύπου (Hymes, 1984).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε ότι, η κοινωνική ταυτότητα κάθε ατόμου είναι βασικό μέρος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η κοινωνική ταυτότητα σχετίζεται με την αντίστοιχη κουλτούρα. Σύμφωνα με τον Byram (2002), εάν ένας δάσκαλος έχει τις απαραίτητες γνώσεις, συμπεριφορές και αξίες μπορεί να τις μοιραστεί με άλλους συναδέλφους, μέσα σε ένα περιβάλλον κοινωνικοποίησης.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση κατά τη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών στοχεύει στη διαμόρφωση διαμεσολαβητών, οι οποίοι θα μπορούν να κάνουν αποτελεσματική διαχείριση της πολλαπλής ταυτότητάς τους, αποφεύγοντας τις στερεότυπες συμπεριφορές. Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση έχει ως επιδίωξη να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι στην απόκτηση γλωσσικής ικανότητας και διαπολιτισμικής συνείδησης. Αποτέλεσμα αυτού είναι η κατανόηση ατόμων που έχουν διαφορετική κουλτούρα και, κατά συνέπεια, διαφορετικές αξίες, προοπτικές και συμπεριφορές (Byram, 2002).

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται το μοντέλο της διαπολιτισμικής κατανόησης σύμφωνα με την ταξινόμια του Byram (1997, 2012) και Byram et al. (2002).

Πίνακας 5. Το μοντέλο της διαπολιτισμικής ικανότητας

Interpreting and relating skills	Critical cultural awareness
Ability to interpret a document or event from another culture, explain it, and relate it to one's culture	Ability to evaluate, both critically and on the basis of explicit criteria, the perspective, practices, and products of one's culture and those of other cultures and countries.

Knowledge	Discovery and interaction skills	Intercultural attitudes
Knowledge of one's own culture, that of one's interlocutor and of the general processes of societal and individual interaction.	Ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to implement knowledge, attitudes, and skills under the constraints of real-time communication and interaction.	Curiosity and openness, readiness to suspend preconceptions about other cultures and one's own.

Όπως διαφαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα το μοντέλο αποτελείται από πέντε κατηγορίες οι οποίες αποτελούν βασικούς παράγοντες για τη κατάκτηση της διαπολιτισμικής κατανόησης.

2.7 Τα Αγγλικά ως διεθνής γλώσσα

Σύμφωνα με τους Thirumalai (2002), η αγγλική γλώσσα αποτελεί σε παγκόσμιο επίπεδο την πλέον γνωστή γλώσσα ενώ πολλές χώρες τη χρησιμοποιούν ως μητρική γλώσσα ενώ άλλες ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Βασικοί λόγοι, για τους οποίους έγινε η επιλογή των αγγλικών ως διεθνής γλώσσα είναι το γεγονός ότι διακρίνεται από απλότητα και ευκολία στη χρήση και εκμάθηση. Ο Gnutzmann (1999) αναφέρει ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στα θεμέλια της αγγλικής γλώσσας, δηλαδή το λατινικό αλφάβητο.

Από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, τα αγγλικά έχουν μεγάλη σημασία. Ένας από τους λόγους αυτής της ανάπτυξης των αγγλικών είναι ότι οι ΗΠΑ είναι υπερδύναμη. Τα αγγλικά διδάσκονται στην πλειονότητα των χωρών, ενώ κατά γενική ομολογία η γνώση των αγγλικών αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία καριέρας και την εξασφάλιση καλύτερων αμοιβών.

Ακόμη, τα αγγλικά είναι βασικά για την επικοινωνία των ατόμων ανά τον κόσμο. Συνάμα, ο Thirumalai (2002) υποστηρίζει ότι τα αγγλικά συμβάλλουν στο να διευρυνθούν οι γνώσεις, μέσα από την παροχή πολλών επιστημονικών συγγραμμάτων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Στόχος Ερευνητικής Προσέγγισης

Στην παρούσα ΜΔΕ επιχειρείται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη γλώσσα) βασισμένο στο μοντέλο ARCS με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που έχει ως στόχο να ενισχύσει το συναισθηματικό δείκτη ανάπτυξης κινήτρων και να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευομένων.

Βασικούς άξονες της σχεδίασης του e-course αποτέλεσαν οι τέσσερις συνιστώσες του μοντέλου: Προσοχή (Attention), Συσχέτιση (Relevance), Confidence (Εμπιστοσύνη) και Ικανοποίηση (Satisfaction) εμπλουτισμένες με στρατηγικές και τεχνικές όπως αυτές προτείνονται από τον Keller (2010).

3.2 Ορισμοί Ερευνητικών Μεταβλητών

Στη συνέχεια παρατίθενται οι λειτουργικοί ορισμοί των κυριότερων όρων της παρούσας μελέτης, οι οποίοι προσδιορίζουν το νόημα κάθε έννοιας.

3.2.1 Εννοιολογικοί Ορισμοί

Σε αυτό το υποκεφάλαιο αναλύονται το σημασιολογικό, εννοιολογικό περιεχόμενο των μεταβλητών.

Κίνητρο (Motivation)

Το κίνητρο είναι αυτό που παρακινεί το άτομο και το ωθεί να δράσει (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999). Τα αίτια των κινήτρων είναι πιθανό να είναι εσωτερικά, δηλαδή να αφορούν σκοπούς, ένστικτα, ορμές, επιθυμίες και συναισθήματα, και εξωτερικά, όπως είναι τα φόβητρα, τα θέληγτρα και οι αμοιβές.

Ενδέχεται τα κίνητρα αυτά να είναι εγγενή, δηλαδή να έχουν κληρονομική βάση, ενώ άλλα είναι επίκτητα, δηλαδή αποκτώνται μέσω μαθησιακών διαδικασιών. Αυτά μπορεί να είναι βιολογικά (να αφορούν δηλαδή στην επιβίωση και τη συντήρηση), φυσιολογικά (αναφορικά με τον τρόπο

λειτουργίας του οργανισμού) και ψυχολογικά (σχετικά με την προσωπικότητα, την επαφή του ατόμου με το περιβάλλον του και το θυμικό) (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999).

Η Κωσταρίδου - Ευκλείδη (1998) αναφέρει ότι κάθε ορισμός που δίνεται και ερμηνεύεται γίνεται με βάση το εκάστοτε θεωρητικό υπόβαθρο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι θεωρίες που αποκεντρώνονται στο γνωστικό μέρος των κινήτρων, τα ορίζουν αυτά ως τη δύναμη που υπάρχει ταυτόχρονα με τα γνωστικά χαρακτηριστικά, προσδιορίζοντας την ένταση, την κατεύθυνση και στη διάρκεια που έχει μια συγκεκριμένη προσπάθεια.

Προσοχή (Attention)

Αναφέρεται στη διέγερση και διατήρηση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των εκπαιδευομένων. Όπως υποστηρίζει ο Keller (2010), σχετίζεται με ερωτήσεις όπως: «Πως μπορώ να κάνω τη μαθησιακή εμπειρία ενδιαφέρουσα;» Είναι σχετικά εύκολο να κερδίσει κάποιος την προσοχή του εκπαιδευόμενου, αλλά πολύ δύσκολο να τη διατηρήσει (Keller, 1987). Κατά τον Κολιάδη (2002), αποτελεί μία γνωστική διαδικασία η οποία βοηθά το άτομο να βρίσκεται σε ετοιμότητα και εγρήγορση για την πρόσληψη των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων.

Συσχέτιση (Relevance)

Με μια ερώτηση πάλι διευκρινίζει το ρόλο της Συσχέτισης «Με ποιους τρόπους μπορεί να φανεί πολύτιμη αυτή η μαθησιακή διαδικασία στους εκπαιδευομένους;» Εάν το περιεχόμενο θεωρείται ότι είναι χρήσιμο για την επίτευξη των στόχων τους τότε είναι πολύ πιο πιθανό να υποκινηθούν (Keller, 2010). Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2003), κατά τη σχετικότητα, συμβαίνει μάθηση όταν ένας ερεθισμός και μια αντίδραση του ατόμου συμβούν τοπικά ή χρονικά κοντά.

Εμπιστοσύνη (Confidence)

Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να γνωρίζουν τι είναι αυτό που θα τους οδηγήσει στην επιτυχή ολοκλήρωση μιας εργασίας. Η επιτυχία δεν είναι εγγυημένη και οι άνθρωποι απολαμβάνουν τις προκλήσεις αρκεί αυτές να είναι στο μέτρο του δυνατού. Η εμπιστοσύνη βοηθάει τους εκπαιδευομένους να πιστέψουν και να νιώσουν ότι έχουν πετύχει. Η ερώτηση η οποία μπορεί να τεθεί εδώ είναι «Πως μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να νιώσουν πετυχημένοι και να τους επιτραπεί να έχουν τον έλεγχο αυτής της επιτυχίας;» (Keller, 2010).

Ικανοποίηση (Satisfaction)

Η Ικανοποίηση μπορεί να είναι αποτέλεσμα εξωτερικών και εσωτερικών κινήτρων. Είναι όλα τα θετικά συναισθήματα που λαμβάνουν οι μαθητές, από την αναγνώριση και απόδειξη της επιτυχίας τους (Keller, 2000).

Τεχνολογικά Προσφερόμενες Δυνατότητες

Αναφέρονται στα κύρια χαρακτηριστικά του αντικειμένου σε σχέση με τον χρήστη και στην ευχρηστία (Gibson, 1979).

Μαθησιακή Διαδικασία

Η μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν ή να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με έναν μάλλον μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε η ίδια τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειασθεί να συμβεί ξανά σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση. Η αλλαγή αυτή μάλιστα γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το άτομο που συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς είναι σε θέση να εκτελεί πράξεις που ήταν αδύνατο πριν από την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης μάθησης (Gagné, 1975). Η μάθηση αφορά την απόκτηση και διατήρηση γνώσεων και τρόπων σκέψης, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν αυτές, μετά τον τερματισμό της αρχικής πρόσληψης (Saunders 1990).

Διαπολιτισμική κατανόηση

Η διαπολιτισμική κατανόηση ορίζεται καταρχάς ως η δυνατότητα ερμηνείας, επεξήγησης ενός εγγράφου ή γεγονότος καθώς επίσης και η συσχέτισή του με την οικεία κουλτούρα. Δεύτερον, ορίζεται ως η ικανότητα απόκτησης και εφαρμογής νέων γνώσεων με σκοπό την επίτευξη αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών και τέλος στην διάθεση να είμαστε ανοιχτοί και διαθέσιμοι ώστε να καταρρίψουμε προκαταλήψεις και περιοριστικές αντιλήψεις (Byram, 1997, 2012 & Byram et al., 2002). Σύμφωνα με την Καγκά (2002), η διαπολιτισμική κατανόηση αφορά στην εξοικείωση του ατόμου με άλλες γλώσσες και με πολιτισμούς που δεν είναι οικείοι στο άτομο, όπως επίσης και στο να υιοθετηθεί ένας κώδικα επικοινωνίας εντός αυτής της πολυεπίπεδης πραγματικότητας.

3.2.2 Λειτουργικοί Ορισμοί

Στην συνέχεια παρατίθενται οι λειτουργικοί ορισμοί κάθε έννοιας προκειμένου να εντοπιστούν οι παρατηρήσιμες, μετρήσιμες μεταβλητές της παρούσας έρευνας.

Κίνητρο (Motivation)

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, ως κίνητρο ορίζεται ο παράγοντας που συμβάλλει στην ώθηση του εκπαιδευομένου για μάθηση ενισχύοντας το ενδιαφέρον του και την περιέργειά του.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την μέτρηση των τεσσάρων μεταβλητών, *Προσοχή (Attention)*, *Σχετικότητα (Relevance)*, *Εμπιστοσύνη (Confidence)* και *Ικανοποίηση (Satisfaction)*, είναι το Instructional Motivation Survey (IMMS), (Keller, 1992).

Προσοχή (Attention)

Η Προσοχή, η πρώτη κατά σειρά συνιστώσα του μοντέλου ARCS, αναδεικνύει τη σημαντικότητα της διατήρησης του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των εκπαιδευομένων και αποτιμάται μέσω τριών δεικτών που προσδιορίζουν οι στρατηγικές.

- ❖ A1 – Διέγερση Αντίληψης (Perceptual Arousal),
- ❖ A2 – Διέγερση Διάθεσης Έρευνας (Inquiry Arousal),
- ❖ A3 – Μεταβλητότητα (Variability)

Συσχέτιση (Relevance)

Η Συσχέτιση, η δεύτερη κατά σειρά συνιστώσα του μοντέλου ARCS, με βασικό χαρακτηριστικό της τη στοχοθεσία δηλαδή κατά πόσο οι στόχοι των εκπαιδευομένων συμβαδίζουν με το διδακτικό αντικείμενο, αποτιμάται μέσω τριών δεικτών που προσδιορίζουν οι στρατηγικές.

- ❖ R1. Προσανατολισμός Στόχων (Goal Orientation),
- ❖ R2. Συνταιριασμα Κινήτρων (Motive Matching),
- ❖ R3. Οικειότητα (Familiarity)

Εμπιστοσύνη (Confidence)

Η Εμπιστοσύνη, η τρίτη κατά σειρά συνιστώσα του μοντέλου ARCS, επικεντρώνεται στην απόκτηση αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων η οποία καλλιεργείται μέσω θετικών προσδοκιών για επιτυχία αλλά και πίστη στην ικανότητές τους, και αποτιμάται μέσω τριών δεικτών που προσδιορίζουν οι στρατηγικές.

- ❖ C1. Απαιτήσεις Μάθησης (Learning Requirements),
- ❖ C2. Ευκαιρίες Μάθησης (Success Opportunities),
- ❖ C3. Προσωπική Υπευθυνότητα (Personal Control)

Ικανοποίηση (Satisfaction)

Η Ικανοποίηση η τέταρτη και τελευταία συνιστώσα του μοντέλου ARCS αφορά την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των εκπαιδευομένων για την καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και αποτιμάται μέσω τριών δεικτών που προσδιορίζουν οι στρατηγικές.

- ❖ S1. Εσωτερική Ενίσχυση (Self Reinforcement)
- ❖ S2. Εξωτερικές Αμοιβές (Extrinsic Rewards),
- ❖ S3. Ισότητα (Equity)

Τεχνολογικά Προσφερόμενες Δυνατότητες

Ως τεχνολογικά προσφερόμενες δυνατότητες ορίζεται η χρησιμότητα των εργαλείων-αντικειμένων όπως για παράδειγμα οι κοινωνικές δυνατότητες (φόρουμ).

Μαθησιακή Διαδικασία

Η μάθηση αφορά στην απόκτηση και διατήρηση γνώσεων και τρόπων σκέψης, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν αυτές, μετά τον τερματισμό της αρχικής πρόσληψης.

Διαπολιτισμική ικανότητα

Η διαπολιτισμική ικανότητα επικεντρώνεται στη γνωριμία με διαφορετικές κουλτούρες αναδεικνύοντας και τη δική μας, στον ενδιαφέρον για τον τρόπο ζωής άλλων πολιτισμών και παρουσίαση του δικού μας και στην αλλαγή προοπτικής.

3.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικό Ερώτημα 1

Σε ποιο βαθμό ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός e-course στην εκπαιδευτική πλατφόρμα weebly , στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη γλώσσα) βασισμένο στο μοντέλο ARCS μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των εκπαιδευομένων ως προς:

- α) Την πρόκληση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων (Attention- Προσοχή).
- β) Την ανάπτυξη σύνδεσης της διδασκαλίας με ζητήματα που θεωρούν οι συμμετέχοντες σημαντικά, όπως οι ανάγκες τα ενδιαφέροντα τους; (Relevance Σχετικότητα).

γ) Τη δημιουργία θετικών προσδοκιών των συμμετεχόντων από τον εαυτό τους για επιτυχία;
(Εμπιστοσύνη – Confidence)

δ) Την ενίσχυση θετικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων για τη μαθησιακή διαδικασία;
(Ικανοποίηση-Satisfaction).

Ερευνητικό Ερώτημα 2

Σε ποιο βαθμό το τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του Weebly, βασισμένο στο μοντέλο ARCS, μπορούν να βελτιώσουν το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας;

Ερευνητικό Ερώτημα 3

Ένα e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη) με διαπολιτισμικό περιεχόμενο και βασισμένο στο μοντέλο κινήτρων ARCS, μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις των εκπαιδευομένων σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική κατανόηση;

3.4 Σχεδιασμός Έρευνας

Η ερευνητική προσέγγιση στην παρούσα εργασία εδράζεται, όσον αφορά στην ποσοτική ανάλυση, στην περιγραφική και συσχετιστική μέθοδο αφού μέσω της πρώτης επιχειρούνται να δοθούν απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα ενώ μέσω της δεύτερης ελέγχεται η ύπαρξη συσχέτισης των μεταβλητών του μοντέλου ARCS με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ενώ όσον αφορά την ποιοτική ανάλυση βασίζεται στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

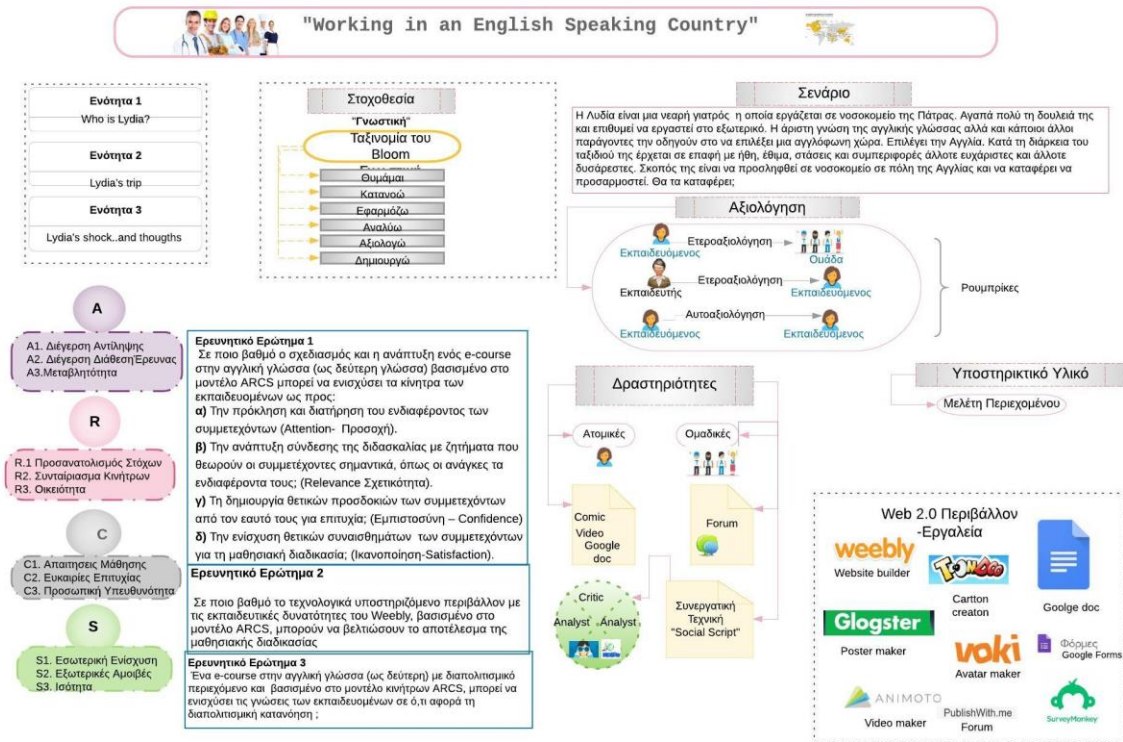
Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε ένα e-course με τίτλο «*Working in English speaking country*» με γνωστικό αντικείμενο τη διαπολιτισμικότητα. Επίκεντρο της έρευνας είναι η ανάπτυξη κινήτρων δηλαδή συναισθηματικών δεικτών μάθησης.

Ο σχεδιασμός του e-course βασίστηκε στο μοντέλο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού 10 βημάτων του ARCS (Ανάλυση – Σχεδιασμός – Ανάπτυξη – Αξιολόγηση) σύμφωνα με το οποίο αφενός μεν καταγράφηκαν το προφίλ και οι απαιτήσεις των χρηστών αφετέρου αξιοποιήθηκαν οι τέσσερις συνιστώσες του μοντέλου ARCS (Προσοχή, Συσχέτιση, Εμπιστοσύνη, Ικανοποίηση) καθώς επίσης και οι επιμέρους δείκτες και τεχνικές των συνιστωσών.

Ο σχεδιασμός των ενοτήτων του e-course υλοποιήθηκε βάσει ενός σεναρίου μελέτης στο οποίο κεντρική ηρωίδα είναι η Λυδία, Ελληνίδα γιατρός η οποία αποφασίζει να μετοικήσει σε μια

αγγλόφωνη χώρα. Το εκπαιδευτικό σενάριο δομήθηκε σε πέντε ενότητες από τις οποίες η πρώτη και η τελευταία αποτελούν φάσεις προετοιμασίας και τερματισμού.

Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός των διδακτικών ενότητων.

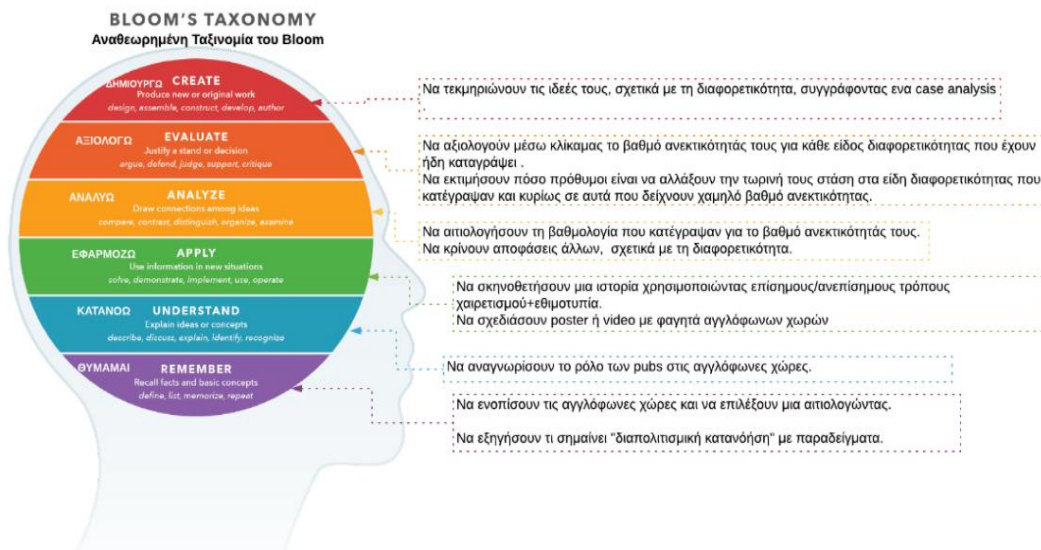


Σχήμα 3: Σχεδιασμός της Έρευνας "Working in an English speaking country"

Όπως διαφαίνεται από το πιο πάνω σχήμα σε κάθε διδακτική ενότητα, του εκπαιδευτικού σχεδιασμού περιλαμβάνονται συγκεκριμένα στάδια όπως αυτά αναλύονται στη συνέχεια:

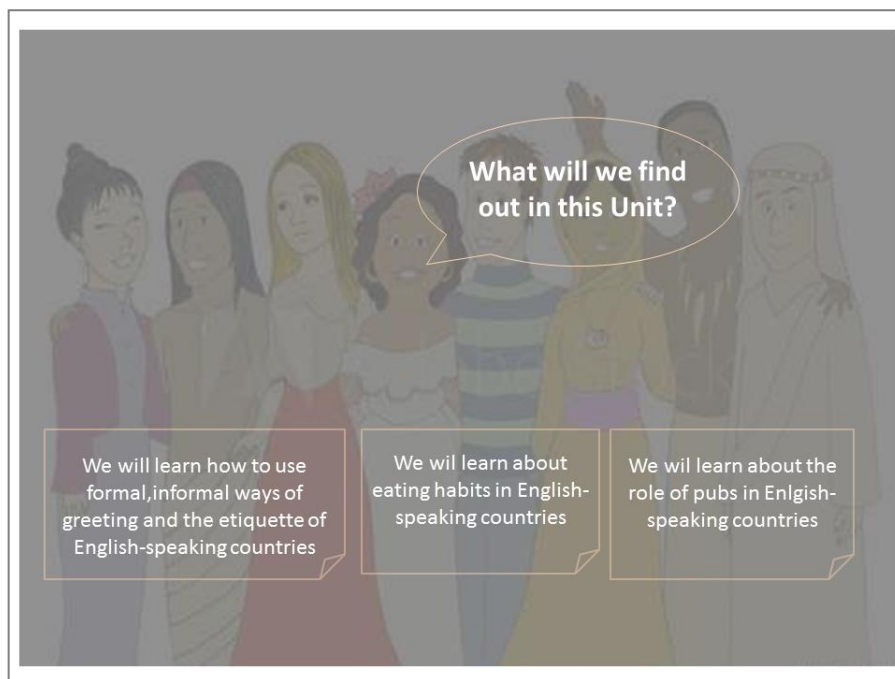
Στοχοθεσία

Η θέτηση στόχων στο συγκεκριμένο e-course βασίστηκε στην αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom η οποία δημιουργήθηκε το 1956 από μια ομάδα εκπαιδευτικών. Με βάση την ταξινόμια αυτή καθορίζονται και κατηγοριοποιούνται οι μαθησιακοί στόχοι (Ala-Mutka, 2005). Κομβικό σημείο της διατύπωσης των στόχων σύμφωνα με τον Bloom είναι η χρήση συγκεκριμένων ρημάτων, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος. Ξεκινώντας, λοιπόν, ιεραρχικά από κάτω προς τα πάνω, από το χαμηλότερο έως και το υψηλότερο επίπεδο, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου να είναι σε θέση να: (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Γνωστικοί Στόχοι, Αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom

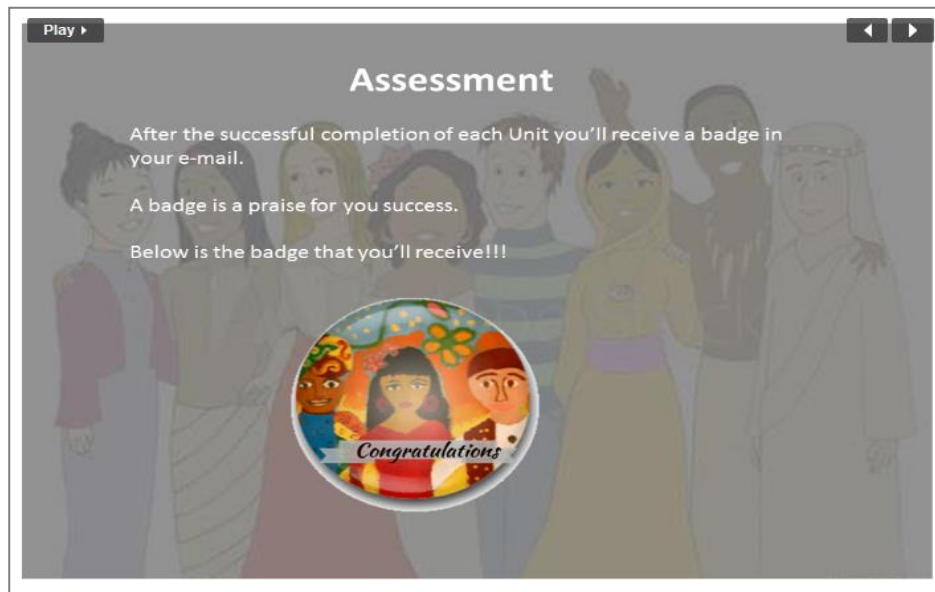
- ❖ Σε κάθε ενότητα αναλύονται οι στόχοι της και ειδικότερα στην πρώτη ενότητα παρατίθενται οι σκοποί, οι στόχοι συνολικά του e-course.



Εικόνα 2: Στιγμιότυπο οθόνης συστήματος- Παράδειγμα Στοχοθεσίας

- ❖ Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση κάθε ενότητας οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν ένα badge (βραβείο) (βλ. εικόνα 2). Η επιτυχής ολοκλήρωση δεν αποτιμάται αριθμητικά με ποσοστό. Αρκεί σε κάθε δραστηριότητα να έχουν καλύψει τα κριτήρια των ρουμπρικών αξιολόγησης με

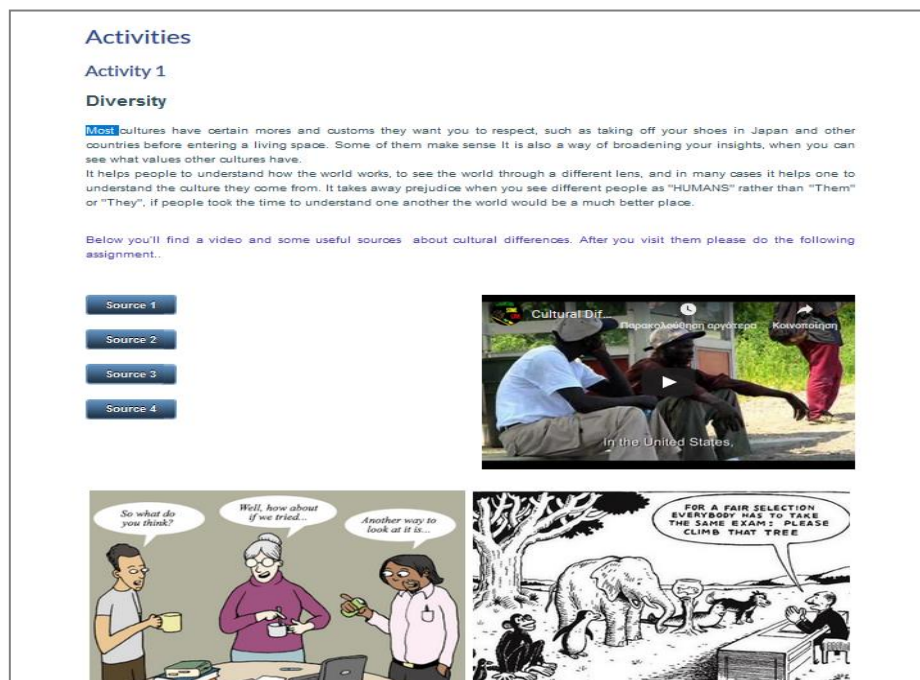
κατώτατο όριο το επίπεδο «Good». Η κλίμακα των ρουμπρικών αξιολόγησης ορίζεται από το χαμηλότερο στο υψηλότερο επίπεδο ως εξής: «Poor», «Good» «Excellent» «Superior».



Εικόνα 3: Στιγμιότυπο οθόνης συστήματος- badge

Υποστηρικτικό Υλικό

Βασικός πυλώνας του e-course είναι και το υποστηρικτικό υλικό στο οποίο συμπεριλαμβάνονται ποικιλία οπτικοακουστικών μέσων και πηγών όπως video, παρουσιάσεις, εικόνες για το αντικείμενο που θα διδαχθεί (βλέπε εικόνα 4).



Εικόνα 4: Στιγμιότυπο οθόνης συστήματος- Παράδειγμα υποστηρικτικού υλικού

Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες του συγκεκριμένου e-course εντάσσονται σε δύο κατηγορίες, στις ατομικές και στις ομαδικές.

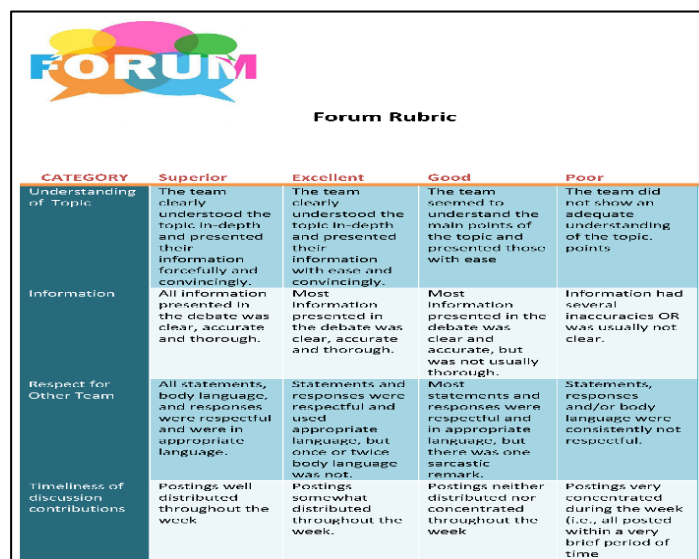
Οι ατομικές περιλαμβάνουν εργασίες όπως, δημιουργία ιστορίας comic, δημιουργία video, αυτοστοχασμό (self reflection) ενώ οι ομαδικές περιλαμβάνουν συμμετοχή σε συζήτηση (forum), και ομαδοσυνεργατική εργασία εφαρμόζοντας το σενάριο «Social Script». Ακολουθεί αναλυτικότερη περιγραφή του σεναρίου «Social Script»

- Κάθε ομάδα αποτελείται από τρεις εκπαιδευόμενους στους οποίους διανέμονται ρόλοι
- Οι ρόλοι είναι αυτοί του αναλυτή και κριτή (1 αναλυτής και 2 κριτές σε κάθε ομάδα)
- Κάθε ομάδα παρακολουθεί το ίδιο βίντεο
- Κάθε ομάδα παραδίδει μια μελέτη περίπτωσης (case study)
- Κάθε συμμετέχοντας ξεκινάει με το ρόλο του αναλυτή και αλλάζει με το ρόλο του πρώτου κριτή και του δεύτερου κριτή.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση εδράζεται σε τρεις πυλώνες:

- 1) Στην Αυτοαξιολόγηση οι εκπαιδευόμενοι ελέγχουν τις γνώσεις τους μέσα από δραστηριότητες όπως, *ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης (self-reflection questions)*. Στην Ετεροαξιολόγηση είτε οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν τις εργασίες τους βάσει κριτηρίων (ρουμπρικές, βλ. εικόνα 5) είτε τις εργασίες των συνεκπαιδευμένων τους είτε ο/η εκπαιδευτής/εκπαιδευτρια αξιολογεί πάλι βάσει ρουμπρικών τα παραδοτέα τους.



FORUM

Forum Rubric

CATEGORY	Superior	Excellent	Good	Poor
Understanding of Topic	The team clearly understood the topic in-depth and presented their information forcefully and convincingly.	The team clearly understood the topic in-depth and presented their information with ease and convincingly.	The team seemed to understand the main points of the topic and presented those with ease	The team did not show an adequate understanding of the topic points
Information	All information presented in the debate was clear, accurate and thorough.	Most information presented in the debate was clear, accurate and thorough.	Most information presented in the debate was clear and accurate, but was not usually thorough.	Information had several inaccuracies OR was usually not clear.
Respect for Other Team	All statements, body language, and responses were respectful and were in appropriate language.	Statements and responses were respectful and used appropriate language, but once or twice body language was not.	Most statements and responses were respectful and in appropriate language, but there was one sarcastic remark.	Statements, responses and/or body language were consistently not respectful.
Timeliness of discussion contributions	Postings well distributed throughout the week	Postings somewhat distributed throughout the week.	Postings neither distributed nor concentrated throughout the week	Postings very concentrated during the week (i.e., all posted within a very brief period of time)

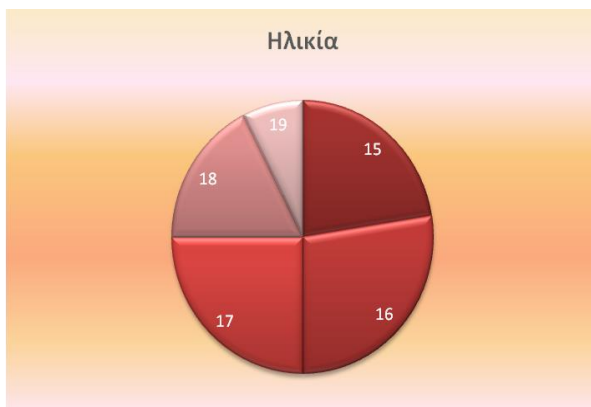
Εικόνα 5: Παράδειγμα Ρουμπρικής

3.5 Δείγμα Μελέτης

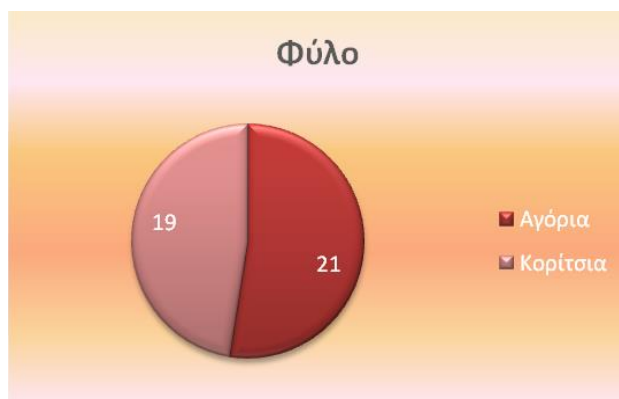
Στη συνέχεια παρουσιάζεται το δείγμα μελέτης καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας.

3.5.1 Οι συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχε ένα κέντρο ξένων γλωσσών με έδρα την Καρδίτσα. Το σύνολο του δείγματος αποτέλεσαν 40 μαθητές (21 αγόρια, 19 κορίτσια) ηλικίας 15-19.



Εικόνα 6: Μαθητές ανά Ηλικία



Εικόνα 7: Μαθητές ανά Φύλο

3.5.2 Οι περιορισμοί της έρευνας

Μετά την ανάλυση και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων εντοπίστηκαν ορισμένοι μεθοδολογικοί περιορισμοί όπως αυτός του χρόνου και του αριθμού των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση έλαβε χώρα το πρώτο δεκαπενθήμερο Νοεμβρίου 2018, όπου οι περισσότεροι μαθητές προετοιμάζονταν για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας Δεκεμβρίου 2018 και ως

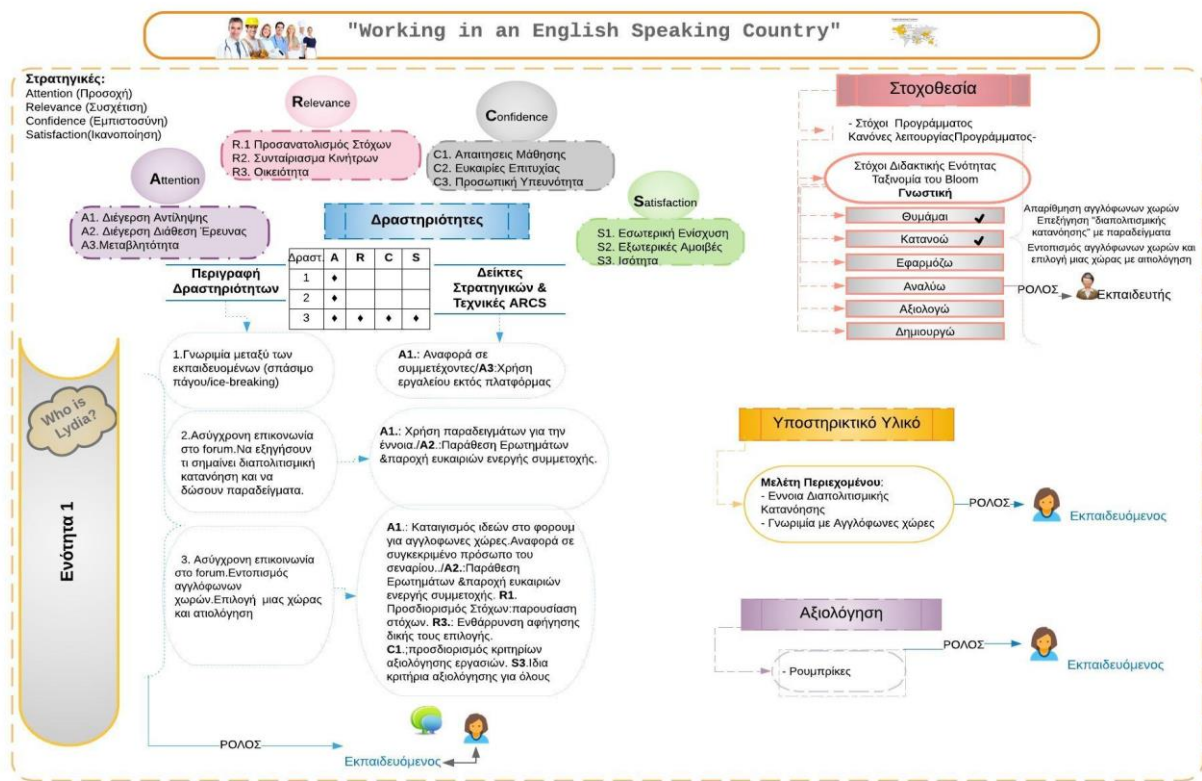
εκ τούτου δεν υπήρχε μεγάλη διαθεσιμότητα σε αριθμό μαθητών αλλά ακόμη και αυτοί που συμμετείχαν δεν είχαν τη δυνατότητα να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο από αυτό των 2 εβδομάδων που διήρκεσε η παρέμβαση.

3.6 Υλικό

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διδακτικές ενότητες του e-course όπως αυτές έχουν σχεδιαστεί με τις αντίστοιχες δραστηριότητες.

Ενότητα 1 – «Who is Lydia?»

Στην ενότητα 1 παρουσιάζονται, ο τίτλος της ενότητας, οι στόχοι, οι στρατηγικές του μοντέλου ARCS, οι δραστηριότητες, το υποστηρικτικό υλικό, οι ρόλοι και ο τρόπος αξιολόγησης (Σχήμα 5).



Σχήμα 5: Ροή 1^{ης} Ενότητας

Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα 1 περιλαμβάνονται οι εξής πιο κάτω κατηγορίες:

Τίτλος Ενότητας: “Who is Lydia”

Στόχοι: Γνωριμία μεταξύ των εκπαιδευμένων, απαρίθμηση αγγλόφωνων χωρών, εντοπισμός αγγλόφωνων χωρών, επιλογή αγγλόφωνης χώρας με αιτιολόγηση και επεξήγηση της έννοιας «διαπολιτισμική κατανόηση»

Στρατηγικές: Προσοχή (Attention)

Τεχνικές:

- Διέγερση Αντίληψης (χρήση οπτικοακουστικών μέσων).
- Μεταβλητότητα (χρήση avatar).

Δραστηριότητες:

1. Γνωριμία μεταξύ των εκπαιδευομένων (ice-breaking).
2. Στο forum να εξηγήσουν τι σημαίνει διαπολιτισμική κατανόηση.
3. Στο forum να επιλέξουν μια αγγλόφωνη χώρα που θα ήθελαν να ζήσουν αιτιολογώντας την επιλογή τους.

Υποστηρικτικό Υλικό: Μελέτη αγγλόφωνων χωρών, κατανόηση έννοιας «διαπολιτισμική κατανόηση»

Πόροι: Avatar στο Voki, Video, forum

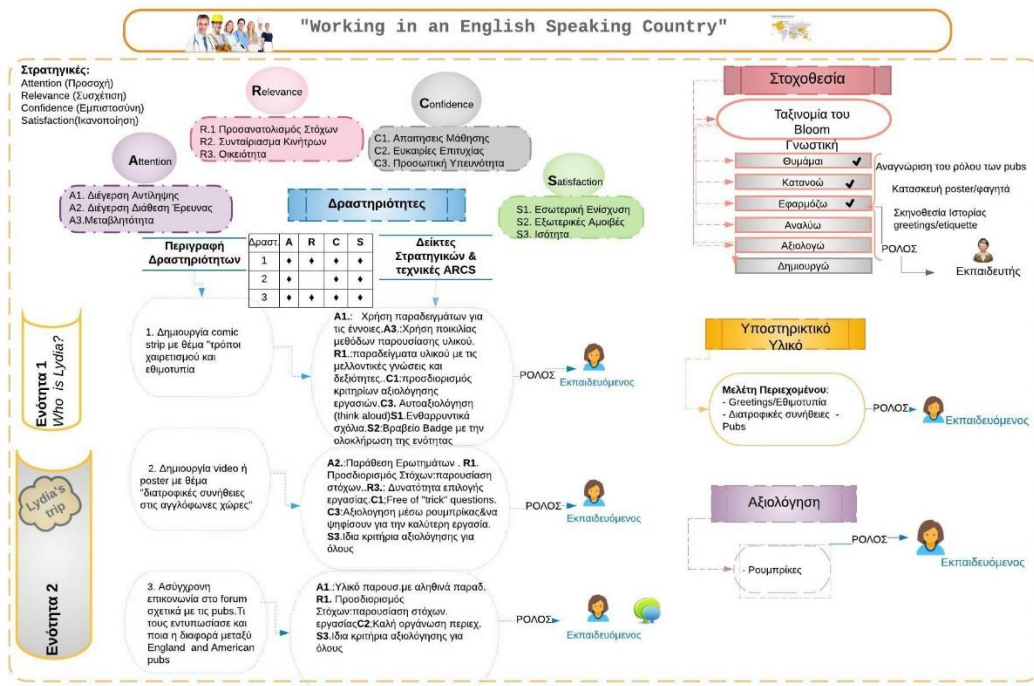
Ρόλοι:

- Ρόλος Εκπαιδευομένων: Μελέτη υποστηρικτικού υλικού, συμμετοχή στις εργασίες, μελέτη κριτηρίων αξιολόγησης για κάθε εργασία (ρουμπρίκες).
- Ρόλος Εκπαιδευτή: Στοχοθεσία, Δημιουργία υποστηρικτικού υλικού.

Αξιολόγηση: Ρουμπρίκα

Ενότητα 2 – «Lydia's trip»

Στην ενότητα 2 παρουσιάζονται, ο τίτλος της ενότητας, οι στόχοι, οι στρατηγικές του μοντέλου ARCS, οι δραστηριότητες, το υποστηρικτικό υλικό, οι ρόλοι και ο τρόπος αξιολόγησης (Σχήμα 6).



Σχήμα 6: Ροή 2^{ης} Ενότητας

Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα 2 περιλαμβάνονται οι εξής πιο κάτω κατηγορίες:

Τίτλος Ενότητας: “ Lydia’s trip”

Στόχοι: Να αναγνωρίσουν το ρόλο των rubs, κατασκευή poster/video με συνταγή φαγητού, σκηνοθεσία ιστορίας με χαιρετισμούς ανεπίσημους και επίσημους.

Στρατηγικές: Προσοχή (Attention), Συσχέτιση (Relevance), Εμπιστοσύνη (Confidence), Ικανοποίηση (Satisfaction).

Τεχνικές:

- Διέγερση Αντίληψης → χρήση παραδειγμάτων (Attention).
- Διέγερση Διάθεσης Έρευνας → παράθεση ερωτημάτων (Attention)
- Μεταβλητότητα → χρήση ποικιλίας μεθόδων παρουσίασης (Attention).
- Προσανατολισμός στόχων → παραδείγματα υλικού με μελλοντικές γνώσεις (Relevance).
- Οικειότητα → δυνατότητα επιλογής εργασίας (Relevance)
- Απαιτήσεις Μάθησης → προσδιορισμός κριτηρίων αξιολόγησης εργασιών (Confidence).
- Ευκαιρίες επιτυχίας → καλή οργάνωση περιεχομένου (Confidence)
- Προσωπική Υπευθυνότητα → αυτοξιολόγηση think aloud (Confidence)
- Εσωτερική Ενίσχυση → ενθαρρυντικά σχόλια (Satisfaction)
- Εξωτερικές Αμοιβές → Βραβείο Badge
- Ισότητα → Ίδια κριτήρια αξιολόγησης για όλους

Δραστηριότητες:

1. Δημιουργία Comic Strip με θέμα επίσημοι και ανεπίσημοι τρόποι χαιρετισμού/εθιμοτυπία
2. Δημιουργία video ή poster με θέμα τις διατροφικές συνήθειες στις αγγλόφωνες χώρες
3. Συζήτηση στο forum αναφορικά με τον ρόλο των rubs.

Υποστηρικτικό Υλικό: Μελέτη σχετικά με τους τρόπους χαιρετισμούς, εθιμοτυπία, διατροφικές συνήθειες και τον ρόλο των rubs.

Πόροι: Video, forum (PublishWith.me), Toondoo, Glogster, Animoto, poll (Survey Monkey).

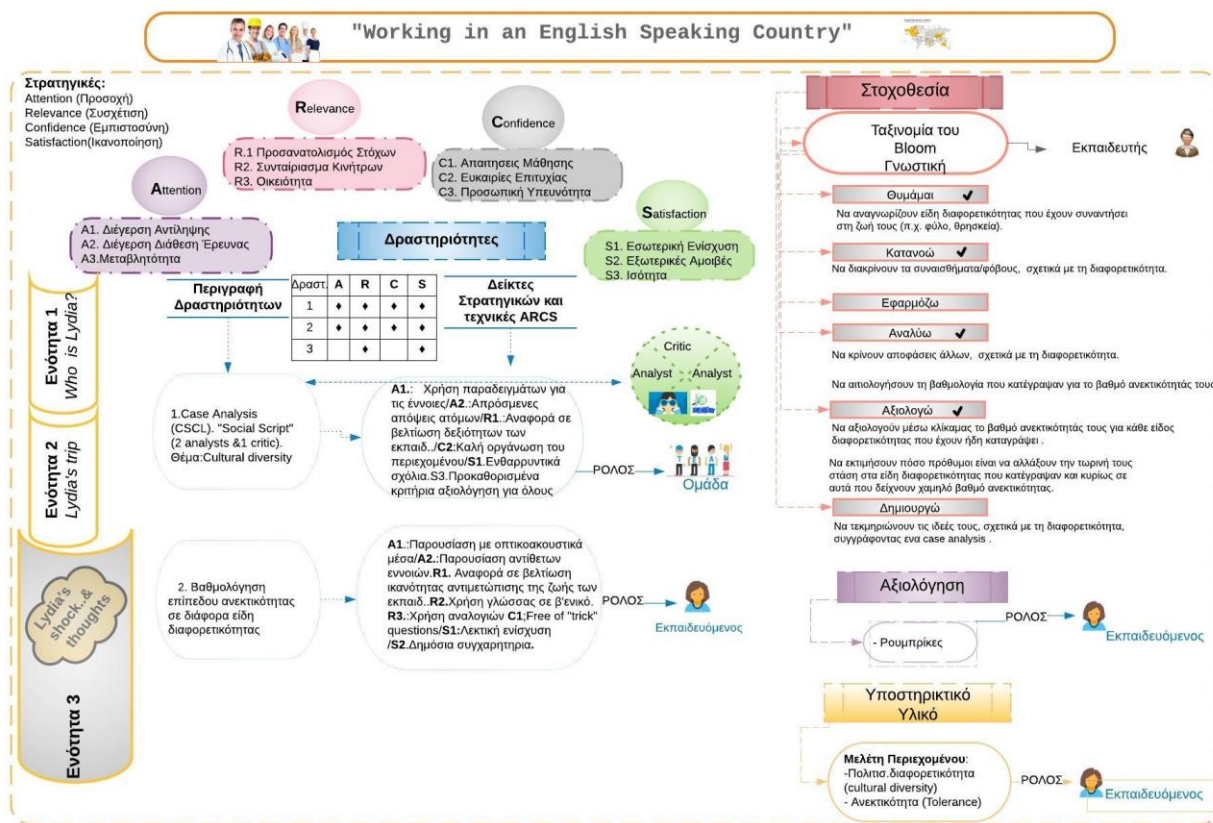
Ρόλοι:

- Ρόλος Εκπαιδευομένων: Μελέτη υποστηρικτικού υλικού, παράδοση εργασιών, μελέτη κριτηρίων αξιολόγησης για κάθε εργασία (ρουμπρίκες).
- Ρόλος Εκπαιδευτή: Στοχοθεσία, Δημιουργία υποστηρικτικού υλικού.

Αξιολόγηση: Ρουμπρίκα αξιολόγησης και δημοσκόπηση για καλύτερη εργασία.

Ενότητα 3 – «Lydia’s shock....and thoughts»

Στην ενότητα 3 παρουσιάζονται, ο τίτλος της ενότητας, οι στόχοι, οι στρατηγικές του μοντέλου ARCS, οι δραστηριότητες, το υποστηρικτικό υλικό, οι ρόλοι και ο τρόπος αξιολόγησης (Σχήμα 7).



Σχήμα 7: Ροή 3^{ης} Ενότητας

Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα 3 περιλαμβάνονται οι εξής πιο κάτω κατηγορίες:

Τίτλος Ενότητας: “ Lydia’s shock and thoughts”

Στόχοι: Να αναγνωρίσουν είδη διαφορετικότητας που έχουν συναντήσει, να διακρίνουν συναισθήματα και φόβους σχετικά με τη διαφορετικότητα, να κρίνουν αποφάσεις άλλων αναφορικά με τη διαφορετικότητα, να βαθμολογήσουν και να αιτιολογήσουν το βαθμό ανεκτικότητάς τους, να αξιολογήσουν το βαθμό ανεκτικότητάς τους για κάθε είδος διαφορετικότητας, να εκτιμήσουν πόσο πρόθυμοι είναι να αλλάξουν την τωρινή τους στάση, σύνταξη μελέτη περίπτωσης για διαφορετικότητα.

Στρατηγικές: Προσοχή (Attention), Συσχέτιση (Relevance), Εμπιστοσύνη (Confidence), Ικανοποίηση (Satisfaction).

Τεχνικές:

- Διέγερση Αντίληψης → χρήση παραδειγμάτων (Attention).

- Διέγερση Διάθεσης Έρευνας → απρόσμενες απόψεις ατόμων (Attention)
- Προσανατολισμός στόχων → βελτίωση δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (Relevance).
- Οικειότητα → Χρήση αναλογιών (Relevance)
- Απαιτήσεις Μάθησης → απουσία ερωτήσεων παγίδων (Confidence).
- Ευκαιρίες επιτυχίας → καλή οργάνωση περιεχομένου (Confidence)
- Εσωτερική Ενίσχυση → δημόσια συγχαρητήρια (Satisfaction)
- Εξωτερικές Αμοιβές → Βραβείο Badge
- Ισότητα → Ίδια κριτήρια αξιολόγησης για όλους

Δραστηριότητες:

1. Σύνταξη μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιώντας το σενάριο social script με θέμα “cultural diversity”. Ομαδική δραστηριότητα. Ακολουθεί
2. Καταγραφή και αιτιολόγηση για το βαθμό ανεκτικότητας σε διάφορα είδη διαφορετικότητας.

Υποστηρικτικό Υλικό: Μελέτη σχετικά με τη διαφορετικότητα και την ανεκτικότητα.

Πόροι: Video, google.doc, φύλλο εργασίας

Ρόλοι:

- Ρόλος Εκπαιδευομένων: Μελέτη υποστηρικτικού υλικού, παράδοση εργασιών, μελέτη κριτηρίων αξιολόγησης για κάθε εργασία (ρουμπρίκες).
- Ρόλος Εκπαιδευτή: Στοχοθεσία, Δημιουργία υποστηρικτικού υλικού.

Αξιολόγηση: Ρουμπρίκα αξιολόγησης

3.7 Επιλογή Στατιστικών Κριτηρίων

Για το σκοπό της συλλογής των απαραίτητων προς ανάλυση δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και του υλικού, του οποίου η δόμηση βασίστηκε στο επιστημονικά δοκιμασμένο και ιδιαίτερα δημοφιλές IMMS (Instructional Materials Motivation Survey) του J. M. Keller.

Για την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων αξιοποιήθηκε το πιο κάτω στατιστικό κριτήριο:

- t-test ενός δείγματος (One sample t-test)

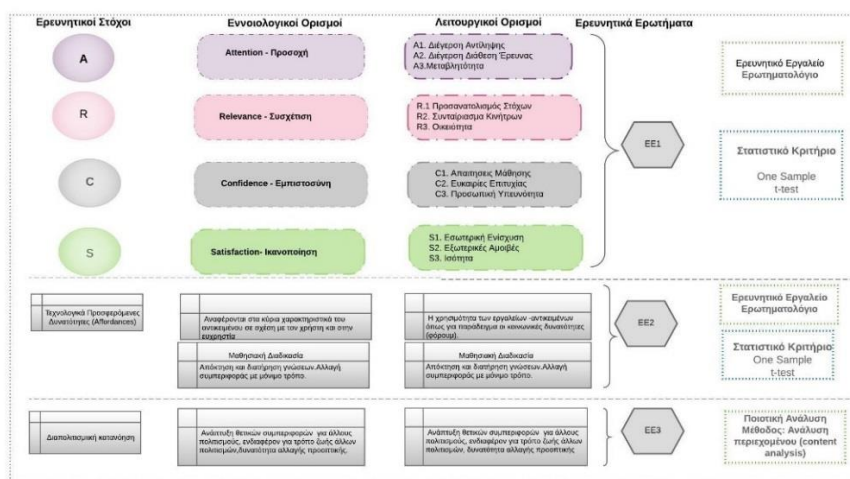
3.7.1 t – test ενός δείγματος (One sample t – test)

Μια από τις μεθόδους ελέγχου των μέσων όρων τιμών που εφαρμόζεται συχνά στην εκπαίδευση στηριζόμενη στο Student's t-distribution (Gosset,1908) είναι το t-test δείγματος. Διερευνά εάν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου των βαθμολογιών, που έχει υποβάλει το δείγμα ως απάντηση στην αξιολόγηση και της μέσης τιμής της αριθμητικής κλίμακας των απαντήσεων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ως μέση τιμή θεωρείται η σταθερά $c=3$, η οποία αντικατοπτρίζει τη μέση τιμή των απαντήσεων της κλίμακας Likert (όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα) και εφαρμόζεται το συγκεκριμένο τεστ για να διαπιστωθεί η ύπαρξη σημαντικής διαφοράς μεταξύ της τιμής του δείγματος και του μέσου όρου. Με τον έλεγχο αυτό, επιδιώκεται η εξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων αναφορικά με το βαθμό που επηρεάστηκαν οι συνιστώσες του μοντέλου ανάπτυξης κινήτρων (Προσοχή – Σχετικότητα – Εμπιστοσύνη – Ικανοποίηση) και κατ' επέκταση, τα κίνητρα του δείγματος από τον σχεδιασμό του περιβάλλοντος και του υλικού του e-course.

Από το σχήμα που ακολουθεί, διαφαίνεται η σχέση μεταξύ των ερευνητικών στόχων, των ορισμών, των ερευνητικών ερωτημάτων, του ερευνητικού εργαλείου και των στατιστικών κριτηρίων.

Για την υλοποίηση του παρόντος e-course αξιοποιήθηκε μια σειρά ερευνητικών εργαλείων τα οποία και παρουσιάζονται πιο κάτω.



Σχήμα 8: Συσχέτιση μεταξύ ερευνητικών στόχων, ερευνητικών ερωτημάτων, ερευνητικού εργαλείου και στατιστικά κριτήρια

3.8 Μέσα συλλογής Δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική μέθοδος. Πιο συγκεκριμένα σε ότι αφορά την ποσοτική η συλλογή των απαραίτητων δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων ενώ σε ότι αφορά την ποιοτική έγινε βάσει των παραδοτέων - δραστηριοτήτων των εκπαιδευομένων. Ακολουθεί περιγραφή του τύπου ερωτηματολογίου που επιλέχθηκε καθώς και το είδος της ποιοτικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε.

3.8.1 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος και Υλικού

Το εργαλείο που αξιοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων του πρώτου Ερευνητικού Ερωτήματος είναι το «Instructional Material Motivation Survey» (IMMS) (βλ. Παράρτημα Α). Το ερωτηματολόγιο αυτό δημιουργήθηκε από τον Keller το 1987, με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού ανάπτυξης των κινήτρων των εκπαιδευομένων σε περιβάλλοντα διαδικτυακής μάθησης (Song & Keller, 2001; Κωστοπούλου 2015). Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές του ARCS, ενός μοντέλου ανάπτυξης κινήτρων το οποίο παρέχει μια σειρά από στρατηγικές, ώστε ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός να αναπτύσσει τα κίνητρα των εκπαιδευομένων για μάθηση. Έχει, επίσης, χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες (Keller, 1999a ; Keller, 1999b; Song & Keller, 2001; Pittenger & Doering, 2010) και έχει αποδειχθεί αξιόπιστο σύμφωνα με τη μέτρηση του δείκτη «Gronbach Α». Στην παρούσα εργασία, η σύγκριση του μέσου όρου των βαθμολογιών, που προέκυψαν από την αξιολόγηση, για κάθε συνιστώσα από τις τέσσερις, συγκρίθηκε με τη σταθερά $c=3$, αφού οι προσφερόμενες απαντήσεις ήταν οι διακριτές τιμές από 1 έως και 5 –κλίμακα Likert.

Αποτελείται από 36 προτάσεις οι οποίες κατανέμονται ως εξής στις πιο κάτω συνιστώσες:

Προσοχή (Attention) → 12 ερωτήσεις

Συσχέτιση (Relevance) → 9 ερωτήσεις

Εμπιστοσύνη (Confidence) → 9 ερωτήσεις

Ικανοποίηση (Satisfaction) → 6 ερωτήσεις

Η διαβάθμιση των απαντήσεων χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert με πρώτη επιλογή το «Διαφωνώ απόλυτα» και τελευταία το «Συμφωνώ απόλυτα».

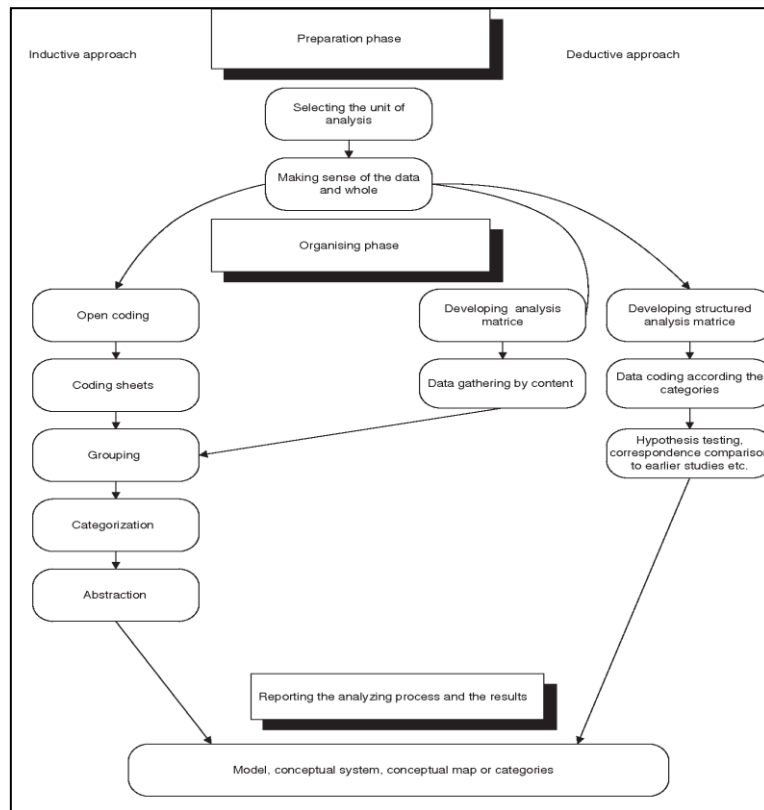
Για το δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο όπως προτείνεται από τους Said et al. (2014) το οποίο αναφέρεται στις τεχνολογικά προσφερόμενες δυνατότητες και

αποτελείται από δέκα προτάσεις. Το ερωτηματολόγιο αποδείχθηκε αξιόπιστο και με εσωτερική συνέπεια με δείκτη 0,91, σύμφωνα με τη μέτρηση του δείκτη «Cronbach A». Η σύγκριση του μέσου όρου των βαθμολογιών, που προέκυψαν από την αξιολόγηση, για κάθε συνιστώσα από τις δύο, συγκρίθηκε με τη σταθερά $c=3$, αφού οι προσφερόμενες απαντήσεις ήταν οι διακριτές τιμές από 1 έως και 5 –κλίμακα Likert.

Για το τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση και συγκεκριμένα η ανάλυση περιεχομένου (content analysis).

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία μέθοδος ανάλυσης γραπτών, λεκτικών ή οπτικών μηνυμάτων επικοινωνίας (Cole, 1988). Ο Weber, (1990) ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως «μία ερευνητική μέθοδο που χρησιμοποιεί ένα σύνολο διαδικασιών, μεθόδων, τρόπων για να εξάγει έγκυρα συμπεράσματα από ένα κείμενο». Η ανάλυση περιεχομένου έχει μια μακρά ιστορία στο χώρο της επικοινωνίας, της δημοσιογραφίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και των επιχειρήσεων, και κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών η χρήση της έχει δείξει σταθερή ανάπτυξη (Neundorf, 2002). Η ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδος έρευνας είναι συστηματική και περιγράφει και ποσοτικοποιεί φαινόμενα (Krippendorff 1980; Downe-Wamboldt, 1992; Sandelowski, 1995). Επιτρέπει στον ερευνητή να εξετάσει θεωρητικά θέματα για την καλύτερη κατανόηση των δεδομένων καθώς επίσης του δίνεται η δυνατότητα να φιλτράρει τις λέξεις χωρίζοντάς τις εννοιολογικά σε κατηγορίες σε σχέση με το υπό εξέταση θέμα (Gavanagh, 1997).

Στην ανάλυση περιεχομένου υπάρχουν δύο ειδών προσεγγίσεις η επαγωγική (inductive) (από το ειδικό στο γενικό) και η απαγωγική. Η επιλογή της προσέγγισης εξαρτάται από το σκοπό της έρευνας. Εάν η γνώση για το υπο διερεύνηση θέμα μας είναι περιορισμένη τότε χρησιμοποιείται η επαγωγική η οποία κινείται από το ειδικό στο γενικό. (Lauri & Kyngas 2005). Η απαγωγική μέθοδος (deductive) βασίζεται σε προηγούμενες θεωρίες ή μοντέλα και κινείται από το γενικό στο ειδικό (Burns & Grove, 2005).



Σχήμα 9. Προετοιμασία και οργάνωση της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιηθεί η απαγωγική μέθοδος. Στο σχήμα 9 παρουσιάζεται η φάση προετοιμασίας.

3.9 Ερευνητικά Περιβάλλοντα και Εργαλεία

Στη συνέχεια παρουσιάζονται όλα τα ερευνητικά εργαλεία και περιβάλλοντα που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας.

3.9.1 Η διαδικτυακή πλατφόρμα του Weebly

- Το Weebly δημιουργήθηκε το 2006 και ήδη πάνω από 8.000.000 ιδιώτες και επιχειρήσεις το έχουν επιλέξει για να δημιουργήσουν την διαδικτυακή τους παρουσία. Η πλατφόρμα του Weebly προσφέρει μια σειρά από πρότυπα, εργαλεία και δυνατότητες για τη δημιουργία ιστοσελίδας χωρίς ειδικές γνώσεις HTML ή κάποιας άλλης γλώσσας προγραμματισμού.
- Είναι μια web - hosting υπηρεσία που χαρακτηρίζει μια ιστοσελίδα μορφής drag and drop.

- Το Weebly όμως έχει μπει δυναμικά και στον χώρο της εκπαίδευσης και υποστηρίζει πλέον σχολεία και πανεπιστήμια. Το **Weebly for Education** προσφέρει όλα τα εργαλεία που μπορεί να βρει κάποιος στο weebly αλλά προσφέρει και χαρακτηριστικά ειδικά για την τάξη.

Πιο συγκεκριμένα προσφέρει τα εξής:

- Ο καθηγητής μπορεί να δημιουργεί ξεχωριστό λογαριασμό για κάθε μαθητή και να τον διαχειρίζεται (ωστόσο η δωρεάν υπηρεσία προσφέρεται για 40 μαθητές)
- Ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί τον παραπάνω λογαριασμό για να δημιουργήσει το δικό του site κάνοντας login στο <http://students.weebly.com>
- Δεν περιέχονται διαφημίσεις στις σελίδες που δημιουργούνται
- Ο καθηγητής μπορεί να επιλέξει αν οι ιστοσελίδες των μαθητών θα είναι private ή public (οι private δεν φαίνονται στις μηχανές αναζήτησης).
- Υπάρχει online κοινότητα υποστήριξης και απαντήσεις σε ζητήματα που μπορεί να προκύψουν.
- **Google Forms:** Το συγκεκριμένο εργαλείο παρέχεται δωρεάν από την Google και δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ερωτηματολογίων για τη συλλογή δεδομένων. Ενσωματώθηκε στην παρούσα παρέμβαση προκειμένου να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος.
- **Tondoo:** Είναι ένα online εργαλείο δημιουργίας κόμικς. Μας δίνει την δυνατότητα να δημιουργήσουμε τα δικά μας κόμικς, τα οποία στη συνέχεια μπορούμε να στείλουμε με email στους φίλους μας, να τα τυπώσουμε αλλά και να τα ενσωματώσουμε στο blog ή την ιστοσελίδα μας. Χρησιμοποιήθηκε σε δραστηριότητα προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία σε μορφή κομικ.
- **Glogster:** Το Glogster αναπτύχθηκε το 2007 ως ένα κοινωνικό δίκτυο που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργήσουν δωρεάν διαδραστικές αφίσες δίνοντας τη δυνατότητα ανάμιξης κειμένου, ήχου, βίντεο, εικόνες, γραφικών. Αξιοποιήθηκε από τους εκπαιδευόμενους προκειμένου να σχεδιάσουν τη δική τους αφίσα.

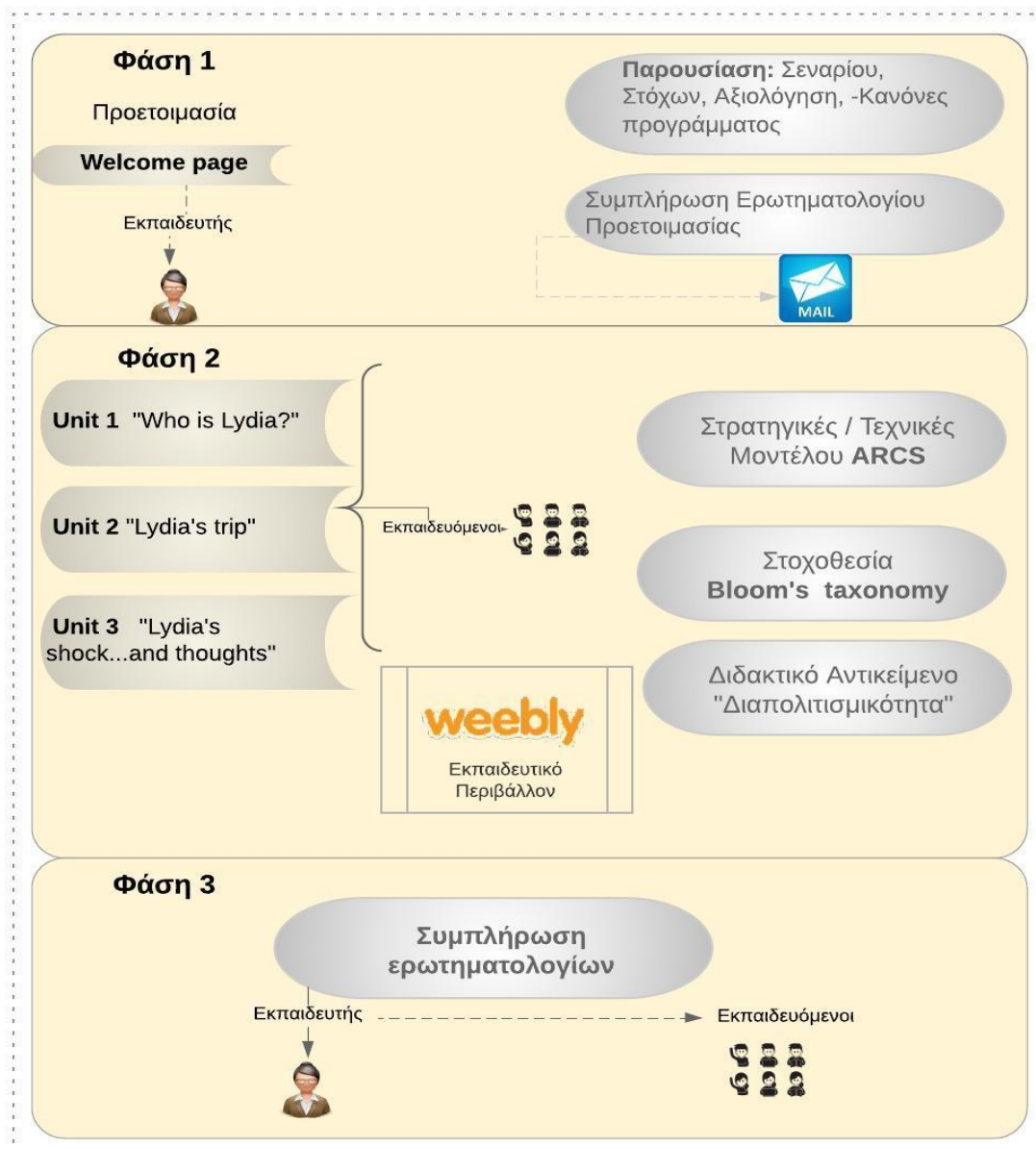
- **PublishWith.me:** Πρόκειται για ένα δωρεάν, χωρίς εγγραφή, διαδικτυακό εργαλείο το οποίο λειτουργεί ως forum. Ο εκπαιδευτής θέτει τα ερωτήματα στέλνει το link στους εκπαιδευόμενους με σκοπό να συμμετέχουν στη συζήτηση.
- **Animoto:** Πρόκειται για μια web 2.0 εφαρμογή, που επιτρέπει τη δημιουργία ταινιών βασισμένες σε φωτογραφίες ή αποσπάσματα βίντεο με εντυπωσιακά εφέ κίνησης συνοδευόμενες από μουσική. Βασικό πλεονέκτημα του **Animoto**, πέρα από την ευκολία της χρήσης του, είναι το ότι η εναλλαγή των εικόνων συντονίζεται με τον ρυθμό της μουσικής που έχει επιλέγει, κάνοντας το τελικό αποτέλεσμα να μοιάζει απόλυτα επαγγελματικό. Ενσωματώθηκε σε δραστηριότητα προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να δημιουργήσουν το δικό τους video.
- **Survey Monkey:** Το συγκεκριμένο εργαλείο προσφέρει μια άνετη και γρήγορη διαδικασία δημιουργίας ερωτηματολογίων. Χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα παρέμβαση με στόχο την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων.
- **Voki:** Το Voki είναι ένα online εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών χαρακτήρων που μιλούν (avatar), τους οποίους στη συνέχεια μπορούμε να στείλουμε με email ή να ενσωματώσουμε στο blog ή την ιστοσελίδα μας. Ενσωματώθηκε στο ηλεκτρονικό μάθημα προκειμένου αφενός μεν να ενσαρκώσει την κεντρική ηρωίδα αφετέρου να χρησιμοποιηθεί από του εκπαιδευόμενους προκειμένου να γνωριστούν μεταξύ τους παρουσιάζοντας τον εαυτό τους.
- **Google doc.:** Πρόκειται για ένα δωρεάν εργαλείο της Google το οποίο εξυπηρετεί το διαμοιρασμό αρχείων τα οποία μπορούν να επεξεργαστούν οι χρήστες. Χρησιμοποιήθηκε σε ομαδική εργασία προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να συντάξουν ένα case analysis.

3.10 Περιγραφή Διαδικασίας Έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε ένα e-course στην αγγλική γλώσσα με τίτλο «*Working in an English speaking country*» με γνωστικό αντικείμενο τη διαπολιτισμικότητα. Περιλαμβάνονται δραστηριότητες οι οποίες διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις στρατηγικές και τεχνικές του μοντέλου ARCS. Στο πλαίσιο της έρευνας συμμετείχαν 40 εκπαιδευόμενοι/μαθητές κέντρων ξένων γλωσσών

με επίπεδο αγγλικών Β2. Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε το πρώτο δεκαπενθήμερο του Νοεμβρίου 2018.

Στο παρακάτω σχήμα απεικονίζονται οι τρεις φάσεις, Προετοιμασία – Εφαρμογή – Αξιολόγηση, της διαδικασίας της έρευνας καθώς επίσης και οι τρεις διδακτικές ενότητες.



Σχήμα 10: Διαδικασία της Έρευνας

Στην **πρώτη φάση**, παρουσιάστηκε το σενάριο καθώς επίσης οι στόχοι και οι κανόνες του e-course. Οι εκπαιδευόμενοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο εστάλη με mail, για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών.

Στη **δεύτερη φάση** περιλαμβάνονται οι στρατηγικές και τεχνικές, του μοντέλου ARCS, που αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία των τριών ενοτήτων το περιεχόμενο των οποίων αφορούσε τη διαπολιτισμικότητα και περιελάβανε το υποστηρικτικό υλικό, δραστηριότητες, παράδοση εργασιών και αξιολόγηση.

Στην **τρίτη φάση**, και τελική, συλλέχθηκαν όλα τα αναγκαία δεδομένα, μέσα από την ανάλυση των οποίων προκύπτουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 4

Ανάλυση και Αποτελέσματα

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο διατυπώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας βάσει των ερωτηματολογίων σε δείγμα 40 μαθητών κέντρων ξένων γλωσσών επιπέδου B2. Στόχος είναι να διερευνηθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μεταβλητών του Μοντέλου ARCS (Προσοχή, Συσχέτιση, Εμπιστοσύνη και Ικανοποίηση) καθώς επίσης να ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι τεχνολογικά προσφερόμενες δυνατότητες (affordances) μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Για την ανάλυση των δεδομένων και την πραγματοποίηση στατιστικών ελέγχων αξιοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics 20.

Τέλος, αξιοποιώντας την ποιοτική ανάλυση και συγκεκριμένα την ανάλυση περιεχομένου διατυπώνονται τα αποτελέσματα σχετικά με το αν το συγκεκριμένο e-course κατάφερε να ενισχύσει τις γνώσεις των εκπαιδευομένων αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικότητα και τις διαστάσεις της.

4.2 Περιγραφική Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια παρουσιάζεται περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μετά από επεξεργασία των δεδομένων. Για τις στατιστικές ποσοτικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το στατικό πακέτο ανάλυσης SPSS (Statistic Package for Social Science) 20.

4.2.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Ερευνητικό Ερώτημα 1

Σε ποιο βαθμό ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη γλώσσα) βασισμένο στο μοντέλο ARCS μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των εκπαιδευομένων ως προς:

Υποερωτήματα:

α) Την πρόκληση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων (Attention-Προσοχή).

β) Την ανάπτυξη σύνδεσης της διδασκαλίας με ζητήματα που θεωρούν οι συμμετέχοντες σημαντικά, όπως οι ανάγκες τα ενδιαφέροντα τους; (Relevance Σχετικότητα).

γ) Τη δημιουργία θετικών προσδοκιών των συμμετεχόντων από τον εαυτό τους για επιτυχία; (Εμπιστοσύνη – Confidence)

δ) Την ενίσχυση θετικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων για τη μαθησιακή διαδικασία; (Ικανοποίηση-Satisfaction).

Υποερώτημα (α)

Για την απάντηση του Ερευνητικού υποερωτήματος (α) διατυπώθηκαν οι πιο κάτω υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση H0α: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόκληση και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των συμμετεχόντων (Προσοχή – Attention).

Εναλλακτική Υπόθεση H1α: Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόκληση και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των συμμετεχόντων (Προσοχή – Attention).

Πίνακας 6: Έλεγχος t-test για τον παράγοντα της Προσοχής

Παράγοντας	N	Min	Max	Mean	SD	Sig.
Προσοχή	40	4,75	3,75	4,12	0,28	.000

* Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο $p < 0,050$

Όπως διαφαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σταθεράς ($c=3$) και του μέσου όρου που υπολογίστηκε βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων ($\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$). Ως κριτήριο ελέγχου ορίζεται η σταθερά $c=3$ η οποία θεωρείται η μέση τιμή από την κλίμακα των απαντήσεων (Διαφωνώ απόλυτα 1 - 5 Συμφωνώ απόλυτα).

Άρα, επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση H11 καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόκληση και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των συμμετεχόντων (Προσοχή – Attention).

Υποερώτημα (β)

Για την απάντηση του Ερευνητικού υποερωτήματος (β) διατυπώθηκαν οι πιο κάτω υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση H0β: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη σύνδεσης της διδασκαλίας με ζητήματα που θεωρούν οι συμμετέχοντες σημαντικά, όπως οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι πρότερες εμπειρίες τους (Σχετικότητα - Relevance).

Εναλλακτική Υπόθεση H1β: Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη σύνδεσης της διδασκαλίας με ζητήματα που θεωρούν οι συμμετέχοντες σημαντικά, όπως οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι πρότερες εμπειρίες τους (Σχετικότητα - Relevance).

Πίνακας 7: Έλεγχος t-test για τον παράγοντα της Συσχέτισης

Όπως διαφαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της

Παράγοντας	N	Min	Max	Mean	SD	Sig.
Συσχέτιση	40	3,33	4,56	3.97	.320	.000

* Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο $p < 0,050$

Όπως διαφαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σταθεράς ($c=3$) και του μέσου όρου που υπολογίστηκε βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων ($Sig. = 0.000 < 0.05$). Ως κριτήριο ελέγχου ορίζεται η σταθερά $c=3$ η οποία θεωρείται η μέση τιμή από την κλίμακα των απαντήσεων (Διαφωνώ απόλυτα 1 - 5 Συμφωνώ απόλυτα).

Άρα, επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση H11 καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη σύνδεσης της διδασκαλίας με ζητήματα που θεωρούν οι συμμετέχοντες σημαντικά, όπως οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι πρότερες εμπειρίες τους (Συσχέτιση – Relevance).

Υποερώτημα (γ)

Για την απάντηση του Ερευνητικού υποερωτήματος (γ) διατυπώθηκαν οι πιο κάτω υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση H0γ: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην ενίσχυση των θετικών προσδοκιών των συμμετεχόντων από τον εαυτό τους για επιτυχία (Εμπιστοσύνη - Confidence).

Εναλλακτική Υπόθεση H1γ: Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην ενίσχυση των θετικών προσδοκιών των συμμετεχόντων από τον εαυτό τους για επιτυχία (Εμπιστοσύνη - Confidence).

Πίνακας 8: Έλεγχος t-test για τον παράγοντα της Εμπιστοσύνης

Παράγοντας	N	Min	Max	Mean	SD	Sig.
Εμπιστοσύνη	40	2,89	4,67	4,09	.431	.000

* Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο $p < 0,050$

Όπως διαφαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σταθεράς ($c=3$) και του μέσου όρου που υπολογίστηκε βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων ($Sig. = 0.000 < 0.05$). Ως κριτήριο ελέγχου ορίζεται η σταθερά $c=3$ η οποία θεωρείται η μέση τιμή από την κλίμακα των απαντήσεων (Διαφωνώ απόλυτα 1 - 5 Συμφωνώ απόλυτα).

Άρα, επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση H11 καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην ενίσχυση των θετικών προσδοκιών των συμμετεχόντων από τον εαυτό τους για επιτυχία (Εμπιστοσύνη-Confidence)

Υπο-ερώτημα (δ)

Για την απάντηση του Ερευνητικού υποερωτήματος (δ) διατυπώθηκαν οι πιο κάτω υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση H0δ: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων για τη μαθησιακή διαδικασία (Ικανοποίηση - Satisfaction).

Εναλλακτική Υπόθεση H1δ: Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων για τη μαθησιακή διαδικασία (Ικανοποίηση - Satisfaction).

Πίνακας 9: Έλεγχος t-test για τον παράγοντα της Ικανοποίησης

Παράγοντας	N	Min	Max	Mean	SD	Sig.
Ικανοποίηση	40	3	5	3,96	,173	,000*

* Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο $p < 0,050$

Όπως διαφαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σταθεράς ($c=3$) και του μέσου όρου που υπολογίστηκε βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων ($p < 0,001$). Ως κριτήριο ελέγχου ορίζεται η σταθερά $c=3$ η οποία θεωρείται η μέση τιμή από την κλίμακα των απαντήσεων (Διαφωνώ απόλυτα 1 - 5 Συμφωνώ απόλυτα).

Άρα, επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση H11 καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων για τη μαθησιακή διαδικασία (Ικανοποίηση - Satisfaction).

Ερευνητικό Ερώτημα 2

Σε ποιο βαθμό το τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του Weebly, βασισμένο στο μοντέλο ARCS, μπορούν να βελτιώσουν το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας;

Μηδενική Υπόθεση H0δ: Το τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του Weebly, βασισμένο στο μοντέλο ARCS, δεν μπορεί να βελτιώσει το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας.

Εναλλακτική Υπόθεση H1δ: Το τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του Weebly, βασισμένο στο μοντέλο ARCS, μπορεί να βελτιώσει το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας.

Πίνακας 10: Τεχνολογικές προσφερόμενες δυνατότητες σε e-course

Τεχνολογικές	Mean	SD	Sig.
1. Είχα εύκολη πρόσβαση στην πλατφόρμα	4,67	0,38	0,000*
2. Μπόρεσα εύκολα να επεξεργαστώ τα αρχεία μου	4,32	0,66	0,008*
3. Μπόρεσα εύκολα να ανεβάσω/κατεβάσω τα αρχεία μου	4,22	1,22	0,035*
4. Με βοήθησαν να μοιραστώ τις ιδέες μου και να επικοινωνήσω διαδικτυακά στο forum	3,98	0,53	0,011*
5. Μου παρείχαν έναν εύκολο τρόπο για να αποκτήσω μαθησιακό υλικό	4,12	0,71	0,000*
6. Είχα εύκολη πρόσβαση στα εργαλεία της πλατφόρμας	4,28	0,52	0,033*
7. Μου αρέσει να συζητώ διαδικτυακά για τις εργασίες μου στο forum	3,20	1,11	0,128
8. Μπόρεσα εύκολα να διαμοιραστώ εργασίες μου με άλλους χρήστες ή ομάδα χρηστών	3,77	0,84	0,091
9. Μπόρεσα να επικοινωνήσω με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές μου ανά πάσα στιγμή και οπουδήποτε	3,55	1,27	0,152

* Στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο $p < 0,050$

Τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο, όπως φαίνονται από τον Πίνακα 9, δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν με μέσους όρους που κυμαίνονται από 3,20 (συμφωνώ) έως 4,67 (συμφωνώ απόλυτα) σχετικά με την άποψη τους κατά πόσο οι τεχνολογικά προσφερόμενες δυνατότητες του e-course τους βοήθησαν στην μαθησιακή διαδικασία αλλά και την συνεργασία τους με τους άλλους εκπαιδευόμενους.

Τέλος σημειώνεται ότι οι προτάσεις «Μου αρέσει να συζητώ διαδικτυακά για τις εργασίες μου στο forum», «Μπορώ εύκολα να διαμοιραστώ εργασίες μου με άλλους χρήστες ή ομάδα χρηστών», «Μπορώ να επικοινωνήσω με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές μου ανά πάσα στιγμή και οπουδήποτε» ποικίλουν και διαφοροποιούνται όσον αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων (το επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο του 0,001).

Ερευνητικό Ερώτημα 3

Ένα e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη) με διαπολιτισμικό περιεχόμενο και βασισμένο στο μοντέλο κινήτρων ARCS, μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις των εκπαιδευομένων σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική κατανόηση;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκε, σύμφωνα με την απαγωγική μέθοδο, και αναλύθηκε όπως φαίνεται και στον πίνακα 9 στις εξής κατηγορίες:

A) Ενδιαφέρον για τον τρόπο ζωής άλλων πολιτισμών και παρουσίαση του οικείου πολιτισμού.

B) Γνωριμία με την κουλτούρα άλλων πολιτισμών αναδεικνύοντας την οικεία κουλτούρα με σκοπό τη διαπολιτισμική επικοινωνία και

Γ) Δυνατότητα αλλαγής προοπτικής.

Πίνακας 11. Παραδείγματα αξιολόγησης για τη διαπολιτισμική κατανόηση σύμφωνα με καταχωρήσεις των εκπαιδευομένων

Κατηγορία	Περιγραφή	Παραδείγματα από καταχωρήσεις εκπαιδευομένων	Σχόλια Εκπαιδευτή
A. Γνωρίζω για την κουλτούρα άλλων αναδεικνύοντας και την οικεία με σκοπό τη διαπολιτισμική επικοινωνία	-Γνωρίζω κάποια βασικά στοιχεία για τον τρόπο ζωής κάποιας άλλης χώρας όπως για το κράτος, για τους ανθρώπους. - Ξέρω πώς να συμμετάσχω σε μια συζήτηση με άτομα από άλλη κουλτούρα	Well, I really liked this forum-activity about a pubs..I live in Greece the last 8 years. My dad is from Milan, Italy. In Italy people go for aperitivo... is a pre-meal drink between 7pm and 9 pm — when. Italians meet to relax over a glass of wine or a light cocktail and finger foods while in pubs people go for a beer. Since most people eat lunch around 1 or 2pm, and dinner around 8 or 9 pm. <i>Aperitivi</i> come in one of two ways: either buffet-style, where you fill your plate with the food you'd like, or a one-size-fits-all plate of various	Στις συζητήσεις των εκπαιδευομένων φάνηκε ότι δεν ήταν όλοι ελληνικής καταγωγής . Πολλοί εκπαιδευόμενοι προέρχονταν από διαφορετικές χώρες με αποτέλεσμα οι συζητήσεις να περιγράφουν τις εμπειρίες τους και τα ήθη και έθιμά τους.

		fare that they will bring out to you along with your drink. That is another difference between pubs and aperitivo. You don't have to drink alcohol in order to take part in the <i>aperitivo</i> , but you do have to order a beverage of some sort if you want to eat. I really like to know if someone else can tell the habits of his/her country...where do people meet? - <i>Stella</i>	
Β. Ενδιαφέρον για τον τρόπο ζωής άλλων πολιτισμών και παρουσίαση του οικείου πολιτισμού	- Με ενδιαφέρει να γνωρίζω τις εμπειρίες άλλων ανθρώπων στην καθημερινή τους ζωή. Εμπειρίες όχι μόνο από την κυρίαρχη κουλτούρα αλλά και από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.	We can't understand how people behave in a different country unless we learn about their way of life such as the way they speak, the way they greet etc. My mother comes from China and my dad is Greek. When my mother moved in Greece it was difficult for her to find a job because the way she approached employers was not in the context of Greek culture. - <i>Marianna</i>	Στη δραστηριότητα δημιουργία κόμικ με θέμα «τρόποι χαιρετισμού-εθιμοτυπία» οι διάλογοι που επέλεξαν κάποιοι εκπαιδευόμενοι αφορούσαν όσον αφορά το informal greeting: <ul style="list-style-type: none"> - Περιθωριοποιημένες ομάδες π.χ. άστεγοι, - Φοιτητές Ενώ όσον αφορά το formal greeting: <ul style="list-style-type: none"> - Δεξίωση - Χώρος εργασίας
Γ. Δυνατότητα αλλαγής προοπτικής	-Διαπίστωσα ότι μπορώ να καταλάβω άλλους πολιτισμούς βλέποντας τα πράγματα από διαφορετική οπτική	Αποσπάσματα από τη δραστηριότητα «μελέτη περίπτωσης» A local state commission banned a group of boys from Sudan from visiting all together as a group of local shops because the owners felt a threat. I do not think that the decision was fair ...	

		<p>it is not about delinquent behavior ... in their country they are used to wandering in groups. How would the owners feel if a similar decision related to them. - <i>Paul</i></p> <p>I felt angry and disappointed because this group was trying to understand and adapt to the culture of the Americans while the local community committee did not try to soften the disagreement by understanding and caring for both sides instead the decision was irrevocable.- <i>Adian</i></p> <p>I believe that we can benefit from a diversity of views, while also working together collaboratively and peacefully toward common goals.- <i>Anna</i></p>	
--	--	---	--

Η ταξινόμηση σε κατηγορίες έγινε βάσει του μοντέλου του Byram (1997) το οποίο παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για την ταξινόμηση και αξιολόγηση της διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας (βλέπε πίνακα 10). Το συγκεκριμένο μοντέλο επιλέχθηκε λόγω της ευρείας αποδοχής τους από καθηγητές ξένων γλωσσών και ερευνητών ως αντιπροσωπευτικός οδηγός για πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην τάξη (Belz, 2003; O'Dowd, 2003).

Οι καταχωρήσεις των εκπαιδευομένων μελετήθηκαν αρκετές φορές ώστε να ταξινομηθούν με το βέλτιστο τρόπο. Η κατηγοριοποίηση έγινε από την ερευνήτρια και από έναν καθηγητή ξένων γλωσσών. Έγιναν αρκετές συζητήσεις μεταξύ των δύο αξιολογητών μέχρι να πραγματοποιηθεί η ταξινόμηση. Τέλος, δεδομένου ότι χρησιμοποιήθηκε η απαγωγική μέθοδος, λήφθηκαν υπόψη θεωρίες και προηγούμενες μελέτες σχετικές με το υπό μελέτη θέμα.

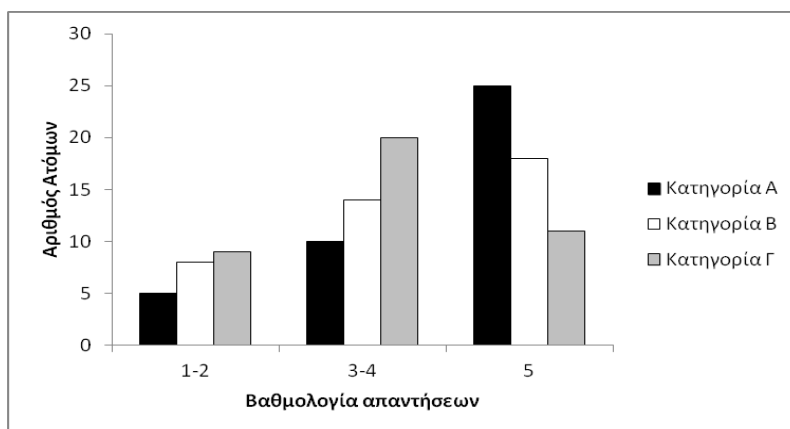
Η ταξινόμηση πραγματοποιήθηκε μετά από ανάλυση τόσο των καταχωρήσεων στα forums όσο και από ορισμένα παραδοτέα όπως για παράδειγμα η μελέτη περίπτωσης, η δημιουργία κόμικ με θέμα τρόποι χαιρετισμού και εθιμοτυπία.

Οι περισσότερες καταχωρήσεις στα forums αφορούσαν την κατηγορία (Α) Γνωριμία με την κουλτούρα άλλων πολιτισμών αναδεικνύοντας και τη δική μου με σκοπό τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευόμενοι, στη δεύτερη ενότητα η οποία συμπεριελάμβανε τον ρόλο των rubs στις αγγλόφωνες χώρες, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την λειτουργία των rubs και επιπλέον εστίασαν στον τρόπο «διασκέδασης» άλλων χωρών από τις οποίες κατάγονταν κάποιοι από αυτούς, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι έθεταν ερωτήσεις για το πώς ψυχαγωγούνται σε άλλες χώρες αγγλόφωνες ή μη αγγλόφωνες.

Στη δεύτερη κατηγορία (Β) Ενδιαφέρον για τον τρόπο ζωής άλλων πολιτισμών και παρουσίαση του δικού μου πολιτισμού στους άλλους, οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους σχετικά με την κουλτούρα των αγγλόφωνων χωρών επειδή όπως αρκετοί εκπαιδευόμενοι έγραψαν οι αγγλόφωνες χώρες είναι πολλές και υπάρχουν αρκετές ομοιότητες αλλά και διαφορές μεταξύ τους. Επίσης, αξίζει να τονιστεί το γεγονός ότι περίπου 15 από τους 40 συμμετέχοντες κατάγονταν από διαφορετικές χώρες με αποτέλεσμα οι συζητήσεις στα forum για αυτή την κατηγορία να παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Μπορεί να θεωρηθεί παράλειψη της ερευνήτριας το γεγονός ότι στα δημογραφικά στοιχεία δεν διατυπώθηκε ερώτηση σχετικά με τον τόπο καταγωγής. Μια τέτοια ερώτηση στην αρχή της έρευνας θα βοηθούσε την ερευνήτρια να συντάξει περισσότερες και πιο εύστοχες ερωτήσεις στα forums.

Στην κατηγορία (Γ) δυνατότητα αλλαγής προοπτικής τα περισσότερα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την ερευνήτρια και τον βοηθό της ήταν από την δραστηριότητα μελέτη περίπτωσης σχετικά με τη διαφορετικότητα, από την εργασία που αφορούσε στο βαθμό ανεκτικότητας στα διάφορα είδη διαφορετικότητας και λιγότερο από τα forums. Η ερευνήτρια επέδειξε έντονο προβληματισμό στην αποδελτίωση των καταχωρήσεων από τα forums αφού πιθανότατα είτε οι ερωτήσεις δεν ήταν αρκετά εύστοχες ώστε να γίνει εμφανής η δυνατότητα αλλαγής προοπτικής, είτε η πηγές προς μελέτη δεν ήταν αρκετές.

Στο γράφημα που ακολουθεί απεικονίζεται ποσοτική ανάλυση με υποκειμενική βαθμολόγηση απαντήσεων με κλίμακα 1-5 αναφορικά τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων στις εξής τρεις κατηγορίες:



Σχήμα 11. Ποσοτική ανάλυση Υποκειμενικής βαθμολόγησης απαντήσεων (1-5) αναφορικά με τη διαπολιτισμική κατανόηση σύμφωνα με τις κατχωρήσεις των εκπαιδευομένων

- A) Ενδιαφέρον για τον τρόπο ζωής άλλων πολιτισμών και να παρουσιάζει τον πολιτισμό του σε άλλους.
- B) Γνωριμία με την κουλτούρα άλλων πολιτισμών αναδεικνύοντας και τη δική μου με σκοπό τη διαπολιτισμική επικοινωνία και
- Γ) Δυνατότητα αλλαγής προοπτικής.

Συμπεράσματα

5.1 Επισκόπηση Αποτελεσμάτων και Συζήτηση

Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε βάσει του μοντέλου ανάπτυξης κινήτρων ARCS ένα e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη γλώσσα) βασισμένο στο μοντέλο ARCS με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που έχει ως στόχο να ενισχύσει το συναισθηματικό δείκτη ανάπτυξης κινήτρων των εκπαιδευομένων. Βασικούς άξονες της σχεδίασης του e-course αποτέλεσαν οι τέσσερις συνιστώσες του μοντέλου: Προσοχή (Attention), Συσχέτιση (Relevance), Confidence (Εμπιστοσύνη) και Ικανοποίηση (Satisfaction) εμπλουτισμένες με στρατηγικές και τεχνικές όπως αυτές προτείνονται από τον Keller, (2010).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας κλήθηκαν 40 μαθητές, σπουδαστές αγγλικών δύο κέντρων ξένων γλωσσών (Αθήνα και Καρδίτσα) επιπέδου C2, να παρακολουθήσουν το e-course και τελικά να το αξιολογήσουν βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Σκοπός της έρευνας ήταν να απαντηθούν τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Για τα πιο πάνω ερευνητικά ερωτήματα συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν τα δεδομένα μέσα από τη δόμηση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου 36 ερωτήσεων στηριγμένα στο μοντέλο IMMS (Keller, 1993). Οι μεταβλητές οι οποίες μετρήθηκαν παρουσιάζονται πιο κάτω:

Ερευνητικό Ερώτημα 1

Σε ποιο βαθμό ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός e-course, στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη γλώσσα) βασισμένο στο μοντέλο ARCS μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των εκπαιδευομένων ως προς:

- α)** Την πρόκληση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων (Attention- Προσοχή).
- β)** Την ανάπτυξη σύνδεσης της διδασκαλίας με ζητήματα που θεωρούν οι συμμετέχοντες σημαντικά, όπως οι ανάγκες τα ενδιαφέροντα τους; (Relevance Σχετικότητα).
- γ)** Τη δημιουργία θετικών προσδοκιών των συμμετεχόντων από τον εαυτό τους για επιτυχία; (Εμπιστοσύνη – Confidence)

δ) Την ενίσχυση θετικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων για τη μαθησιακή διαδικασία; (Iκανοποίηση-Satisfaction)

Προσοχή (Attention) η οποία αφορά στην κίνηση του ενδιαφέροντος και διατήρησης της περιέργειας των μαθητών.

Σχετικότητα (Relevance) η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα αντιστοίχισης-σύνδεσης του διδασκόμενου υλικού με τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών.

Εμπιστοσύνη (Confidence) η οποία ερμηνεύεται ως η δημιουργία της πεποίθησης στους μαθητές ότι μπορούν να εκπληρώσουν τους στόχους που τίθενται.

Ικανοποίηση (Satisfaction) η οποία αφορά τη δημιουργία της αίσθησης επιτυχίας σε κάτι και δίκαιης και ίσης μεταχείρισης κατά την αξιολόγηση τους.

Κίνητρα (Motivation) τα οποία αποτελούν τη βασική κινητήριο δύναμη των μαθητών και ενυπάρχουν παράλληλα με τους 4 παραπάνω παράγοντες του μοντέλου ARCS.

Αφού πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι για την ύπαρξη ή όχι στατιστικά σημαντικής επίδρασης σε κάθε μια συνιστώσα κινήτρων των μαθητών διαπιστώθηκε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική επίδραση σε όλες τις μεταβλητές.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του συγκεκριμένου e-course το οποίο βασίστηκε στο μοντέλο ανάπτυξη κινήτρων ARCS είχε σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη προσοχής των εκπαιδευομένων. Η ανάπτυξη της προσοχής των εκπαιδευομένων, στην παρούσα έρευνα, φαίνεται κι από τις απαντήσεις τους σε αναφορές του ερωτηματολογίου στις οποίες ενδεικτικά δηλώνουν ότι το περιβάλλον του μαθήματος, η συνοχή του περιεχομένου καθώς και η ποικιλία των τρόπων παρουσίασης του περιεχομένου τράβηξε την προσοχή τους. Αντίστοιχα αποτελέσματα σημειώνονται και από άλλες έρευνες που αξιοποιούν το μοντέλο ARCS όπως αυτή των Song, & Keller (2001) και Huang & Johnson (2002). Επίσης, ο Naime-Diefenbach (1991), αναφέρει ότι η χρήση στρατηγικών του εν λόγω μοντέλου με σκοπό τη διέγερση της προσοχής των εκπαιδευομένων βελτίωσαν τα επίπεδα προσοχής τους, ενώ ο Keller (2008) διατείνεται ότι η ποικιλία των τρόπων παρουσίασης του περιεχομένου (π.χ. video) ενισχύουν την προσοχή και την περιέργεια των εκπαιδευομένων αναπτύσσοντας τα κίνητρά τους.

Από τα αποτελέσματα, επίσης, διαφαίνεται ότι το εν λόγω e-course επιδρά στη συσχέτιση μεταξύ περιεχομένου μαθήματος και γνώσεων/ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων. Συνεπώς, οι στρατηγικές και τεχνικές που αξιοποιήθηκαν οδήγησαν στη δημιουργία σύνδεσης του

εκπαιδευτικού υλικού με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Αρκετές έρευνες συνηγορούν σε αντίστοιχα αποτελέσματα (Means, Jonassen, & Dwyer, 1997, Chang & Lehman, 2002). Ειδικότερα σύμφωνα με τους Chang & Lehman (2002), υποστηρίζεται ότι αν οι εκπαιδευόμενοι κατανοήσουν ότι κάτι αξίζει να το γνωρίσουν, τότε θα ενεργοποιήσουν τις υπάρχουσες δομές και γνώσεις και θα προσπαθήσουν να συνδέσουν το νέο μαθησιακό υλικό με αυτές.

Όσον αφορά στη συνιστώσα της εμπιστοσύνης, φαίνεται ότι είχε σημαντική επίδραση αφού ενισχύθηκε η εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων μέσω κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών. Το αποτέλεσμα αυτό συμβαδίζει και με άλλες έρευνες όπως αυτές των Li (2015) και A& Nakajima (2017).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του συγκεκριμένου e-course το οποίο βασίστηκε στο μοντέλο ανάπτυξη κινήτρων ARCS είχε σημαντική επίδραση στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων στους εκπαιδευομένους. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο παρελθόν συμφωνούν με το εν λόγω συμπέρασμα (Winiecki, Fenner, & Chyung, 1999, Chao Lee & Chen, 2013).

Ερευνητικό Ερώτημα 2

Σε ποιο βαθμό το τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του Weebly, βασισμένο στο μοντέλο ARCS, μπορούν να βελτιώσουν το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας;

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε ότι οι τεχνολογικά προσφερόμενες δυνατότητες αποτέλεσαν ένα σημαντικό εργαλείο για την υποστήριξη του e-course και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευόμενοι είχαν πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα ηλεκτρονικών εργαλείων όπως forums, chats κ.λπ. Ειδικότερα, όσον αφορά τα forums οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν απόψεις και να αναπτύξουν καλές σχέσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτή. Επίσης, το περιεχόμενο των μαθημάτων είχε μια συγκεκριμένη δομή και περίγραμμα το οποίο τους παρείχε διαδικτυακές πηγές, tutorial, καθώς επίσης είχαν την δυνατότητα να ανεβάσουν τις εργασίες τους.

Αντίστοιχα αποτελέσματα σημειώνονται και από άλλες έρευνες όπως αυτή του Said, M.N.M, et al. (2014) καθώς επίσης και του Yang (2009) του οποίου η μελέτη επικεντρώθηκε στη χρήση των forums και βρήκε ότι αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων. Επίσης, έρευνες των Maghi & Maharana (2011) και Ajjan & Hartshorne (2007), έδειξαν ότι ενώ τα μέλη των πανεπιστημίων πιστεύουν ότι τα τεχνολογικά εργαλεία μπορούν να βελτιώσουν τη

μαθησιακή διαδικασία, τη διάδραση μεταξύ της σχολής και των εκπαιδευομένων, την παραγωγή γραπτού λόγου και την ευχαρίστηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι, δεν κάνουν χρήση αυτών και γι' αυτό το λόγο, όπως αναφέρεται, οι ακαδημαϊκές κοινότητες θα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να τις υποστηρίξουν. Σε ακόμη μια μελέτη του Tyagi (2012) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι σχεδιαστές ηλεκτρονικών μαθημάτων θα πρέπει να εντάσσουν στα μαθήματά τους τεχνολογικά εργαλεία αφού αυτά διευκολύνουν τη μάθηση και ενισχύουν την ομαδική δουλειά, τη συνεργασία και το διαμοιρασμό αρχείων και ιδεών. Τέλος, σε άρθρο του Τσέλιου και συν. (2011), αναφέρεται ότι με τη χρήση του wiki αυξήθηκε το ενδιαφέρον φοιτητριών με χαμηλή αρχική επίδοση καθώς επίσης βελτιώθηκε η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Βέβαια τα αποτελέσματα δεν έδειξαν με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό επωφελήθηκαν οι φοιτήτριες από την όλη διαδικασία.

Ερευνητικό Ερώτημα 3

Ένα e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη) με διαπολιτισμικό περιεχόμενο και βασισμένο στο μοντέλο κινήτρων ARCS, μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις των εκπαιδευομένων σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική κατανόηση;

Σε απάντηση του πιο πάνω ερωτήματος μπορούν να αναφερθούν τα πιο κάτω:

Εάν οι άνθρωποι έρθουμε αντιμέτωποι με μια διαπολιτισμική συνάντηση «οι οπτικές και οι διαστάσεις που προσδίδουμε σε διάφορες περιστάσεις και με τις οποίες είμαστε εξοικειωμένοι αλλάζουν, και ερχόμαστε αντιμέτωποι με οπτικές άγνωστες σε εμάς (Sen Gupta, 2003). Εάν ένα άτομο βιώνει μια αλλαγή στο πολιτισμικό πλαίσιο, αυτός ή αυτή υφίσταται μια διαδικασία ακούσιας ενσωμάτωσης-εσωτερίκευσης (η οποία αποτελεί σημαντική συνιστώσα της διαπολιτισμικής κατανόησης). Οι Berry et al. (στο Sen Gupta, 2003:163) ορίζουν τρία κριτήρια για να επιτευχθεί η εσωτερίκευση-ενσωμάτωση. Το πρώτο είναι η συνεχής, άμεση επαφή και αλληλεπίδραση με ένα άλλο πολιτιστικό σύστημα. Το δεύτερο είναι η πλήρης ή μερική αλλαγή στο άτομο και το τρίτο είναι δυναμική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια ή μετά την επαφή η οποία ακολουθείται από ένα διάστημα σταθερότητας ως αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω δεν μπορεί να υποστηριχτεί ότι το συγκεκριμένο e-course κατάφερε να καλύψει τα πιο πάνω κριτήρια καθώς ακόμη μία περιοριστική παράμετρος ήταν η μικρή χρονική διάρκεια της παρέμβασης.

Μπορεί όμως να υποστηριχτεί ότι η παρούσα παρέμβαση κατάφερε να αποτελέσει το έναυσμα ώστε οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίσουν και να εξασκηθούν με την έννοια της διαπολιτισμικής

κατανόησης και επικοινωνίας. Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει και με άλλες έρευνες όπως αυτή του Liaw (2006) και του Meier (2007).

5.2 Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η παρούσα ερευνητική εργασία είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Οι συνιστώσες, οι στρατηγικές και οι τεχνικές του μοντέλου ARCS επιδρούν θετικά και καλλιεργούν τα κίνητρα των εκπαιδευομένων.
- ✓ Η διαδικτυακή πλατφόρμα του Weebly, παρέχει όλα τα απαραίτητα εργαλεία, ώστε να υποστηριχθούν οι στρατηγικές, για την ανάπτυξη κινήτρων, που ορίζονται από ορίζονται από τις τέσσερις συνιστώσες του ARCS.
- ✓ Ένα e-course με διαπολιτισμικό περιεχόμενο μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις των εκπαιδευομένων δεν μπορεί όμως να ενσταλάξει στους εκπαιδευομένους εκείνες τις δεξιότητες που χρειάζονται για να επέλθει η αλλαγή σε στάσεις και συμπεριφορές.

5.3 Προτάσεις για περαιτέρω Μελέτη και Έρευνα

Η συγκεκριμένη μελέτη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σημείο εκκίνησης για μελλοντικές έρευνες καθώς εξετάσθηκε η επίδραση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στην ανάπτυξη κινήτρων των εκπαιδευομένων μέσω του ερωτηματολογίου IMMS.

Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα αποτελεί η επανάληψη της παρούσας έρευνας αλλά με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια καθώς και με μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού ώστε να διερευνηθούν βαθύτερα τα κίνητρα και να προκύψουν πιο ακριβή αποτελέσματα.

Ενδιαφέρον επίσης θα παρουσίαζε ο σχεδιασμός ενός e-course μικτής μάθησης (blended learning) το οποίο θα συμπεριλάμβανε περισσότερες μαθησιακές τεχνικές και συνδυασμό μέσων και μεθόδων διδασκαλίας.

Ξενόγλωσσες

Ajjan, H. & Hartshorne, R. 2007. "Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: theory and empirical tests". *Internet and Higher Education*, vol.11, pp.71–80.

Alkin, M. (Ed.). (1992). *Encyclopedia of educational research (6th ed., Vol. 3)*. New York: Macmillan.

Ala-Mutka, K.M. (2005). A survey of automated assessment approaches for programming assignments. *Computer Science Education* 15, 83-102.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York. W.H.Freeman.

Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative language study. *Language Learning & Technology*, 6(1), 60-81. Retrieved on July 25, 2006, from:
<http://llt.msu.edu/vol6num1/belz>

Berns, M. (1990). *Contexts of competence: Social and culture consideration in communicative language teaching*. New York: Plenum Press.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay. New York, U.S.A.

Bonk, C. J. (2002). Online training in an online world. CourseShare.com. Retrieved on March 24, 2013 from http://publicationshare.com/docs/corp_survey.pdf

Bower, M. (2008). Affordance analysis—matching learning tasks with learning technologies. *Educational Media International*, 45 (1), 3–15.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Allyn & Bacon

Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn. Third edition*, Taylor Francis. New York, USA.

Burns, N. & Grove, S.K. (2005). *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique & Utilization*. Elsevier Saunders, St Louis.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters: Sydney.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. Ed. Council of Europe.

Byram, M. (2003). La compétence interculturelle. Ed. Conseil de l'Europe.

- Carlton, M. P., Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25 (3).
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher* 4, 5–16.
- Chang, Mei-Mei., Lehman, James, D. (2002). Learning foreign language through an interactive multimedia program: an experimental study on the effects of the relevance component of the ARCS model. *CALICO Journal*.(pp.81-98).
- Delong, M., Winter, D. (2002). Learning to teach and teaching to learn mathematics: Resources for professional development. *Mathematical Association of America*.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: method, applications and issues. *Health Care for Women International* 13, 313–321.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53 (1), 109-132.
- Försterling, F. (1985). Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98 (3), pp. 495–512.
- Gall, M., & Breeze, N. (2005). Music composition lessons: The multimodal affordances of technology. *Educational Review*, 57(4), 415–433.
- Gagné, R.M. (1975). *Essentials of Learning for Instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to human perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Halinen, I. (2015). *What is going on in Finland? Curriculum Reform 2016*. Retrieved from: https://www.opi.fi/english/current_issues/101/0/what_is_going_on_in_finland_curriculum_reform_2016
- Hartson, H.R. (2003). Cognitive, physical, sensory, and functional affordances in interaction design. *Behaviour and Information Technology*, 22(5), 315–338.
- Huang, D. W. H., & Johnson, T. (2002). Motivational level of a computer-based simulation: A formative evaluation of the US Army Recruiting Simulation (USAREC). *Annual Proceedings-Dallas: Volume*, 179.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif.
- Ildiko, L. (2007). Developing and asserting intercultural communicative competence. Ed. Council of Europe.
- Keller, J.M. (1979). Motivation and Instructional Design. A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, 2(4), 26-34.

- Keller, J.M. (1983 b). Motivation design of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hilldale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, J. M. (1987a). Strategies for stimulating the motivation to learn, *Performance & Instruction*, 26(8), 1–7.
- Keller, J. M. (1987b). *The systematic process of motivational design*, *Performance & Instruction*,26(9), 1–8.
- Keller, J.M. (1999). Motivation in Cyber-Learning Environments. *International Journal of Education Technology*, p7-30.
- Keller J., & Litchfield B. (2002). Motivation and performance. In R.A. Reiser & J.V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (pp. 83-98). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Keller, J.M. (2008). First principles of motivation to learn and E-Learning. *Distance Education*, (2),p.175-185,2008
- Keller,J.M.(2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Springer.
- Kirschner, P., Strijbos, J.-W., Kreijns, K., & Beers, P.J. (2004). Designing electronic collaborative learning environments. *Educational Technology Research & Development*, 52(3), 47–66.
- Kohn, A. (1994). *The Risks of Rewards*. *Educational Resources Information Center*.
- Krathwohl, D. R, Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook II: the affective domain. New York: David McKay Company.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage Publications, Newbury Park.
- Lauri, S. & Kyngas, H. (2005). *Developing Nursing Theories (Finnish:Hoitotieteen Teorian Kehittaminen)*. Werner Soderstrom, Dark Oy, Vantaa.
- Lennon, P. (1993). The advanced learner: Affective, social and motivational factors. *Language Learning Journal*, 8,39-43. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/09571739385200351>
- Ley, K. & Young, B., (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23 (1), pp. 42-64.
- Li, K. (2015). *Motivating learners in massive open online courses: A design-based research approach* (Doctoral dissertation). Ohio University. Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/1769046180?accountid=8359>
- Liaw, Meei-ling.,(2006). E-learning and the development of Intercultural competence. *Language Learning & Technology*, 10 (3), 49-64.

- Lumsden, L.S. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Clearinghouse on Educational Management*.
- Majhi, S. & Maharana, B. 2011. "Familiarity of Web2.0 and its application in learning: A case study of two Indian Universities". *International Journal of Library and Information Science*, 3, (6), pp.120-129.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning (2nd Eds)*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: The Viking Press.
- Maslow, A., & Lowery, R. (Ed.). (1998). *Toward a psychology of being* (3rd ed.). New York: Wiley & Sons.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American psychologist*, 20, 321-333.
- Mclaren, A. C. (2010). The Effects of Instructor-Learner Interactions on Learner Satisfaction in Online Masters Courses. Wayne State University Dissertations. Retrieved on February 20, 2013. Retrieved from: http://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/105
- Means, T., Jonassen, D., & Dwyer, F. (1997). Enhancing relevance: Embedded ARCS strategies vs. purpose. *Educational Technology Research and Development*, 45, 5-17.
- Meier, C. (2007). Enhancing intercultural understanding using e-learning strategies. *South African Journal of Education*, 27, 655-671
- Naime-Diefenbach, B. (1991). Validation of attention and confidence as independent components of the ARCS motivational model (Doctoral dissertation). Florida State University.
- Neundorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications Inc., Thousand Oaks, CA.
- Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York: Basic Books.
- O'Dowd, R. (2003). Understanding the "other side": intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2), 118-144. Retrieved on July 25, 2006, from <http://ilt.msu.edu/vol7num2/odowd>
- Ono, Y., & Nakajima, A. (2017). Discussion course model using online educational resources to enhance EFL learners' motivation and critical thinking. In proceedings of the 25th international conference on computers in education. New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Papaioannou, A. & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27 (3), pp. 349-361.
- Raufelder, D., Jagenow, D., Drury, K. & Hoferichter, F. (2012). Social relationships and motivation in secondary school: Four different motivation types. *Learning and Individual Differences*, 24, pp. 89-95.

- Said, M.N.M., Noor, N.M., Ali, M.F., Atan, N.A., (2014). Technological affordances of e-learning: An analysis of students' perceptions in tertiary ICT education. *Journal Information*, 17, 3659-3674.
- Sandelowski M. (1995) Qualitative analysis: what it is and how to begin? *Research in Nursing & Health* 18, 371–375.
- Saunders, P. (1990). *Learning Theory and Instructional Objectives*. Στο P. Saunders and W. Walstad (επιμ.). *The Principles of Economics Course* (σελ.67-68). New York: McGraw-Hill Publishing.
- Scarantino, A. (2003). Affordances explained. *Philosophy of Science*, 70(5), 949–961.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 386.
- Song, S. H., & Keller, J. M. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer- assisted instruction on the dynamic aspects of motivation. *Educational Technology, Research and Development*, 49(2), 5.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1995). Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity. *Free Press*. New York, U.S.A.
- Tyagi S., (2012) Adoption of Web 2.0 technology in higher education: A case study of universities in National Capital Region, India. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8, 28-43.
- Tzimirli, S., & Tzimirli O.S., (2015). Factors motivating preservice teachers for online learning within the context of ARCS motivation model. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. April 2015 ISSN 1302-6488 Volume: 16 Number: 2 Article 5.
- Urdan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44 (5), pp. 331-349.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Weber, R. P. (1990), *Basic Content Analysis*, 2nd Ed., Sage Publications.
- Yang, S.H. 2009. "Using blogs to enhance critical reflection and community of practice". *Educational Technology & Society*, vol. 12, no.2, pp.11–21.

Ελληνικές

- Αλεξανδρή, Ε. (2010). *Σχεδιασμός και Αξιολόγηση στρατηγικών συνεργατικής μάθησης υποστηριζόμενων από την τεχνολογία*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιάς. Πειραιάς.
- Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη, Α. (2012). Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Δεξιοτήτων: Η Ελληνική Συμμετοχή.

Ιωαννίδου, Ε. (2015). Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας /εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού. Ανακτήθηκε από: <http://ejournals.lib.auth.gr/syn-theses/article/viewFile/5392/5285>.

Καγκά, Ε. (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teykos6/>.

Κολιάδης, Ε.Α. (2002). Γνωστική Ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη. *Ιδιωτική Έκδοση*.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1998). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαπυρίδου, Α. (2001). Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες. Κέντρο Έρευνας για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και την αξιολόγηση της γλωσσομάθειας. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας Φιλολογία, ΕΚΠΑ.

Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.

Τσέλιος, Ν.Γεωργούτσου, Μ.& Παναγιωτάκη, Π. (2011). Διερεύνηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας μιας βασισμένης σε wiki δραστηριότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης σε ΤΠΕ. *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξης και χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*. Πάτρα, 28-30 Απριλίου, τ.Α, 857-866.

Παράρτημα Α

IMMS - Μέρος ερωτηματολογίου για τα κίνητρα

1. Από την πρώτη μου, ήδη, επαφή με το περιβάλλον του διαδικτυακού σεμιναρίου, μου δημιουργήθηκε η αίσθηση πως θα ήταν εύκολο για μένα να το παρακολουθήσω.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

2. Στην αρχική σελίδα του διαδικτυακού σεμιναρίου υπήρξε κάτι ενδιαφέρον που τράβηξε την προσοχή μου.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

3. Ο τρόπος παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού, το έκανε να φαίνεται δυσνόητο.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

4. Αφού διάβασα τις ενημερωτικές πληροφορίες για το διαδικτυακό σεμινάριο στην αρχική σελίδα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ένιωσα οικεία προς το εκπαιδευτικό αντικείμενο και τη μαθησιακή διαδικασία.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

5. Η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων αυτού του διαδικτυακού σεμιναρίου θεωρώ πως θα μου προσέφερε ένα αίσθημα ικανοποίησης.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

6. Είναι ξεκάθαρος, για μένα, ο τρόπος με τον οποίο το εκπαιδευτικό υλικό συνδέεται με τα πράγματα που γνωρίζω ήδη/εμπειρίες μου.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

7. Μέρη του εκπαιδευτικού υλικού είχαν συγκεντρωμένο μεγάλο όγκο πληροφορίας, κάτι που θεωρώ πως θα έκανε για μένα δύσκολη τη διαδικασία να επιλέξω και να αφομοιώσω τα σημαντικότερα στοιχεία.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

8. Το περιβάλλον και το εκπαιδευτικό υλικό που μου παρουσιάστηκε ήταν ελκυστικό.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

9. Υπήρχε υλικό (βίντεο, παραδείγματα) που με βοήθησε να κατανοήσω τον τρόπο με τον οποίο η νέα γνώση θα μπορούσε να είναι πρακτικά χρήσιμη σε εμένα.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

10. Η παρακολούθηση αυτού του διαδικτυακού σεμιναρίου, θεωρώ πως είναι σημαντική για εμένα, αφού θα μου προσφέρει γνώσεις που θα μου ενισχύσουν τόσο την επαγγελματική μου ζωή όσο και την καθημερινότητά μου.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

11. Η ποιότητα του τρόπου γραφής του υλικού θεωρώ πως με βοήθησε να διατηρήσω την προσοχή μου σε αυτό.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

12. Το διαδικτυακό σεμινάριο περιείχε αφηρημένες έννοιες οι οποίες θεωρώ πως θα με δυσκόλευαν στη μελέτη μου και θα αποσπούσαν την προσοχή μου.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

13. Κατά την περιήγησή μου στις ενότητες του διαδικτυακού σεμιναρίου, ένιωσα πως θα μπορούσα, με προσωπική μελέτη και προσπάθεια, να το ολοκληρώσω επιτυχώς.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

14. Θεωρώ πως η παρακολούθηση αυτού του διαδικτυακού σεμιναρίου θα μου άρεσε τόσο ώστε να αναπτύξω περαιτέρω ενδιαφέρον πάνω στο διδακτικό του αντικείμενο.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Παράρτημα Β

Σχεδιασμός Έρευνας

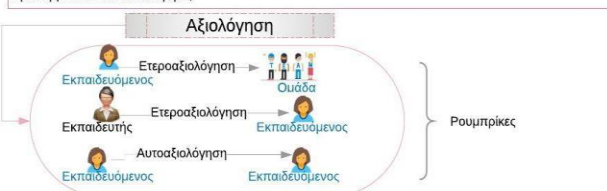
"Working in an English Speaking Country"

Ενότητα 1
Who is Lydia?
Ενότητα 2
Lydia's trip
Ενότητα 3
Lydia's shock..and thoughts



Σενάριο

Η Λυδία είναι μια νεαρή γιατρός η οποία εργάζεται σε νοσοκομείο της Πάτρας. Αγαπά πολύ τη δουλειά της και επιθυμεί να εργαστεί στο εξωτερικό. Η άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας αλλά και κάποιοι άλλοι παράγοντες την οδηγούν στο να επιλέξει μια αγγλόφωνη χώρα. Επιλέγει την Αγγλία. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού της έρχεται σε επαφή με ήθη, έθιμα, στάσεις και συμπεριφορές άλλτε ευχάριστες και άλλτε δυσάρεστες. Σκοπός της είναι να προσληφθεί σε νοσοκομείο σε πόλη της Αγγλίας και να καταφέρει να προσαρμοστεί. Θα τα καταφέρει;



- A**
 - A1. Διέγερση Αντίληψης
 - A2. Διέγερση Διάθεση Έρευνας
 - A3. Μεταβλητότητα
- R**
 - R.1 Προσανατολισμός Στόχων
 - R2. Συνταίριασμα Κινήτρων
 - R3. Οικειότητα
- C**
 - C1. Απαιτήσεις Μάθησης
 - C2. Ευκαιρίες Επιτυχίας
 - C3. Προσωπική Υπευθυνότητα
- S**
 - S1. Εσωτερική Ενίσχυση
 - S2. Εξωτερικές Αμοιβές
 - S3. Ισότητα

Ερευνητικό Ερώτημα 1

Σε ποιο βαθμό ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη γλώσσα) βασισμένο στο μοντέλο ARCS μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των εκπαιδευομένων ως προς:

α) Την πρόκληση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων (Attention- Προσοχή).

β) Την ανάπτυξη σύνδεσης της διδασκαλίας με ζητήματα που θεωρούν οι συμμετέχοντες σημαντικά, όπως οι ανάγκες τα ενδιαφέροντα τους; (Relevance Σχετικότητα).

γ) Τη δημιουργία θετικών προσδοκιών των συμμετεχόντων από τον εαυτό τους για επιτυχία; (Εμπιστοσύνη – Confidence)

δ) Την ενίσχυση θετικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων για τη μαθησιακή διαδικασία; (Ikanποίηση-Satisfaction).

Ερευνητικό Ερώτημα 2

Σε ποιο βαθμό το τεχνολογικό υποστηριζόμενο περιβάλλον με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του Weebly, βασισμένο στο μοντέλο ARCS, μπορούν να βελτιώσουν το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας

Ερευνητικό Ερώτημα 3

Ένα e-course στην αγγλική γλώσσα (ως δεύτερη) με διαπολιτισμικό περιεχόμενο και βασισμένο στο μοντέλο κινήτρων ARCS, μπορεί να ενισχύσει τις γνώσεις των εκπαιδευομένων σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική κατανόηση;

Δραστηριότητες

Ατομικές: Comic, Video, Google doc

Ομαδικές: Forum

Συνεργατική Τεχνική "Social Script"

Υποστηρικτικό Υλικό

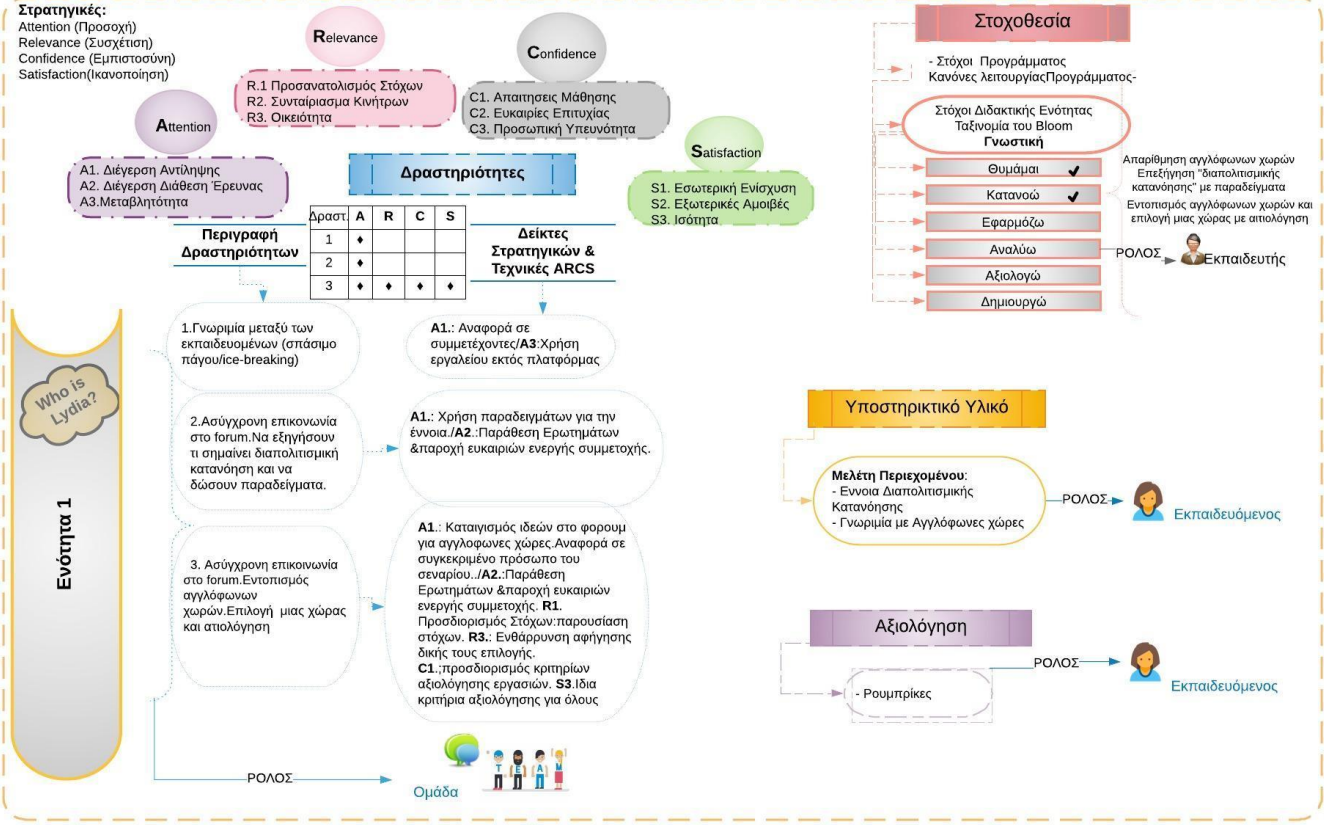
Μελέτη Περιεχομένου

Web 2.0 Περιβάλλον -Εργαλεία

- weebly Website builder
- Cartton creation
- Glogster Poster maker
- voki Avatar maker
- ANIMOTO Video maker
- Google doc
- Φόρμες Google Forms
- PublishWith.me Forum
- SurveyMonkey

Ροή 1^{ης} Ενότητας

"Working in an English Speaking Country"



Ροή 2^{ης} Ενότητας

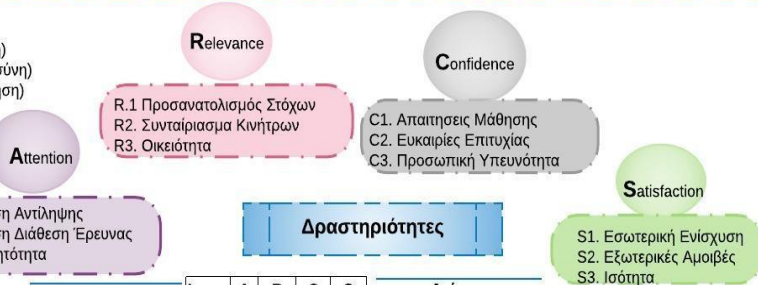


"Working in an English Speaking Country"



Στρατηγικές:

Attention (Προσοχή)
Relevance (Συσχέτιση)
Confidence (Εμπιστοσύνη)
Satisfaction (Κανονποίηση)



Δραστηριότητες

Περιγραφή Δραστηριότητας

Δραστ.	A	R	C	S
1	♦	♦	♦	♦
2	♦	♦	♦	♦
3	♦	♦	♦	♦

Δείκτες Στρατηγικών & τεχνικές ARCS

1. Δημιουργία comic strip με θέμα "τρόποι χαιρετισμού και εθιμοτυπία"

A1.: Χρήση παραδειγμάτων για τις έννοιες./**A3.:**Χρήση ποικιλίας μεθόδων παρουσίασης υλικού.
R1.:παραδείγματα υλικού με τις μελλοντικές γνώσεις και δεξιότητες. **C1:**προσδιορισμός κριτηρίων αξιολόγησης εργασιών**S1** Ενθαρρυντικά σχόλια.**S2:**Βραβείο Badge με την ολοκλήρωση της ενότητας

ΡΟΛΟΣ



2. Δημιουργία video ή poster με θέμα "διατροφικές συνήθειες στις αγγλόφωνες χώρες"

A1.:Υλικό παρουσ.σε λίστα. **A2.:**Παράθεση Ερωτημάτων. **R1.** Προσδιορισμός Στόχων:παρουσίαση στόχων.**R2.**Χρήση γλώσσας σε β'ενικό. **R3.:** Δυνατότητα επιλογής εργασίας**C1:**Free of "trick" questions **S3.**Ίδια κριτήρια αξιολόγησης για όλους

ΡΟΛΟΣ



3. Ασύγχρονη επικοινωνία στο forum σχετικά με τις pubs.Τι τους εντυπωσίασε και ποια η διαφορά μεταξύ England and American pubs

A1.:Υλικό παρουσ.με αληθινά παραδ. **A2.:**Παράθεση Ερωτημάτων. **R1.** Προσδιορισμός Στόχων:παρουσίαση στόχων.**R2.**Χρήση γλώσσας σε β'ενικό. **R3.:** Δυνατότητα επιλογής εργασίας**C2:**Καλή οργάνωση περιεχ. **S3.**Ίδια κριτήρια αξιολόγησης για όλους

ΡΟΛΟΣ



Στοχοθεσία

Ταξινόμια του Bloom

Γνωστική

- Θυμάμαι ✓
- Κατανόω ✓
- Εφαρμόζω ✓
- Αναλύω
- Αξιολογώ
- Δημιουργώ

Αναγνώριση του ρόλου των pubs

Κατασκευή poster/φαγητά

Σκηνοθεσία Ιστορίας greetings/etiquette

ΡΟΛΟΣ



Υποστηρικτικό Υλικό

Μελέτη Περιεχομένου:

- Greetings/Εθιμοτυπία
- Διατροφικές συνήθειες
- Pubs

ΡΟΛΟΣ



Αξιολόγηση

- Ρουμπρικές

ΡΟΛΟΣ

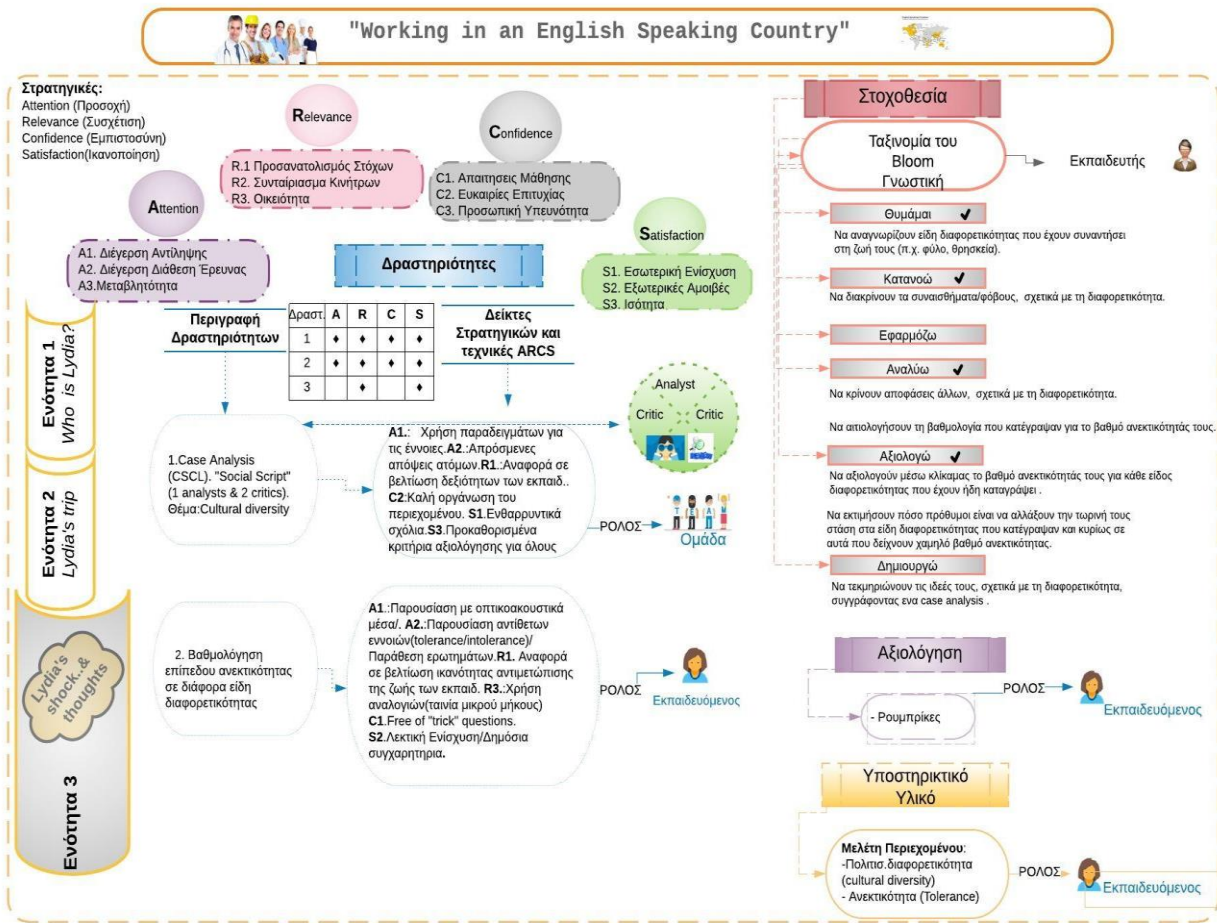


Ενότητα 1
Who is Lydia?

Lydia's trip

Ενότητα 2

Ροή 3^{ης} Ενότητας



Ενότητα 1
 Who is Lydia?

Ενότητα 2
 Lydia's trip

Lydia's shock... & thoughts

Ενότητα 3

Διαδικασία Έρευνας

