



# Πανεπιστήμιο Πειραιώς Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων

---

Π.Μ.Σ Διδακτική Τεχνολογίας & Ψηφιακά Συστήματα  
Κατεύθυνση Ηλεκτρονική Μάθηση

## Αξιοποίηση της τεχνολογίας του Podcasting για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στη πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Κράβαρη Αφροδίτη

Επιβλέπων Καθηγητής : Δημήτριος Γ. Σάμψων , Αναπληρωτής Καθηγητής

---

Ιούνιος 2011

*Η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία  
αφιερώνεται στους γονείς μου*

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Εκφράζω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στον αναπληρωτή καθηγητή μου κ.Σάμπων Δημήτριο, για τις συμβουλές, την εποικοδομητική κριτική και την εμπύχωση που μου παρείχε όλο το διάστημα των μεταπτυχιακών σπουδών μου, πιστεύοντας σε μένα και στις ικανότητές μου και ελπίζοντας στη βοήθεια και συνεργασία του στο προσεχές μέλλον.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κ. Παπαβρόντο Βασίλη, φίλο και διευθυντή του 3<sup>ου</sup> και 15<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου, και την κα Αναστασία Μπαταγιάννη, εκπαιδευτικό γαλλικής γλώσσας, διότι χωρίς τη συγκατάθεση, τη συμβολή και την εν λευκώ παραχώρηση δικαιωμάτων στο σχολείο, δε θα είχε πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική παρέμβαση στα πλαίσια της διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες αξίζουν οι κ. Τσουμελέκας Γιώργος, Παπαδόπουλος Ευάγγελος και η κα. Ζιώγα Μαριαλίσ, για την πολύτιμη βοήθεια και το χρόνο που αφιέρωσαν βοηθώντας με στην ολοκλήρωση της εργασίας μου, ο καθένας με τον δικό του τρόπο και γνωστικό αντικείμενο.

Τέλος, εκφράζω την αμέριστη ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου, για την υποστήριξη, την υπομονή και τη συμπαράσταση που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, καθώς χωρίς αυτούς δεν θα είχα τη δυνατότητα τόσο να παρακολουθήσω, όσο και να ολοκληρώσω επιτυχώς το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΛΙΣΤΑ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	7
ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	12
ΛΙΣΤΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	13
<b>1. Περίληψη .....</b>	<b>14</b>
<b>2. Εισαγωγή .....</b>	<b>16</b>
<b>3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 Εισαγωγή .....</b>	<b>18</b>
<b>3.2 Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί .....</b>	<b>19</b>
3.2.1 Η διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας.....	19
3.2.2 Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις ξένες γλώσσες. ....	25
3.2.3 Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών.....	29
3.2.4 Η τεχνολογικά υποστηριζόμενη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στη σχολική εκπαίδευση ( Ειδικά Θέματα για τη Γαλλική Γλώσσα) .....	31
3.2.5 Η τεχνολογία podcasting .....	34
<b>3.3 Η τεχνολογία podcasting ως εκπαιδευτικό εργαλείο.....</b>	<b>50</b>
<b>3.4 Προβλήματα και προκλήσεις στη διδασκαλία της Γαλλικής         Γλώσσας .....</b>	<b>56</b>
3.4.1 Γενικά.....	56
3.4.2 Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	59
<b>3.5 Κίνητρα για τη χρήση podcasting στη διδασκαλία .....</b>	<b>61</b>
3.5.1 Χρήση podcasting γενικά στη διδασκαλία.....	61
3.5.2 Χρήση podcasting γενικά στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.....	64
3.5.3 Χρήση podcasting γενικά στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. ....	67

3.6 Υπάρχουσες μελέτες εφαρμογής podcasting στη διδασκαλία	71
3.6.1 Γενικά.....	71
3.6.2 Στη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών.....	74
3.7 Το audioblogging στην εκπαιδευτική πρακτική.....	76
3.8 Σύνοψη ανασκόπησης και ερευνητικά κενά.....	80
<b>4. Μεθοδολογία έρευνας.....</b>	<b>81</b>
4.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου .....	81
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	84
4.3 Επιλογή δείγματος μαθητών.....	86
4.4 Υποθέσεις – Διατύπωση ερωτημάτων προς διερεύνηση.....	87
4.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	89
4.5.1 Ερωτηματολόγιο προφίλ μαθητών .....	89
4.5.2 Ερωτηματολόγιο μέτρησης κινητοποίησης μαθητών (1 <sup>ο</sup> ερώτημα προς διερεύνηση) .....	92
4.5.3 Ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσεων και πεποιθήσεων προς το μάθημα της Γαλλικής γλώσσας και της διδασκαλίας του. (2 <sup>ο</sup> ερώτημα προς διερεύνηση).96	
4.5.4 Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο για την ανάδειξη των τρόπων πρόσβασης των αρχείων ήχου και των πιθανών δυσκολιών της τεχνολογίας του podcasting. (3 <sup>ο</sup> ερώτημα προς διερεύνηση) .....	100
4.5.5 Γραπτή δοκιμασία (test) ως εργαλείο τελικής αξιολόγησης. (4 <sup>ο</sup> ερώτημα προς διερεύνηση) .....	106
4.6 Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης. 109	
4.6.1 Εισαγωγή - Ανάλυση επιδιωκόμενων στόχων .....	109
4.6.2 Μάθηση βασισμένη στην άμεση διδασκαλία (direct instruction).....	115
4.6.3 Περιγραφή εκπαιδευτικών σεναρίων .....	121
4.6.3.1 Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου ομάδας ελέγχου.....	121
4.6.3.2 Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου πειραματικής ομάδας.....	157
4.6.4 Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης - Παρατηρήσεις.....	184
<b>5. Αποτελέσματα.....</b>	<b>190</b>
5.1 Διαμόρφωση προφίλ μαθητών.....	190

5.2 Κινητοποίηση μαθητών .....	202
5.3 Στάσεις και Πεποιθήσεις μαθητών .....	211
5.4 Τελική αξιολόγηση (γραπτή δοκιμασία) .....	232
5.5 Συνέντευξη .....	239
<b>6. Συμπεράσματα – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα</b>	
.....	<b>248</b>
6.1 Συνόψιση συμπερασμάτων βάσει των ερωτημάτων προς διερεύνηση .....	248
6.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα στην εφαρμογή της τεχνολογίας του podcasting στη διδασκαλία ξένων γλωσσών... ..	255
6.3 Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και ενδεικτικές προτάσεις για την ενσωμάτωση 2.0 εργαλείων στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας. ....	262
6.4 Επίλογος.....	267
<b>7. Παράρτημα .....</b>	<b>269</b>
7.1 Quiz .....	269
7.2 Ερωτηματολόγιο κινητοποίησης MSLO (Ομάδα Ελέγχου και Πειραματική Ομάδα).....	271
7.3 Ερωτηματολόγιο κινητοποίησης IMMS (Πειραματική Ομάδα) .....	273
7.4 Ερωτηματολόγιο Στάσεων και Πεποιθήσεων (Πειραματική Ομάδα).....	276
7.5 Ερωτηματολόγιο Διαμόρφωσης Προφίλ Εκπαιδευομένων ( Ομάδα Ελέγχου και Πειραματική Ομάδα) .....	279
7.6 Έντυπο συγκατάθεσης διεξαγωγής συνέντευξης και ερωτήσεις συνέντευξης (Πειραματική Ομάδα).....	282
7.7 Τελικό τεστ αξιολόγησης – Ακουστική κατανόηση (Ομάδα Ελέγχου και Πειραματική Ομάδα) .....	284
<b>8. Βιβλιογραφία .....</b>	<b>289</b>

## ΛΙΣΤΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

ΕΙΚΟΝΑ 1: ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ .....	26
ΕΙΚΟΝΑ 2: ΣΤΟΧΟΙ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ Α1 ΚΕΠ .....	26
ΕΙΚΟΝΑ 3: ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ Α1 .....	27
ΕΙΚΟΝΑ 4: ΣΥΣΚΕΥΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ PODCASTING .....	35
ΕΙΚΟΝΑ 5: ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ PODCAST .....	35
ΕΙΚΟΝΑ 6: ΕΙΣΑΓΩΓΗ URL ΓΙΑ ΕΓΓΡΑΦΗ ΣΥΝΔΡΟΜΗΤΗ ΣΕ ΕΝΑ PODCAST .....	36
ΕΙΚΟΝΑ 7: ΔΙΑΘΕΣΙΜΟ ΥΛΙΚΟ ΣΤΟ iTunes .....	37
ΕΙΚΟΝΑ 8: ΕΙΚΟΝΙΔΙΟ PODCASTING .....	38
ΕΙΚΟΝΑ 9: ΣΕΛΙΔΑ PODCASTING ΣΤΟ iTunes .....	38
ΕΙΚΟΝΑ 10: ΔΙΑΘΕΣΙΜΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ PODCASTS ΣΤΟ iTunes .....	39
ΕΙΚΟΝΑ 11: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ PODCASTS ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ Κ-12 ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΣΤΟ iTunes .....	40
ΕΙΚΟΝΑ 12: PODCATCHER ΤΗΣ iTunes .....	41
ΕΙΚΟΝΑ 13: ΣΕΛΙΔΑ ΚΑΤΑΧΩΡΗΣΗΣ PODCASTS ΣΤΟ IPODDER .....	42
ΕΙΚΟΝΑ 14: ΑΡΧΙΚΗ ΣΕΛΙΔΑ PODCASTALLEY .....	43
ΕΙΚΟΝΑ 15: ΑΡΧΙΚΗ ΣΕΛΙΔΑ PODCASTPICKLE .....	43
ΕΙΚΟΝΑ 16: ΑΡΧΙΚΗ ΣΕΛΙΔΑ PODOMATIC .....	44
ΕΙΚΟΝΑ 17: ΑΡΧΙΚΗ ΣΕΛΙΔΑ PODBEAN .....	44
ΕΙΚΟΝΑ 18: ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΣΕΛΙΔΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ PODCASTS ΣΤΟ iTunes .....	65
ΕΙΚΟΝΑ 19: Η ΣΕΛΙΔΑ ΤΩΝ PODCASTS ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ ΓΑΛΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ .....	66
ΕΙΚΟΝΑ 20: ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΜΕΝΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ PODCASTING .....	79
ΕΙΚΟΝΑ 21: ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ .....	87
ΕΙΚΟΝΑ 22: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ PROFIL ΜΑΘΗΤΩΝ .....	91
ΕΙΚΟΝΑ 23: ΘΕΣΗ ΣΤ΄ ΑΣΕΩΝ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΥΓΚΗΝΙΣΙΑΚΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΤΑΣΗ .....	97
ΕΙΚΟΝΑ 24: ΠΡΩΤΑΡΧΙΚΟΤΗΤΑ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΤΑΣΗ .....	98

ΕΙΚΟΝΑ 25: ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ, ΟΠΩΣ ΑΥΤΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ .....	110
ΕΙΚΟΝΑ 26: ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ ΤΑΞΙΝΟΜΙΑΣ BLOOM ΚΑΙ Η ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΤΟΥΣ .....	111
ΕΙΚΟΝΑ 27 :BLOOM'S ROSE, ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ (ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ, ΤΜΗΜΑ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ) .....	112
ΕΙΚΟΝΑ 28: ΣΤΟΧΟΙ ΠΡΩΤΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ ΚΑΙ ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΑΥΤΩΝ.....	113
ΕΙΚΟΝΑ 29: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ (COGNITIVE DOMAIN) ΤΗΣ ΤΑΞΙΝΟΜΙΑΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ BLOOM ΚΑΙ ΡΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΕΙΚΟΝΙΖΟΥΝ ΤΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΠΟΥ ΥΛΟΠΟΙΕΙ Ο ΕΚΑΣΤΟΤΕ ΣΤΟΧΟΣ .....	114
ΕΙΚΟΝΑ 30: ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΚΑΤΑ JOYCE ET AL. (2000).....	115
ΕΙΚΟΝΑ 31: ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΚΑΤΑ EGGEN & KAUCHAK (2001) .....	116
ΕΙΚΟΝΑ 32: ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΑΜΕΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (DIRECT INSTRUCTION) ΚΑΙ ΟΙ ΦΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ.....	118
ΕΙΚΟΝΑ 33: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ ΑΜΕΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (DIRECT INSTRUCTION) .....	119
ΕΙΚΟΝΑ 34:ΣΕΛΙΔΑ AUDIOBLOGGING "PROFCASTING" ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ .....	161
ΕΙΚΟΝΑ 35: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΗΧΗΤΙΚΩΝ ΑΡΧΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΙΝΑΚΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΟΥ AUDIOBLOG .....	162
ΕΙΚ'ΟΝΑ 36: Π'ΙΝΑΚΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ AUDIOBLOG "PROFCASTING".....	162
ΕΙΚ'ΟΝΑ 37: ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΗΧΗΤΙΚΩΝ ΑΡΧΕΙΩΝ .....	163
ΕΙΚΟΝΑ 38: ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΗΧΗΤΙΚΩΝ ΑΡΧΕΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΘΗΚΗ ΜΕΤΑΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	163
ΕΙΚΟΝΑ 39: ΦΥΛΟ ΣΥΝΟΛΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ .....	191
ΕΙΚΟΝΑ 40: ΗΛΙΚΙΑ ΣΥΝΟΛΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ .....	193
ΕΙΚΟΝΑ 41: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΣΥΝΟΛΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ .....	194



ΕΙΚΟΝΑ 42: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΤΥΠΟΥ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ .....	195
ΕΙΚΟΝΑ 43: ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ .....	196
ΕΙΚΟΝΑ 44: ΚΑΤΟΧΗ PC, MOBILE, IPOD/MP3 ΣΥΝΟΛΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ .....	201
ΕΙΚΟΝΑ 45: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΕΣΤ MANN-WHITNEY U ΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΤΙΜΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΙΣ 8 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ .....	203
ΕΙΚΟΝΑ 46: ΕΠΙΠΕΔΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ MANN-WHITNEY U ΤΕΣΤ ΓΙΑ ΤΙΣ 8 ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ .....	203
ΕΙΚΟΝΑ 47: ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ KELLER.....	207
ΕΙΚΟΝΑ 48: ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΤΗΣ ΣΧΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ KELLER.....	208
ΕΙΚΟΝΑ 49: ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΤΗΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ KELLER .....	209
ΕΙΚΟΝΑ 50: ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ KELLER .....	210
ΕΙΚΟΝΑ 51: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΦΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 9.....	219
ΕΙΚΟΝΑ 52: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΦΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 12 .....	220
ΕΙΚΟΝΑ 53: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΦΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 1.....	221
ΕΙΚΟΝΑ 54: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΦΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 2.....	222
ΕΙΚΟΝΑ 55: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΦΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 3 .....	223
ΕΙΚΟΝΑ 56: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΦΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 4.....	224

ΕΙΚΟΝΑ 57: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 5 .....	225
ΕΙΚΟΝΑ 58: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 6 .....	226
ΕΙΚΟΝΑ 59: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 7 .....	226
ΕΙΚΟΝΑ 60: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 8 .....	227
ΕΙΚΟΝΑ 61: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 10 .....	228
ΕΙΚΟΝΑ 62: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 11 .....	229
ΕΙΚΟΝΑ 63: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 13 .....	230
ΕΙΚΟΝΑ 64: ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 14 .....	231
ΕΙΚΟΝΑ 65: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ .....	234
ΕΙΚΟΝΑ 66: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ .....	234
ΕΙΚΟΝΑ 67: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕΣΗΣ ΤΙΜΗΣ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΠΟΚΛΙΣΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ .....	235
ΕΙΚΟΝΑ 68: ΤΡΟΠΟΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΟΤΗΤΑΣ .....	236
ΕΙΚΟΝΑ 69: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ T-TEST ΓΙΑ ΤΙΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ .....	238
ΕΙΚΟΝΑ 70: ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΑ ΨΗΦΙΑΚΑ ΑΡΧΕΙΑ ΗΧΟΥ .....	243
ΕΙΚΟΝΑ 71: ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΝ .....	244

ΕΙΚΟΝΑ 72: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΑΣ Χ <sup>2</sup> 2 ΤΕΣΤ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ Η ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΤΗΣ ΥΠΟΘΕΣΗΣ ΥΠΑΡΕΞΗΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ .....	245
ΕΙΚΟΝΑ 73: PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT OF SYMBALOO .....	264
ΕΙΚΟΝΑ 74: ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ.....	265
ΕΙΚΟΝΑ 75: ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ WEB 2.0 ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΤΑΞΗ .....	266

## ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ PODCAST, ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ, ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ, ΕΙΔΗ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ PODCASTS .....	48
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΩΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ .....	103
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΣΕ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΜΟΡΦΗ .....	130
ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ 1ΗΣ ΚΑΙ 2ΗΣ ΦΑΣΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ...	148
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ 3ΗΣ ΚΑΙ 4ΗΣ ΦΑΣΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ...	153
ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ 5ΗΣ ΦΑΣΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ .....	154
ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ....	156
ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΕ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗ ΜΟΡΦΗ .....	172
ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ 2ΗΣ ΦΑΣΗΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ .....	181
ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ .....	183
ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΕΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ .....	187
ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΕΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ....	189
ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΦΥΛΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ .....	191
ΠΙΝΑΚΑΣ 14: ΦΥΛΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ .....	192
ΠΙΝΑΚΑΣ 15: ΕΥΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑΣ, ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ ΣΥΝΟΛΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ .....	192
ΠΙΝΑΚΑΣ 16: ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ Α' ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΣ ΤΥΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ .....	194
ΠΙΝΑΚΑΣ 17: ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ .....	199
ΠΙΝΑΚΑΣ 18: ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΦΟΡΗΤΕΣ ΣΥΣΚΕΥΕΣ ΗΧΟΥ .....	200
ΠΙΝΑΚΑΣ 19: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΓΑΛΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	217
ΠΙΝΑΚΑΣ 20: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΩΝ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ .....	233

ΠΙΝΑΚΑΣ 21: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΩΝ ΤΕΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ .....	233
ΠΙΝΑΚΑΣ 22: ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΣΤΑΔΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΕΙΣΑΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	242
ΠΙΝΑΚΑΣ 23: ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΒΑΘΜΟ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΑΡΧΕΙΩΝ ΗΧΟΥ .....	247

## ΛΙΣΤΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΣΧΗΜΑ 1: ΣΥΜΒΟΛΑ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ ΡΟΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ .....	131
ΣΧΗΜΑ 2: ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ ΡΟΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ .....	132
ΣΧΗΜΑ 3: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ .....	133
ΣΧΗΜΑ 4: ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΡΟΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ .....	135
ΣΧΗΜΑ 5: ΠΡΟΣΘΗΚΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΦΑΣΗΣ ΩΣ ΜΟΝΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ .....	158

# 1. Περίληψη

Η εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας διαφέρει από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όσον αφορά τη βαρύτητα που δίνεται στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Η επικοινωνία και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την εκάστοτε γλώσσα-στόχο, αποτελούν βασικό μέλημα της διδασκαλίας. Οι μαθητές από νωρίς, από τις τελευταίες κιολας τάξεις του δημοτικού σχολείου, έρχονται σε επαφή με μια γλώσσα, πέραν της μητρικής, όπου καλούνται να γνωρίσουν σταδιακά γλωσσικές ιδιαιτερότητες και πολιτισμικά στοιχεία διαφορετικά από εκείνα που ισχύουν στη γλώσσα τους. Στις μέρες μας, η εκπαιδευτική πρακτική στο δημόσιο σχολείο εστιάζεται στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας των Ξένων Γλωσσών, η οποία στηρίζεται στην απομνημόνευση λεξιλογίου, στην εκμάθηση κανόνων γραμματικής και στη συμπλήρωση ασκήσεων. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μην έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο εξασφαλίζει την άμεση επαφή τους με τη γλώσσα.

Σύγχρονες έρευνες καταγράφουν πως η ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών μπορεί να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πρακτικής, ιδίως στην εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας. Το διαδίκτυο και η ευρύτατη χρήση των τεχνολογιών web 2.0, μπορούν να συμπληρώσουν το ρόλο του δασκάλου στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να αλλάξουν το μάθημα από δασκαλοκεντρικό σε μαθητοκεντρικό και να μετατρέψουν τους μαθητές από παθητικούς δέκτες σε αυτενεργούς, κινητοποιημένους και αυτορρυθμιζόμενους, βελτιώνοντας τις δεξιότητές τους.

**Σκοπός** της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας είναι η διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης της τεχνολογίας του podcasting ως συμπληρωματικού εργαλείου στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, μέσα από τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης υποστηριζόμενης από την τεχνολογία του podcasting, επιχειρείται να αναδειχθούν θέματα που αφορούν:

- στην κινητοποίηση των μαθητών ,
- στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και πεποιθήσεων ως προς το μάθημα των γαλλικών και τη διδασκαλία του,
- στους τρόπους αξιοποίησης της εν λόγω τεχνολογίας και των πιθανών δυσκολιών εφαρμογής αυτής, και

- στην υποστήριξη της κατάκτησης ειδικών διδακτικών στόχων οι οποίοι ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας.

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία εξετάζει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου χρησιμοποιώντας την τεχνολογία του podcasting ως συμπληρωματικό εργαλείο πρακτικής εξάσκησης για τη βελτίωση της ακουστικής δεξιότητας και κατάκτησης ειδικών διδακτικών στόχων στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα, το κεφάλαιο 3 αποτελείται από την εκτενή περιγραφή της βιβλιογραφικής επισκόπησης βασικών εννοιολογικών προσδιορισμών σχετικά με τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στη σχολική εκπαίδευση, τη τεχνολογία του podcasting γενικά και ειδικά ως εκπαιδευτικού εργαλείου, τα υπάρχοντα προβλήματα και τις προκλήσεις στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας και τα κίνητρα ως σημαντική παράμετρο για τη χρησιμοποίηση της τεχνολογίας του podcasting στη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών και της Γαλλικής Γλώσσας ειδικότερα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, συνοψίζει αποτελέσματα από μελέτες εφαρμογής της εξεταζόμενης τεχνολογίας στη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών και από τη χρήση του audioblogging στην εκπαιδευτική πρακτική.

Στη συνέχεια, στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζεται η λεπτομερής μεθοδολογία για την υλοποίηση της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης, που αφορά την επιλογή και τεκμηρίωση της ερευνητικής μεθόδου, την δειγματοληψία, τη διατύπωση των ερωτημάτων προς διερεύνηση, την καταγραφή των ερευνητικών εργαλείων, τους πιθανούς περιορισμούς που χρειάζονται να ληφθούν υπόψη κατά τη διεξαγωγή της παρέμβασης και των αποτελεσμάτων, καθώς και ο αναλυτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός της παρέμβασης και η ανάλυση των επιδιωκόμενων στόχων.

Το κεφάλαιο 5 αποτελείται από την αναλυτική καταγραφή της στατιστικής ανάλυσης (περιγραφικής ή μη) των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης βάσει της συγκέντρωσης των απαντήσεων από τα ερευνητικά εργαλεία που έχουν τεθεί προς απάντηση στους εκπαιδευόμενους. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά αποτυπώνεται το μαθησιακό προφίλ των εκπαιδευομένων και εν συνεχεία αναλύονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη κινητοποίηση, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, την τελική επίδοση και τον τρόπο αξιοποίησης της τεχνολογίας και των πιθανών δυσκολιών αυτής στο πλαίσιο διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας στο δημοτικό δημόσιο σχολείο.

Η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία ολοκληρώνεται στο κεφάλαιο 6 με την γενίκευση συμπερασμάτων που αφορούν παρατηρήσεις σχετικά με την εφαρμογή της τεχνολογίας του podcasting ως εργαλείου υποστήριξης στη βελτίωση της ακουστικής δεξιότητας σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και προτάσεις για εκπαιδευτικούς ως προς την ενσωμάτωση των web 2.0 εργαλείων στην εκπαιδευτική πρακτική στα πλαίσια μελλοντικών ερευνών.

## 2. Εισαγωγή

Η ευρύτατη χρήση του διαδικτύου (internet) την τρέχουσα δεκαετία και η αναγνώριση της συμβολής του στη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών, έχει μοιραία οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας μεγάλης ποικιλίας εφαρμογών γλωσσικής εκπαίδευσης (Αρβανίτης, Παναγιωτίδης, 2008). Με την εμφάνιση των εφαρμογών web 2.0, σηματοδοτείται η μετάβαση του διαδικτύου σε μια νέα συνεργατική, επικοινωνιακή, δυναμική εκδοχή του, μεταλλάσσοντας μεταξύ άλλων και τον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης, προσφέροντας νέα προοπτική στον τομέα διδασκαλίας των Ξένων Γλωσσών, όσον αφορά την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας που αποτελεί και το μοναδικό ζητούμενο.

Μέχρι σήμερα, οι εκπαιδευόμενοι μόνο εν μέρει είχαν τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα-στόχο στην αυθεντική της μορφή. Με την εξέλιξη όμως των νέων τεχνολογιών web 2.0 (ιστολόγια [blogs], wikis, ιστότοποι διαμοιρασμού πολυμεσικού περιεχομένου [media sharing], ιστότοποι αποθήκευσης αρχείων, τεχνολογία podcasting, συνεργατικά εργαλεία μάθησης, εργαλεία επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο, εικονικοί κόσμοι [virtual worlds], εικονικές τάξεις, κοινωνικά δίκτυα [social networks]), έχει παρατηρηθεί σημαντική πρόοδος τόσο στην εκμάθησή τους, όσο και στη σταδιακή χρησιμοποίησή τους ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία επικεντρώνεται στην πρακτική εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με σκοπό να διεξάγει συμπεράσματα σχετικά με το αν η συμπληρωματική πρακτική εξάσκηση ενός web 2.0 εργαλείου, όπως το podcasting, μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην κατάκτηση ειδικών στόχων και στη βελτίωση της ακουστικής δεξιότητας, η οποία αποτελεί τη σημαντικότερη δεξιότητα στα πλαίσια της ανθρώπινης επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας του podcasting στην εκμάθηση Ξένων Γλωσσών, που αφορά την παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, αποκτά τα τελευταία χρόνια έντονο ενδιαφέρον δεδομένης της απήχησης που έχει η χρήση φορητών συσκευών αναπαραγωγής ψηφιακών αρχείων ήχου από άτομα νεαρής ηλικίας (Ono & IYangara, 2010; Chang et al., 2008). Παρόλα αυτά, αν και η ανάπτυξη ή βελτίωση της ακουστικής δεξιότητας θα έπρεπε να αποτελεί το πρωταρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών, παραμένει γι' αυτούς ως μια από τις λιγότερο κατανοητές διαδικασίες στα πλαίσια διδασκαλίας μιας Ξένης Γλώσσας (Kavaliauskienė, 2008).

Ως **εκπαιδευτικό πρόβλημα** επομένως για τη διεξαγωγή της εργασίας αυτής, ορίζεται η μη ύπαρξη στρατηγικών, μεθόδων και εργαλείων για την ανάπτυξη της ακουστικής δεξιότητας στην εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας. Επίσης, παρόλο που είναι πολλές οι προσπάθειες εφαρμογής της τεχνολογίας του podcasting στην εκμάθηση γλωσσών που έχουν συντελεστεί σε διεθνές επίπεδο, η πλειοψηφία αν όχι η ολότητα, έχει επικεντρωθεί στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.



Επομένως, η επιλογή εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που θα χρησιμοποιεί την τεχνολογία του podcasting ως συμπληρωματικό εργαλείο πρακτικής εξάσκησης στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί τόσο πρόκληση, όσο και παγίδα, δεδομένου πως βάσει των αποτελεσμάτων της μπορεί να κατηγοριοποιηθεί τελικώς ως μια κακή πρακτική σε τόσο μικρές ηλικίες.

Από την εφαρμογή της παρέμβασης αυτής, αναμένεται να ωφεληθούν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι θα έρθουν σε επαφή με μια πρωτόγνωρη τεχνολογία και με εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δεν είναι συνηθισμένοι να υλοποιούν εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Από την ολότητα της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής εργασίας, αναμένεται να ωφεληθούν οι αναγνώστες, τόσο εκπαιδευόμενοι όσο και εκπαιδευτές, όσον αφορά την κινητοποίησή τους για την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή μαθησιακή και εκπαιδευτική τους δραστηριότητα.

Συμπερασματικά, σε αντίθεση με τις πρωτοβουλίες που έχουν παρθεί μέχρι σήμερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας του podcasting στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφορετικής θεματολογίας, επιχειρείται μέσα από την εργασία αυτή η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου σε ένα μαθησιακό κοινό μικρής ηλικίας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχοντας ως κύριο στόχο και μέλημα την ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων και τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της ακουστικής τόσο στη διδασκαλία μιας Ξένης Γλώσσας, όσο και στην καθημερινή ανθρώπινη λεκτική επικοινωνία.

### 3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

#### 3.1 Εισαγωγή

Στα πλαίσια της συνεχούς ανάπτυξης της τεχνολογίας και της ανεύρεσης καινούριων τεχνολογικών μέσων, η εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών αναδεικνύεται σε έναν πολύ σημαντικό δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων προερχόμενων από διαφορετικές χώρες και διαφορετικούς πολιτισμούς. Η ανάπτυξη και η συνεχής βελτίωση των φορητών συσκευών, κινητών τηλεφώνων, mp3 players, PDAs, laptops κ.α., όπως και η γενικότερη ανάπτυξη της ασύρματης τεχνολογίας, προσέγγισε και τον χώρο της εκπαίδευσης, γεγονός που αποδεικνύεται και από την ολοένα αυξανόμενη διαθεσιμότητα των e-books.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται αρχικά η λεπτομερής περιγραφή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του δημοτικού για τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας με σκοπό να αναδειχθούν οι στόχοι του προγράμματος και ο βαθμός επίτευξής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα παρουσιάζονται τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται γενικά στη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην Ελλάδα και ειδικότερα στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας. Στη συνέχεια αναφέρεται ο τρόπος λειτουργίας της τεχνολογίας podcasting, τα είδη του, ο τρόπος δημιουργίας του, τα πλεονεκτήματά και οι προοπτικές του. Ιδιαίτερο βάρος δίνεται στη χρήση του podcasting ως εκπαιδευτικού εργαλείου, μέσα από την οποία δίνονται απαντήσεις για τους λόγους που οδήγησαν στην εκτεταμένη χρήση της στον χώρο της εκπαίδευσης και για τα οφέλη που πηγάζουν από τη χρήση του podcasting στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Στην πορεία της παρούσας μελέτης επισημαίνονται οι προβληματισμοί σχετικά με τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας, οι οποίοι σχετίζονται μεταξύ άλλων και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, και ιδιαίτερα με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα κίνητρα που παρέχει το podcasting στους μαθητές για την εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας. Επίσης, προτείνονται ορισμένοι τρόποι αξιοποίησης του podcasting στην εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ώστε να αναδειχθεί ο ρόλος αυτής της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πρακτική.

Τέλος, γίνεται αναφορά στις υπάρχουσες μελέτες εφαρμογής του podcasting στη διδασκαλία τόσο γενικά όσο και ειδικότερα στον ξενόγλωσσο τομέα (ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) και στη χρήση του audioblogging στην εκπαίδευση υπογραμμίζοντας τα κοινά αλλά και διαφοροποιητικά στοιχεία από το podcasting. Στη τελευταία ενότητα καταγράφονται τα γενικά συμπεράσματα για τη τεχνολογία podcasting στη διδασκαλία καθώς και ερευνητικά κενά της μελέτης της τεχνολογίας αυτής.

## 3.2 Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί

### 3.2.1 Η διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας

Όσον αφορά τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας, ισχύει σε γενικές γραμμές ό,τι ισχύει και για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, δηλαδή η σειρά με την οποία οι μαθητές την κατακτούν, είναι η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή. Αυτές οι τέσσερις διαδικασίες είναι αλληλένδετες και αλληλοσυμπληρώμενες και η καθεμία ενισχύει την άλλη. Σε γενικές γραμμές αυτό που έχει διαπιστωθεί για τους μαθητές του δημοτικού είναι ότι εκτελούν πνευματικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αφηρημένες και υποθετικές έννοιες, μπορούν να δουλεύουν με υποθέσεις σε καταστάσεις λύσης προβλημάτων, να διαχωρίζουν τα πιθανά από τα απίθανα γεγονότα, να μπορούν να λύνουν προβλήματα με αναλογικό συλλογισμό και τέλος να παρουσιάζουν την ικανότητα χρήσης συνδυαστικής λογικής (Καρβέλα Ευανθία, 2008, σ. 97-98). Αυτές οι γενικές διαπιστώσεις σε συνδυασμό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το δημοτικό, παρουσιάζουν τη μεθοδολογία και τους στόχους της διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας και ταυτόχρονα τη σχέση του μαθητή με τη γλώσσα-στόχο.

Αναλυτικότερα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το δημοτικό και για το γυμνάσιο (ΦΕΚ 119/ τ. Β' / 02-02-2006, Υ.Α. Φ. 52/82/8096/Γ1/2-2-2006) αναφορικά με τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας, αποβλέπει στην απόκτηση βασικών γλωσσικών ικανοτήτων και βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) που θα συμβάλλουν στην συναισθηματική προσέγγιση της δεύτερης Ξένης Γλώσσας, στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας και στην ανάπτυξη κινήτρων εκμάθησης της γλώσσας βάσει των κριτηρίων διαμόρφωσης κριτικής, δημιουργικής σκέψης και καλλιέργειας κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων (Στάικου και Κουταλακίδου, 2007).

Ειδικότερα, οι αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας είναι η ευαισθητοποίηση και η εξοικείωση των μαθητών με τους γλωσσικούς κώδικες της γλώσσας τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, καθώς και η ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών προς τη Γαλλική Γλώσσα και τον Γαλλικό πολιτισμό, με σκοπό οι μαθητές να αποκτήσουν κίνητρα εκμάθησης της γλώσσας (Καρβέλα, 2008). Οι γενικοί σκοποί αφορούν στην εξοικείωση των μαθητών με το φωνημικό σύστημα και το λεξιλόγιο της Γαλλικής Γλώσσας, την ικανότητα αναπαραγωγής και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου μέσα από παιγνιώδεις κυρίως δραστηριότητες, την ανάπτυξη λεξιλογίου που συνδέεται με τις έννοιες του χώρου, του χρόνου, της ομοιότητας, της διαφοράς σε πραγματικές και απλές συνθήκες που σχετίζονται με τις διαδικασίες της άμεσης

εμπειρίας, οι οποίες συνάδουν με το νοητικό και το συναισθηματικό επίπεδο των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Οι επιμέρους στόχοι που συνδέονται κυρίως με τις παραγωγικές δεξιότητες προφορικού / γραπτού λόγου, και τις φωνολογικές-λεξιλογικές-μορφοσυντακτικές δεξιότητες, μπορούν να υλοποιηθούν με ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες (Καρβέλα, 2008, σ.79-82):

- ασκήσεις προφοράς και επιτονισμού,
- οργάνωση ατομικών ή ομαδικών παρουσιάσεων με επίκεντρο θεματικές περιοχές,
- ασκήσεις επανάληψης μεμονωμένων λέξεων ή μικρών φράσεων μέσα από τις οποίες μαθαίνει κανείς να διακρίνει λέξεις της γλώσσας-στόχου καθώς και λέξεις ξένες προς τη γλώσσα στόχο (αφύπνιση στην πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα),
- παιχνίδια ρόλων,
- ακρόαση και αφήγηση παραμυθιών και ιστοριών,
- ακρόαση τραγουδιών,
- πάζλ,
- ρίμες, κ.α.

Τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα εντός των οποίων λαμβάνουν χώρα η πρόσληψη και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου είναι: προσωπικά/ατομικά στοιχεία, χαιρετισμοί, προτιμήσεις, χρώματα, αριθμοί, χρόνος/ώρα, ημέρες της εβδομάδας, μήνες του έτους, τέσσερις εποχές του χρόνου, ποσότητα, τα μέρη του σώματος, η οικογένεια και οι φίλοι, ζώα και φυτά, διατροφή, κατοικία, χώρος (πόλη, χωριό, βουνό, θάλασσα), μέσα μεταφοράς, παιχνίδια, αθλήματα, κοινωνικές δραστηριότητες, εξοικείωση με απλά πολιτισμικά στοιχεία, χαρακτηριστικά και δεδομένα.

Ως προς το μεθοδολογικό πλαίσιο η εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο εστιάζεται πρωταρχικά στην ηλικία των μαθητών/τριών, στις μαθησιακές τους ανάγκες, στο μαθησιακό τους τύπο και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Γενικότερα, προτείνεται η ποικιλομορφία και η συχνή εναλλαγή δραστηριοτήτων (παιγνιώδεις, διαδραστικές, γνωστικές, σχέδια εργασίας), μορφών εργασίας και εποπτικών μέσων (Στάικου και Κουταλακίδου, 2007). Σε γενικά πλαίσια η διδασκαλία και η εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας βασίζεται σε σύγχρονες μεθόδους, όπως είναι η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων (κασέτες

ήχου, χάρτες, αφίσες, κλπ.) και η μάθηση μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων που βασίζονται στο παιχνίδι (παιχνίδι ρόλων και μνήμης, παντομίμα, κλπ.).

Τέλος, διαπιστώνονται τρία θεμελιώδη στοιχεία μεθοδολογικής-διδακτικής προσέγγισης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο (ΦΕΚ 1082/Β/31/08/2000, σ. 15479-15480):

- **η έμφαση στην ακουστική κατανόηση και τον προφορικό λόγο**

Το πρώτο στοιχείο είναι πολύ σημαντικό γιατί αφενός εξοικειώνει τους μαθητές στο άκουσμα της Γαλλικής Γλώσσας δίνοντας τους τη δυνατότητα να αντλούν πληροφορίες από τον προφορικό λόγο και να εξασκούνται σ' αυτόν, καθότι οι δυνατότητες εξάσκησης της Γαλλικής Γλώσσας εκτός σχολικής αίθουσας είναι αρκετά περιορισμένες, και αφετέρου προάγει την "αυτόματη"/ διαισθητική εμπέδωση βασικών γλωσσικών δομών, ιδιαίτερα όταν αυτό γίνεται στο πλαίσιο παιχνιδιών μάθησης.

- **η εκμάθηση βασικών μορφοσυντακτικών δομών μέσα από τη χρήση τους**

Η εκμάθηση βασικών μορφοσυντακτικών δομών μέσα από τη χρήση τους συνδέει τις μορφοσυντακτικές δομές με ποικίλα περιεχόμενα, τις εντάσσει άμεσα στη χρήση και ενισχύει την ανακαλυπτική μάθηση η οποία συμβάλλει στην εμπέδωση της γνώσης.

- **οι παιγνιώδεις μορφές μάθησης.**

Το στοιχείο της μάθησης μέσω του παιχνιδιού είναι στενά συνδεδεμένο με τη «μάθηση με όλες τις αισθήσεις», η οποία στοχεύει στην προσέγγιση των όλων των μαθητών που αποκτούν τη γνώση με διαφορετικό τρόπο, π.χ. οπτικά, ακουστικά, κλπ. (Καρβέλα Ευανθία, 2008, σ. 93-94), παρέχει στους μαθητές το κίνητρο της συμμετοχής σε ένα παιχνίδι και τέλος δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίζεται ένα γλωσσικό φαινόμενο με ποικίλους τρόπους. Και τα τρία λοιπόν στοιχεία στοχεύουν στο να αντλεί ο μαθητής ευχαρίστηση από την επαφή με τη Ξένη Γλώσσα αλλά και από τη χρήση της.

Δεν υπάρχουν προς το παρόν εμπειρικά τεκμηριωμένες απόψεις, από τις οποίες θα προέκυπταν σαφή πρότυπα για τις γλωσσικές δεξιότητες, τις οποίες πρέπει να διαθέτουν τα παιδιά στην ηλικία των 11-12 ετών περίπου. Εξαιρείται το γεγονός, ότι τα παιδιά διαθέτουν την ικανότητα να μάθουν καλά την προφορά της ξένης γλώσσας καταβάλλοντας την ανάλογη προσπάθεια. Θεωρείται δεδομένο ότι οι γλωσσικές δεξιότητες του μικρού μαθητή αναπτύσσονται πολύ διαφορετικά στους επιμέρους

τομείς δεξιοτήτων. Αυτό εξαρτάται πιθανόν από τη βαρύτητα που δίνεται στο πρόγραμμα διδασκαλίας Ξένης Γλώσσας σε μικρή ηλικία και κυρίως στα πρώτα μαθήματα στο δημοτικό, κυρίως στην ακουστική κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου. Στο δημοτικό βρίσκονται στο επίκεντρο οι προσληπτικές δεξιότητες –δηλαδή η ακουστική κατανόηση και η κατανόηση γενικότερα. Ωστόσο, προστίθενται όλο και περισσότερες παραγωγικές και διαδραστικές στρατηγικές και δραστηριότητες (παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, γλωσσική αλληλεπίδραση).

**Οι Οδηγίες της Νυρεμβέργης για την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία,** οι οποίες δημοσιεύθηκαν το 1996 από το Goethe-Institut (Goethe-Institut, 1996), σχεδιάσθηκαν και αναπτύχθηκαν από πλήθος ειδικών επιστημόνων από 22 χώρες, με στόχο τη δημιουργία ενός βασικού εκπαιδευτικού προγράμματος για την εκμάθηση Ξένων Γλωσσών σε μικρή ηλικία, το οποίο θα έχει γενική εφαρμογή. Σήμερα, μετά από μια δεκαπενταετία, οι Οδηγίες της Νυρεμβέργης έχουν διατηρήσει στα βασικά σημεία την ισχύ τους. Παρόλα αυτά, οι κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, οι εξελίξεις στην τεχνολογία, οι ποικίλες εμπειρίες των παιδιών με τα ηλεκτρονικά μέσα και οι προσδοκίες που έχουν από αυτά, επηρεάζουν τη μάθηση στην πρώιμη παιδική ηλικία. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί η μάθηση επιβάλλεται πρωτίστως να εστιάζεται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου, λαμβάνοντας υπόψη την εποχή που διανύει κάθε γενιά και τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, που δε μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας Ξένης Γλώσσας, πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη πως τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες του τόπου και της περιοχής στην οποία ζουν, και οι οποίες καθορίζουν τα προσφερόμενα προγράμματα διδασκαλίας, αντιδρούν και μαθαίνουν σύμφωνα με το ατομικό τους περιβάλλον και την ατομική τους ανάπτυξη. Τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας για την παιδική μαθησιακή συμπεριφορά αποκτούν μια όλο και μεγαλύτερη σημασία για τα πρώτα χρόνια της εκμάθησης Ξένων Γλωσσών.

Η επανέκδοση των **Οδηγιών της Νυρεμβέργης για την εκμάθηση Ξένων Γλωσσών** περιγράφει τις σύγχρονες απόψεις για το σύνθετο πλέγμα παραμέτρων της πρώιμης εκμάθησης Ξένης Γλώσσας, με σκοπό να παρουσιασθούν με σαφήνεια οι δυνατότητες και οι ανάγκες ενός παιδιού ηλικίας τεσσάρων έως έντεκα ετών που μαθαίνει μια Ξένη Γλώσσα. Η εκμάθηση Ξένης Γλώσσας σε μικρή ηλικία δεν πρέπει να εξετασθεί από την πλευρά ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά από μια όσο το δυνατόν γενικότερη άποψη. Οι Οδηγίες της Νυρεμβέργης απευθύνονται σε όλους όσους ασχολούνται με τη διδασκαλία Ξένων Γλωσσών σε μικρή ηλικία, σε πρόσωπα που λαμβάνουν αποφάσεις, διευθυντές σχολείων, επιμορφωτές, ενεργούς και μελλοντικούς διδάσκοντες και εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης σε φοιτητές. Απευθύνονται επίσης σε γονείς και άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος του παιδιού, τα οποία συμμετέχουν έμμεσα στην εκπαίδευσή του και τα οποία επηρεάζουν αποφασιστικά την ανάπτυξή του. Σύμφωνα με τα παραπάνω, παρουσιάζονται συνοπτικά κάποιες ενδεικτικές οδηγίες- μεταξύ άλλων, που σκόπιμο

είναι να μελετώνται και να λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία εκμάθησης μια Ξένης Γλώσσας ενός παιδιού στο δημοτικό:

**Ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, μπορούν να διαπιστωθούν τα εξής:**

- Πρέπει να εκμεταλλευτεί κανείς τη συνήθως μεγάλη παιδική περιέργεια, την τάση για εξερεύνηση, τη προθυμία για μάθηση και την ικανότητα πρόσληψης νέων πληροφοριών και γνώσεων, ώστε τα παιδιά να μάθουν και να πειραματιστούν με πρακτικό τρόπο που απαιτεί την ανάληψη δράσης.
- Τα παιδιά μπορούν να συγκεντρωθούν για σύντομο χρονικό διάστημα. Θα πρέπει λοιπόν να εκμεταλλευτούμε τη καλή παιδική μνήμη με δραστηριότητες που υπονοούν παιγνιώδη δραστηριότητα.

**Ως προς τους εκπαιδευτικούς Ξένων Γλωσσών, καταγράφονται τα εξής:**

- Πρέπει να διαθέτουν επαρκές γλωσσικό ρεπερτόριο, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν για θέματα που έχουν σχέση με το μάθημα, να είναι κατάλληλο ως προς το περιεχόμενο και να ενδείκνυται για το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού.
- Οφείλουν να επιδιώκουν εντατικά και ενεργά την περαιτέρω εξέλιξη των δεξιοτήτων τους και ενδεχομένως να αναλαμβάνουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία να επιμορφωθούν καταλλήλως.
- Οφείλουν να προβληματίζονται για τον κεντρικό ρόλο που έχουν στην εκμάθηση Ξένων Γλωσσών στο πρώιμο στάδιο εκκίνησης για τους μαθητές και να επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς, εμπλέκοντάς τους ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους.

**Σχετικά με τις ειδικές δεξιότητες που αναμένεται να κατακτηθούν στην εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας, αναφέρονται τα εξής:**

- Ανεξάρτητα από το χρόνο έναρξης της εκμάθησης της γλώσσας, ο μαθητής πρέπει να έχει στο αρχικό στάδιο στη διάθεσή του χρόνο να επεξεργαστεί τα γλωσσικά ερεθίσματα, χωρίς να του ασκείται πίεση να μιλήσει ή να διορθώνεται με ακατάλληλο τρόπο στις προσπάθειές του να μιλήσει.

- Χρειάζεται να ενισχυθεί η ιδιαίτερη ικανότητα του μαθητή στη προφορά, κυρίως χρησιμοποιώντας αυθεντικό ακουστικό υλικό.
- Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δοθεί στην κατάκτηση της γραφής στην Ξένη Γλώσσα.
- Όσα διδάσκεται το παιδί για να αναπτύξει τις δεξιότητές του στη Ξένη Γλώσσα, πρέπει να ανταποκρίνονται ως προς το περιεχόμενο, τη γλώσσα και τη μεθοδολογία στις παιδικές ανάγκες για επικοινωνία.

Γίνεται σαφές πως στην εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας, η διδασκαλία μιας Ξένης Γλώσσας, δε μπορεί να συνάδει με τον παραδοσιακό τρόπο με τον οποίο αυτή διδασκόταν παλιότερα. Επιβάλλεται από νωρίς να στηρίζεται σε ένα σαφή και λεπτομερή εκπαιδευτικό σχεδιασμό, βασιζόμενο σε επαρκή –αν όχι- πολλαπλά και διαφορετικά τεχνολογικά μέσα, αξιοποιώντας το ευρύ φάσμα του διαδικτύου και την άμεση επαφή του εκπαιδευόμενου με την αυθεντική μορφή της γλώσσας-στόχου. Στην Ελλάδα, η διδασκαλία της δεύτερης Ξένης Γλώσσας στο δημοτικό δημόσιο σχολείο ξεκινά από την Ε' τάξη με επιλογή γλώσσας προτίμησης από την πλευρά του μαθητή μεταξύ γαλλικών και γερμανικών. Σε ιδιωτικά σχολεία, η δεύτερη Ξένη Γλώσσα δύναται να ξεκινήσει από τη Γ' τάξη του δημοτικού. Συμπερασματικά, γίνεται λόγος για παιδιά ηλικίας 8 έως 12 ετών, που ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσεγγίσει με προσοχή θεμελιώνοντας από την αρχή την θετική τους στάση έναντι στη γλώσσα-στόχο και στο νέο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που έρχονται σε επαφή.

Σημαντικός παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να αποφεύγεται κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας Ξένης Γλώσσας, είναι πως η ελληνική πραγματικότητα (απαρτιζόμενη από φορείς, σύστημα, γονείς) διάκεινται απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών ως μια διαδικασία απόκτησης πτυχίων, ικανών να πιστοποιήσουν στο άμεσο ή έμμεσο μέλλον το επίπεδο γλωσσομάθειας και να συμβάλουν στην εύρεση μιας εργασίας. Η προσέγγιση αυτή είναι στοχευμένα και μακροπρόθεσμα λανθασμένη εξαρχής μιας και η εκμάθηση μιας γλώσσας επιβάλλεται να εστιάζει πρωτίστως στην επικοινωνιακή διάσταση και κατανόηση των γλωσσικών κωδίκων που δεν είναι ίδιοι με τη μητρική γλώσσα. Επομένως οι μαθητές αναγκάζονται σε πρώιμο στάδιο να προετοιμάζονται για την απόκτηση μικρών πτυχίων από την πρωτοβάθμια κιόλας εκπαίδευση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η παιγνιώδης διδασκαλία αντικαταστάται από μακρόσυρτες λίστες λεξιλογίου, οι μικροί επικοινωνιακοί διάλογοι από αυστηρούς κανόνες γραμματικής και τα αυθεντικά ακούσματα από δομημένες ασκήσεις ακουστικής κατανόησης στα πλαίσια προετοιμασίας ενός πτυχίου, χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία ή εκμάθηση στρατηγικών και μεθόδων.

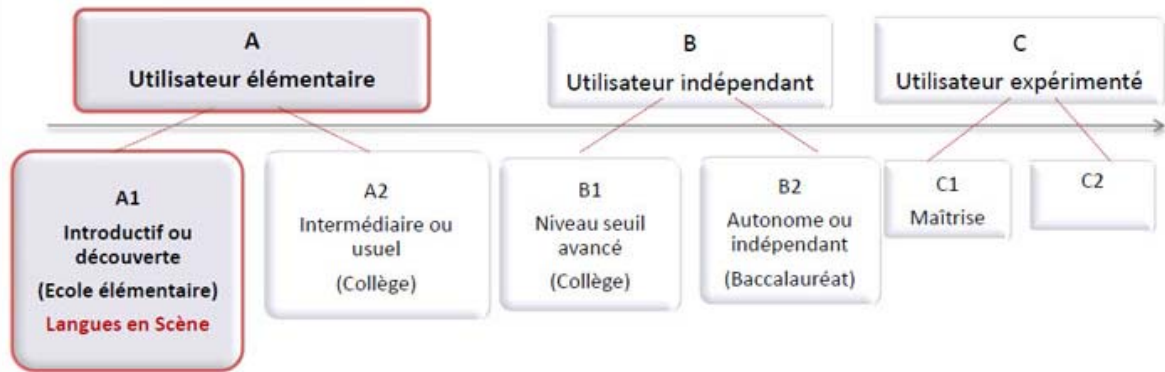


Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του δημοτικού για τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στοχεύει πρωτίστως στην απόκτηση της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες δεν θα αναπαράγουν τη στείρα απομνημόνευση γνώσεων αλλά θα λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών με σκοπό να επικοινωνούν σε ένα διαπολιτισμικό επίπεδο. Γίνεται σαφές πως είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλλει στη σταδιακή γνωριμία των μαθητών με τη γλώσσα, με δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας που συνάδουν με το νοητικό επίπεδο των παιδιών αυτής της ηλικίας. Αξίζει λοιπόν να εξεταστεί η δυνατότητα της χρήσης της τεχνολογίας podcasting στο πλαίσιο αυτού του Αναλυτικού Προγράμματος, και τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει το συγκεκριμένο τεχνολογικό μέσο σε σχέση με τον σκοπό και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος.

### **3.2.2 Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις ξένες γλώσσες.**

Το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες, αποτελεί ένα έργο αναφοράς για όσους εμπλέκονται στη διδασκαλία και την αξιολόγηση της Ξένης Γλώσσας και παρέχει μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων, κ.ά. για ολόκληρη την Ευρώπη. Περιγράφει με περιεκτικό τρόπο τι πρέπει να μάθει να κάνει ο εκπαιδευόμενος μιας Ξένης Γλώσσας για να χρησιμοποιήσει μια γλώσσα για επικοινωνία, καθώς και ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αναπτύξει προκειμένου να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά. Το Πλαίσιο επίσης, καθορίζει τα επίπεδα γλωσσομάθειας, τα οποία καθιστούν μετρήσιμη τη πρόοδο των μαθητών σε κάθε στάδιο εκμάθησης αλλά και δια βίου.

Με τη παροχή μιας κοινής βάσης για τη ρητή περιγραφή των στόχων, του περιεχομένου και των μεθόδων, το Πλαίσιο ενισχύει τη διαφάνεια των μαθημάτων προωθώντας τη διεθνή συνεργασία στον τομέα των σύγχρονων γλωσσών. Το ΚΕΠ (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο) έχει παρουσιάσει και καθιερώσει ένα γενικό πλαίσιο **έξι** ευρέων επιπέδων αναφοράς γλωσσομάθειας μιας Ξένης Γλώσσας, που προσφέρουν ικανοποιητική κάλυψη του μαθησιακού χώρου που αφορά μαθητές ευρωπαϊκών γλωσσών. Σύμφωνα με αυτό, το προτεινόμενο σύστημα υιοθετεί μια διακλάδωση, ξεκινώντας από αρχικό διαχωρισμό σε τρία ευρέα επίπεδα – Α, Β και Γ, όπως φαίνεται στο ακόλουθο σχήμα που αφορά την εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ξένων Γλωσσών, 2000).



Εικόνα 1: Επίπεδα γλωσσομάθειας στη γαλλική γλώσσα

Το επίπεδο A αφορά τον Βασικό Χρήστη και αναλύεται σε δύο κατηγορίες (A1 και A2), όπου A1 είναι το εισαγωγικό / ανακαλυπτικό επίπεδο που διδάσκεται πρωτίστως στο δημοτικό σχολείο. Το A2 αφορά το ενδιάμεσο επίπεδο εκμάθησης, μέρος του οποίου διδάσκεται στο Γυμνάσιο.

Τα επίπεδα B (Ανεξάρτητος χρήστης) και Γ (Ικανός-έμπειρος χρήστης) με τις υποκατηγορίες τους, υποδηλώνουν τα ανώτερα επίπεδα γλωσσομάθειας, από την επαρκή έως και την άριστη ολοκληρωμένη εκμάθηση. Το Γ2 αντιστοιχεί στον ανώτατο εξεταστικό στόχο του συστήματος που υιοθετήθηκε από την ALTE (Association of Language Testers in Europe). Θα μπορούσε να επεκταθεί για να συμπεριλάβει την πιο αναπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα που ξεπερνά το επίπεδο εκείνο που επιτυγχάνεται από πολλούς επαγγελματίες της γλώσσας.

Στη παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία γίνεται λόγος για απόκτηση αρχικών δεξιοτήτων και γνώσεων που αφορούν πρωτίστως την ακουστική κατανόηση, στο πλαίσιο ενός ευρύτερου γενικού στόχου πρόσληψης απλών πληροφοριών με στόχο την ακουστική, οπτικοακουστική και σταδιακά την αναγνωστική ικανότητα. Οι στόχοι και αυτές οι δεξιότητες αντιστοιχούν στο επίπεδο **A1** του Ευρωπαϊκού Πλαισίου, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευόμενος:



Μπορεί να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει καθημερινές εκφράσεις που του είναι οικείες και πολύ βασικές φράσεις που έχουν στόχο την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών. Μπορεί να συστηθεί και να συστήσει άλλους και μπορεί να ρωτήσει και να απαντήσει ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία, όπως το πού μένει, τα άτομα που γνωρίζει και τα πράγματα που κατέχει. Μπορεί να συνδιαλλαγεί με απλό τρόπο με την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής του μιλάει αργά και καθαρά και είναι διατεθειμένος να βοηθήσει.

Εικόνα 2: Στόχοι γαλλικής γλώσσας επιπέδου A1 ΚΕΠ

Ειδικότερα, όσον αφορά την ακουστική κατανόηση στα πλαίσια του Α1 επιπέδου, υφίσταται ένα κοινό επίπεδο αναφοράς λεγόμενο «πλέγμα αυτοαξιολόγησης». Σύμφωνα με αυτό, όπως παρουσιάζεται παρακάτω, ο εκπαιδευόμενος αυτοαξιολογεί τον εαυτό του εκτιμώντας τη προσπάθειά του στην κατανόηση και αναγνώριση βασικών προφορικών ακουσμάτων:



**Κοινό επίπεδο αναφοράς :  
πλέγμα αυτοαξιολόγησης**

Μπορώ να αναγνωρίσω γνωστές λέξεις και εκφράσεις που αφορούν εμένα, την οικογένειά μου και το άμεσο συγκεκριμένο περιβάλλον, όταν οι άνθρωποι μιλούν αργά και καθαρά.

**Εικόνα 3: Επίπεδο αναφοράς ακουστικής κατανόησης Α1**

Το επίπεδο **A1** είναι πιθανώς το χαμηλότερο επίπεδο γενετικής γλωσσικής επάρκειας που μπορεί να προσδιοριστεί. Σύμφωνα με αυτό, έχουν διαβαθμιστεί ορισμένοι περιγραφητές, οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμους γενικούς μαθησιακούς στόχους για αρχάριους. Σύμφωνα με αυτούς, οι μαθητές:

- Μπορούν να κάνουν απλές αγορές υποστηρίζοντας τη λεκτική τους αναφορά δείχνοντας ή κάνοντας άλλες χειρονομίες.
- Μπορούν να ρωτήσουν και να πουν τη μέρα, την ώρα και την ημερομηνία.
- Μπορούν να χρησιμοποιήσουν βασικούς χαιρετισμούς.
- Μπορούν να πουν ναι, όχι, με συγχωρείτε, παρακαλώ, ευχαριστώ, συγγνώμη σε διάφορες περιστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας.
- Μπορούν να συμπληρώσουν έντυπα με προσωπικά στοιχεία, όνομα, διεύθυνση, εθνικότητα, οικογενειακή κατάσταση.
- Μπορούν να γράψουν μια απλή, σύντομη κάρτα.

Το ΚΕΠ περιγράφει αναλυτικά ορισμένες στρατηγικές επιτυχούς ακουστικής κατανόησης του προφορικού λόγου και προτείνει ενδεικτικές δραστηριότητες. Στις δραστηριότητες ακουστικής αντίληψης (κατανόησης προφορικού λόγου), ο χρήστης της γλώσσας ως ακροατής δέχεται και επεξεργάζεται προφορικά δεδομένα που παράγονται από έναν ή περισσότερους ομιλητές. Οι δραστηριότητες ακουστικής κατανόησης, σύμφωνα με το ΚΕΠ, περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

- Ακρόαση δημόσιων ανακοινώσεων (πληροφορίες, οδηγίες, προειδοποιήσεις)
- Ακρόαση των ΜΜΕ (ραδιόφωνο, τηλεόραση, ηχογραφήσεις, κινηματογράφος)
- «ζωντανή» ακρόαση ως μέλος ακροατηρίου (θέατρο, δημόσιες συγκεντρώσεις, διαλέξεις, διασκεδάσεις)

Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ακούει με σκοπό να κατανοήσει:

- Την κεντρική ιδέα
- Συγκεκριμένες πληροφορίες
- Όλες τις λεπτομέρειες
- Τις επιπτώσεις

Γίνεται σαφές πως στα πλαίσια ενοποίησης της Ευρώπης και της παγκοσμιοποίησης, η εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας έχει αποκτήσει άλλη βαρύτητα. Η διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας εντοπίζεται στη γλώσσα-στόχο με λίγες - όπου είναι αναγκαίο- παρεμβάσεις της μητρικής γλώσσας. Βασικός σκοπός είναι η ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων των μαθητών και παντού πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η γλωσσική πολυμορφία της εκάστοτε κοινωνίας. Τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά πρότυπα για τις σύγχρονες Ξένες Γλώσσες εναρμονίζονται με το πλαίσιο αναφοράς για τα γλωσσικά προσόντα του Συμβουλίου της Ευρώπης, σύμφωνα με το οποίο στο σχολείο αποκτώνται τα 4 από τα 6 επίπεδα επάρκειας Ξένης Γλώσσας, ενώ πλέον η ικανότητα χειρισμού της Ξένης Γλώσσας, που εκτιμάται με περιγραφόμενη βαθμολογία, συνδέεται με πιστοποιητικά γλωσσομάθειας και εξωσχολικές απαιτήσεις (Σαμαρά, 2008).

Μελετώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γαλλικής Γλώσσας υπο το πρίσμα του ΚΕΠ, αντιλαμβάνεται κανείς πως το επίπεδο Α1 είναι σαφώς ορισμένο με ενδεικτικές δραστηριότητες. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι οργανωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να εστιάζουν στους προσδοκώμενους στόχους. Παρόλα αυτά, σημαντική έλλειψη παρατηρείται στην ακουστική κατανόηση και στις δραστηριότητες πρόσληψης πληροφοριών και γενικών ακουσμάτων. Ενώ το ΚΕΠ αναφέρεται σαφώς στους επιδιωκόμενους στόχους ακουστικής κατανόησης, πολλά σχολικά εγχειρίδια δεν διαθέτουν καν cd για την πρακτική εξάσκηση των μαθητών στους διαλόγους του βιβλίου. Σημαντική απουσία εντοπίζεται και στις ελλειπείς διαδραστικές δραστηριότητες εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της εκφραστικής/λεκτικής πρωτοβουλίας. Η αυτοέκφραση ή τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό βοήθημα για τους μαθητές, καθώς μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε πραγματικές αυθεντικές καταστάσεις, μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και προσομοιώνουν ένα επικοινωνιακό περιβάλλον. Υπο αυτή την οπτική γωνία, το ΑΠΣ χρήζει βελτίωσης και αναθεώρησης, δεδομένου ότι εάν η προσληπτική και λεκτική δεξιότητα σε μια Ξένη Γλώσσα δεν κατακτηθεί επαρκώς εξ αρχής, τότε παρουσιάζονται πολλά προβλήματα τόσο στην αναγνωστική τους ικανότητα όσο και στη γραπτή τους επικοινωνία.

### **3.2.3 Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών**

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών είναι ένα πολυσύνθετο εκπαιδευτικό εργαλείο για την αυτοαξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, το οποίο έχει θεσπιστεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης σύμφωνα με τα προαναφερθέντα επίπεδα γλωσσομάθειας, για την προώθηση και την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Πρόκειται για ένα έγγραφο που παρέχει πληροφορίες στους κατόχους του και μπορεί να συνοδεύει τους εκπαιδευόμενους ξένων γλωσσών οπουδήποτε ταξιδεύουν ως διαβατήριο, ή ακόμη και ως απόδειξη για διάφορους σκοπούς, όπως οι συνεντεύξεις για εύρεση εργασίας, οι αιτήσεις για φοιτητικές υποτροφίες ή και η κινητικότητα σε χώρες της Ευρώπης αλλά και πέρα από αυτές. Πρόκειται για έναν ατομικό φάκελο που παρουσιάζει για κάθε μαθητή:

- τα πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά του βιώματα,
- τις διαπολιτισμικές εμπειρίες,

- το επίπεδό του στις Ξένες Γλώσσες που μαθαίνει εντός και εκτός σχολείου,
- την εξέλιξή του στις γλώσσες που μαθαίνει,
- τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ευκολότερα,
- αυτό που του αρέσει να ασχολείται περισσότερο κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ξένης γλώσσας και
- τις προσωπικές του στρατηγικές μάθησης.

Το Portfolio αποτελείται από 3 μέρη (Διαβατήριο Γλωσσών, Γλωσσικό Βιογραφικό και Ντοσιέ) και μέσα υπάρχει η δυνατότητα να τοποθετηθούν στοιχεία που τεκμηριώνουν τις γνώσεις στις Ξένες Γλώσσες, τα βιώματα σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, βεβαιώσεις, πιστοποιητικά και διπλώματα που αποδεικνύουν το επίπεδο γλωσσομάθειας (Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, το Βιογραφικό αφορά το προσωπικό ιστορικό γλωσσομάθειας, τις εμπειρίες και την πρόοδο του εκπαιδευόμενου. Το Ευρωπαϊκό Διαβατήριο παρέχει μια γενική εικόνα των γλωσσικών ικανοτήτων τη δεδομένη στιγμή που ο μαθητής διδάσκεται τη γλώσσα και περιλαμβάνει πίνακες αυτοαξιολογήσεων και αναφορές σε πιστοποιητικά εξετάσεων. Τέλος, το Ντοσιέ (ή Φάκελος), περιέχει υλικό που τεκμηριώνει και απεικονίζει τα γλωσσικά επιτεύγματα του μαθητή (προσωπικές εργασίες, ηχογραφήσεις, πιστοποιητικά κ.ά.)

Ανάμεσα στους βασικούς του στόχους, είναι:

- Να υποκινήσει τη μακρόχρονη εκμάθηση Ξένων Γλωσσών με πνεύμα ανοχής και σεβασμού στην πολιτισμική ποικιλομορφία. Σε όλες τις γλώσσες δίνεται η ίδια βαρύτητα είτε διδάσκονται στο σχολείο, είτε στο σπίτι είτε και εκτός οργανωμένου σχολικού περιβάλλοντος.
- Να παρέχει μια βάση για συνεπή αυτοαξιολόγηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων.
- Να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποδείξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες σε όλες τις γλώσσες και επίπεδα, με απολύτως κατανοητό τρόπο χρησιμοποιώντας το τυποποιημένο σύστημα των 6 επιπέδων γλωσσομάθειας.

Στο εξωτερικό χρησιμοποιείται ευρέως για την καταγραφή όλων των στοιχείων που αφορούν το προφίλ, την επίδοση και τη γλωσσομάθεια των εκπαιδευομένων στην εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας. Ο εκπαιδευόμενος είναι ο μόνος υπεύθυνος για τη συμπλήρωσή του Φακέλου και μόνο εκείνος αποφασίζει τί θα συμπεριλάβει μέσα σε αυτόν. Δίνεται η δυνατότητα να ενημερώνεται όσο συχνά το επιθυμεί ο κάτοχος αλλά και να αντικαθίστανται οι παλιότερες εργασίες από πιο πρόσφατες. Το Portfolio χωρίζεται ανάλογα με τις ηλικίες των εκπαιδευομένων και τους στόχους που εκείνοι αναμένεται να κατακτήσουν (ηλικίες 9-12, άνω των 15, ενήλικες) και επιχειρείται να χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση (κυρίως πρωτοβάθμια) χωρίς μεγάλη όμως επιτυχία μέχρι σήμερα.

Πολλά νέα σχολικά εγχειρίδια, διαθέτουν ειδικές ενότητες με ενσωματωμένο το Portfolio, ώστε ο μαθητής να συμμετέχει ενεργά στην αξιολόγησή του. Η διαφοροποίηση του Portfolio σε σχέση με το ΑΠΣ και το ΚΕΠ έγκειται στην παρουσία του ως εργαλείο αξιολόγησης από την πλευρά του μαθητή, δίνοντας του τη δυνατότητα να καταγράφει με ειλικρίνεια τις επιδόσεις του, τους στόχους του, την εξέλιξή του και τις προτεραιότητες που θέτει. Όπως προαναφέρθηκε, στην εκπαιδευτική πρακτική δεν βρίσκει εφαρμογή, γεγονός που αποκλείει τον μαθητή από την διαδικασία της συμμετοχής του στην αξιολόγηση. Συνεπώς, επιβάλλεται η ενσωμάτωση του εργαλείου αυτού στην ξενόγλωσση τάξη καθώς η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μια συνεχή διαδικασία στη διδακτική πράξη. Ο εκπαιδευτικός επίσης, οφείλει να εντάσσει στη διδασκαλία του τρόπους ετεροαξιολόγησης και συναξιολόγησης ανα ζεύγη ή ομάδες που οδηγούν σταδιακά τον μαθητή στην αυτοαξιολόγηση και στην αυτονομία της μάθησής του.

### **3.2.4 Η τεχνολογικά υποστηριζόμενη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στη σχολική εκπαίδευση (Ειδικά Θέματα για τη Γαλλική Γλώσσα)**

Η χρήση τεχνολογιών και ειδικότερα των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκμάθηση/διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στη σχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα δεδομένο γεγονός εδώ και αρκετά χρόνια. Την σημερινή εποχή κάνοντας λόγο για τη χρήση τεχνολογιών στη εκμάθηση/διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών δεν αναφερόμαστε μόνο στη χρήση Η/Υ, αλλά γενικότερα στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας (Παναγιωτίδης, 2006).

Είναι γεγονός πως η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών διαφέρει από αυτή των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων γιατί έχει ως κύριο στόχο της όχι μόνο την απόκτηση και την εξάσκηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και την



επαφή τους με το περιβάλλον στο οποίο ομιλείται η Ξένη Γλώσσα, πράγμα το οποίο μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων. Πιο συγκεκριμένα, οι διάφορες τεχνολογίες χρησιμοποιούνται για να μεταφέρουν στους μαθητές τα αυθεντικά κείμενα οποιασδήποτε μορφής, τα οποία θα τους βοηθήσουν να έχουν μια συνεχή επαφή με τη ξένη γλώσσα την οποία διδάσκονται. Αυτό μπορεί να γίνει με δυο τρόπους:

- είτε μέσω εφαρμογών που αναπτύχθηκαν για χρήση στο διαδίκτυο (προγράμματα αναπαραγωγής πολυμέσων για την παράδοση οπτικών [video] ή ακουστικών αυθεντικών υλικών, αρχεία για μεταφόρτωση ή αρχεία ροής-streaming audio/video),
- είτε μέσω των γλωσσικών εργαστηρίων τα οποία είναι εξοπλισμένα με καταναλωτικές συσκευές αναπαραγωγής (CD, DVD, Video player, κλπ.) και με υπολογιστές με σκοπό να συμβάλουν στην κατανόηση του προφορικού λόγου, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στη γνωριμία με τον πολιτισμό της άλλης χώρας στην οποία ομιλείται η Ξένη Γλώσσα, και γενικότερα στη παρατήρηση της λειτουργίας της Ξένης Γλώσσας σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση.

Άλλα τεχνολογικά μέσα είναι ορισμένα λογισμικά τα οποία περιλαμβάνουν παρομοιώσεις, ασκήσεις για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, την εμπέδωση των γραμματικών κανόνων, την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την ηχογράφηση και τον έλεγχο της προφοράς (Παναγιωτίδης, 2006). Πολύ σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών διαδραματίζει το διαδίκτυο, μέσα από το οποίο οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στο διδακτικό υλικό και σε διάφορα βοήθημα (λεξικά, γραμματικές, ψηφιακές βιβλιοθήκες) καθώς και στις αυθεντικές πηγές. Πρακτικά χρησιμοποιείται το e-mail, οι ομάδες συζητήσεων (discussion groups), ενώ τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται και η τηλεδιάσκεψη (videoconference) η οποία συμβάλει στην επικοινωνία των μαθητών με τους φυσικούς ομιλητές και την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης (collaborative work). Όλα αυτά τα τεχνολογικά μέσα χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της πρόσβασης των μαθητών στο διδακτικό υλικό, για τη προώθηση της συνεργατικής μάθησης, για τη διαδραστικότητα των πολυμεσικών υλικών και των ασκήσεων, για την επικοινωνιακή μάθηση και για τον τρόπο εργασίας: τον ρυθμό, την επανάληψη και την αυτοαξιολόγηση.

Παρόλα αυτά, η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην σχολική εκπαίδευση απέχει κατά πολύ από αυτό που πολλοί στις μέρες ονομάζουν «νέα γενιά web 2.0». Σε αυτή τη νέα γενιά αξιοποιούνται σε πολλαπλούς τομείς της ζωής μας διάφορα εργαλεία, όπως ιστολόγια (blogs), wikis, ιστότοποι διαμοιρασμού (media sharing), κ.ά. Τα πλεονεκτήματα του web 2.0 στους χρήστες μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:



- Χρήση εφαρμογών που εξυπηρετούν τα συμφέροντα-ανάγκες των χρηστών
- Νέες διαστάσεις στην επικοινωνία μεταξύ των χρηστών
- Ελεύθερη δημοσιοποίηση δεξιοτήτων, έκφρασης δημιουργικότητας, ευκαιρίες ανάδειξης
- Αντικειμενικότερη ενημέρωση
- Δημοκρατικότητα, αίσθηση ένταξης σε κοινότητα, συνεργατικότητα και συνεισφορά
- Ενίσχυση της διαπραγματευτικής δύναμης των χρηστών στις εμπορικές συναλλαγές
- Καλύτερη εξυπηρέτηση των πολιτών από υπηρεσίες, οργανισμούς

Η νέα γενιά web 2.0 δεν αφήνει σαφώς ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης, στον οποίο συντελούνται ραγδαίες εξελίξεις διεθνώς στην εκπαιδευτική διαδικασία, μετουσιώνοντας τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης σε μια εξ' αποστάσεως μάθηση (ηλεκτρονική μάθηση) αποτελούμενη από νέα εργαλεία και εφαρμογές που προωθούν την αυτορρύθμιση του εκπαιδευόμενου. Ωστόσο στη χώρα μας, ελάχιστες –αν όχι- μηδαμινές αλλαγές έχουν πραγματοποιηθεί στην ένταξη και σταδιακή ενσωμάτωση τεχνολογιών web 2.0 και ηλεκτρονικής μάθησης, τόσο στην εκμάθηση ξένων γλωσσών σε όλες τις βαθμίδες δημόσιας εκπαίδευσης όσο και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα.

Ειδικότερα στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας, τα τεχνολογικά μέσα που διατίθενται για τη διδασκαλία είναι αρκετά περιορισμένα (CD ήχου), γεγονός το οποίο δεν βοηθά στη στοίχιση μεταξύ των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Αξιοσημείωτη δε, είναι η παρατήρηση πως στη Γαλλική Γλώσσα, η χρήση Νέων Τεχνολογιών προτείνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του γυμνασίου και όχι του δημοτικού. Βάσει αυτού του δεδομένου, η πρόσληψη πρωτογενούς αυθεντικού υλικού από τους μαθητές γίνεται μόνο από την ομιλία του εκπαιδευτικού ή στην καλύτερη περίπτωση από την ακρόαση των μικρών διαλόγων του σχολικού εγχειριδίου από το CD. Γίνεται σαφές πως τόσο το ΑΠΣ όσο και το Portfolio αναφέρονται και αξιολογούν επιδιωκόμενους στόχους για την ακουστική δεξιότητα, χωρίς όμως επίσημα στο δημόσιο σχολείο να υπάρχει η ενσωμάτωση εργαλείων ή η υποστήριξη για την κατάκτησή και βελτίωση των στόχων αυτών. Από την άλλη πλευρά, δε μπορεί να εννοηθεί επικοινωνία σε μια Ξένη Γλώσσα χωρίς να υπάρχει η προσφορά μιας οπτικοακουστικής δυνατότητας για τη διαμόρφωση και ανάπτυξη των παραγωγικών και προσληπτικών ικανοτήτων του μαθητή, καθώς κάθε Ξένη Γλώσσα διαφέρει από την μητρική και αποτελείται από πολλά διαφορετικά

εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία. Η απουσία επομένως των Νέων Τεχνολογιών εμποδίζει, παρά βοηθά την ομαλή διεξαγωγή ενός ξενόγλωσσου μαθήματος, αν αναλογιστεί κανείς την εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία. Χαρακτηριστικό δε, είναι το γεγονός ότι στη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στα σχολεία του εξωτερικού χρησιμοποιούνται οι εφαρμογές CALL (Computer-Assisted Language Learning) στη γραμματική, το λεξιλόγιο, την κατανόηση κειμένου, την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, ενώ στην ακουστική κατανόηση χρησιμοποιείται και το podcast (Levy, 2009). Αυτό βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, δεν συμβαίνει στην περίπτωση της διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας στην Ελλάδα, καθώς δεν χρησιμοποιούνται οι εφαρμογές CALL σε όλα τα στάδια εκμάθησης της γλώσσας με αποτέλεσμα να παραμένει ακόμα προσκολλημένη σε παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας.

### 3.2.5 Η τεχνολογία podcasting

Οι Adam Curry, Tristan Louis & Dave Winer το 2001 συνεργάστηκαν για να χρησιμοποιήσουν την RSS τεχνολογία και το πολυμεσικό περιεχόμενο που παρήγαγαν για να διαθέσουν για πρώτη φορά το πρώτο podcast (Παλαιγεωργίου, 2009). Ο όρος podcast εισήχθη για πρώτη φορά το 2004 από το Oxford American Dictionary of English (NOAD) και ορίζεται ως ένα ψηφιακό αρχείο ήχου που διατίθεται στο διαδίκτυο με τη μορφή δημοσίευσης, σχεδιασμένο να μπορεί να ανακτηθεί και να ακουστεί από μια φορητή συσκευή αναπαραγωγής ήχου κάθε τύπου ή έναν προσωπικό υπολογιστή (Oxford University Press, 2005). Η λέξη podcasting επινοήθηκε και γράφτηκε για πρώτη φορά στις αρχές του 2004 στην αγγλική εφημερίδα "The Guardian" από τον Ben Hammersley, ο οποίος θέλησε να προσδιορίσει τις αναδυόμενες πρακτικές που μπορεί να έχει η συσκευή του iPod. Το 2007, το podcasting αναγνωρίστηκε ως άμεση τεχνολογία και άρχισε να διερευνάται η ενσωμάτωση της στην μάθηση. (Salmon & Edirisingha, 2008). Τα podcasts και το podcasting ξεκίνησαν να μεταδίδονται για ψυχαγωγικούς και ενημερωτικούς σκοπούς. Δεν σχεδιάστηκαν εξ αρχής για να χρησιμοποιηθούν ως τεχνολογίες μάθησης, αλλά εξαιτίας της απλότητάς τους και των μαθητών που ήταν κάτοχοι iPods και άλλων συσκευών ήχου, τα πανεπιστήμια ενδιαφέρθηκαν να τα χρησιμοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ουσιαστικά το podcast συνδυάζει τη μετάδοση με την υπηρεσία του διαδικτύου (Chang et al., 2008).



**Εικόνα 4: Συσκευές υποστήριξης podcasting**



**Εικόνα 5: Απαραίτητα εργαλεία δημιουργίας podcast**

Επομένως, η διάδοση της τεχνολογίας του podcasting συμβαδίζει σχεδόν με τη διάδοση της χρήσης συσκευών τύπου iPod της Apple και την αύξηση των ταχυτήτων πρόσβασης στο διαδίκτυο. Μια σημαντική διαφορά του podcasting από το ραδιόφωνο ή την τηλεόραση είναι η δυνατότητα χρήσης "on demand", δηλαδή, όποτε ο χρήστης το επιθυμεί. Για να γίνει κατανοητή η τεχνολογία podcast θα πρέπει πρώτα να γίνει αναφορά στην ουσία της μεθόδου της και στον τρόπο λειτουργίας της.

Το podcasting είναι μια μέθοδος διανομής αρχείων πολυμέσων (ακουστικά ή βίντεο προγράμματα) στο διαδίκτυο μέσω μιας ροής διανομής (syndication feed), η οποία ουσιαστικά είναι μια αναγνώσιμη μηχανή που περιέχει μια λίστα από διευθύνσεις

URL, μέσα από τις οποίες μπορεί ο χρήστης να έχει πρόσβαση σε αρχεία πολυμέσων χρησιμοποιώντας κινητές συσκευές και προσωπικούς υπολογιστές (Chang et al., 2008). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο χρήστης να έχει εγγραφεί στην υπηρεσία RSS (Really Simple Syndication) ώστε να μπορεί να παρέχει πληροφορίες podcast, όπως είναι η δημοσίευση ημερομηνιών, τίτλων και περιγραφικών κειμένων που συνοδεύουν τόσο τις σειρές podcast όσο και κάθε επεισόδιο podcast. Η τεχνολογία podcasting αποτελεί μια διάλεκτο της γλώσσας XML (Extensible Markup Language) και αφορά τη δημοσίευση αρχείων XML. Ένας ακροατής επομένως (podcasting client) επιλέγει να εγγραφεί συνδρομητής σε ένα podcast με τη χρήση ενός RSS “feed reader”, γνωστού και ως συσσωρευτή. Η αίτηση συνδρομής είναι μια πολύ απλή διαδικασία καθώς το μόνο που απαιτείται είναι η εισαγωγή της διεύθυνσης ενός πόρου του δικτύου (Uniform Resource Locator – URL) σε ένα πρόγραμμα τροφοδότησης, όπως το iTunes της Apple.



Εικόνα 6: Εισαγωγή URL για εγγραφή συνδρομητή σε ένα podcast

Όπως γίνεται κατανοητό, η διαδικασία αναφέρεται στη δημοσίευση εκπομπών στο διαδίκτυο με τη δυνατότητα των ενδιαφερόμενων ακροατών να εγγραφούν ως συνδρομητές και να λαμβάνουν τα νεοεμφανιζόμενα επεισόδια της προτίμησής τους αυτόματα στον υπολογιστή τους. (Παναγόπουλος, 2009).

Τι ακριβώς προσφέρει όμως το iTunes ;

## Podcasts

Το iTunes είναι μια πηγή εκατοντάδων χιλιάδων podcasts. Αλλά τι είναι ένα podcast;

Κάτι σαν ραδιοφωνική ή τηλεοπτική εκπομπή.... Είναι μια σειρά επεισοδίων πάνω σε οποιοδήποτε θέμα μπορεί να σκεφτεί κανείς!

Υπάρχουν podcasts από ερασιτέχνες, ακόμα και άλλα από επαγγελματίες του είδους, όπως HBO, NPR, ESPN, The Onion, CBS Sports και New York Times.

Μπορείς απλά να τα ακούσεις, ή να γίνεις συνδρομητής κάνοντας subscribe. Μπορείς να κατεβάσεις τα podcasts αυτόματα στον χώρο του iTunes ή και να τα συγχρονίσεις μια με φορητή συσκευή. Έτσι δε χάνεται ποτέ κανένα επεισόδιο...

Το καλύτερο από όλα;

Είναι όλα δωρεάν!



Το **iTunes** της Apple είναι ένα δωρεάν και διαδεδомένο πρόγραμμα τροφοδότησης και διαχείρισης περιεχομένου. Παίζει, οργανώνει και συγχρονίζει όλο το περιεχόμενο του εκάστοτε χρήστη (μουσική, τηλεοπτικές εκπομπές, videos, ταινίες, podcasts, audiobooks) στον σταθερό υπολογιστή, στο iPod, στο iPhone, στο iPad.

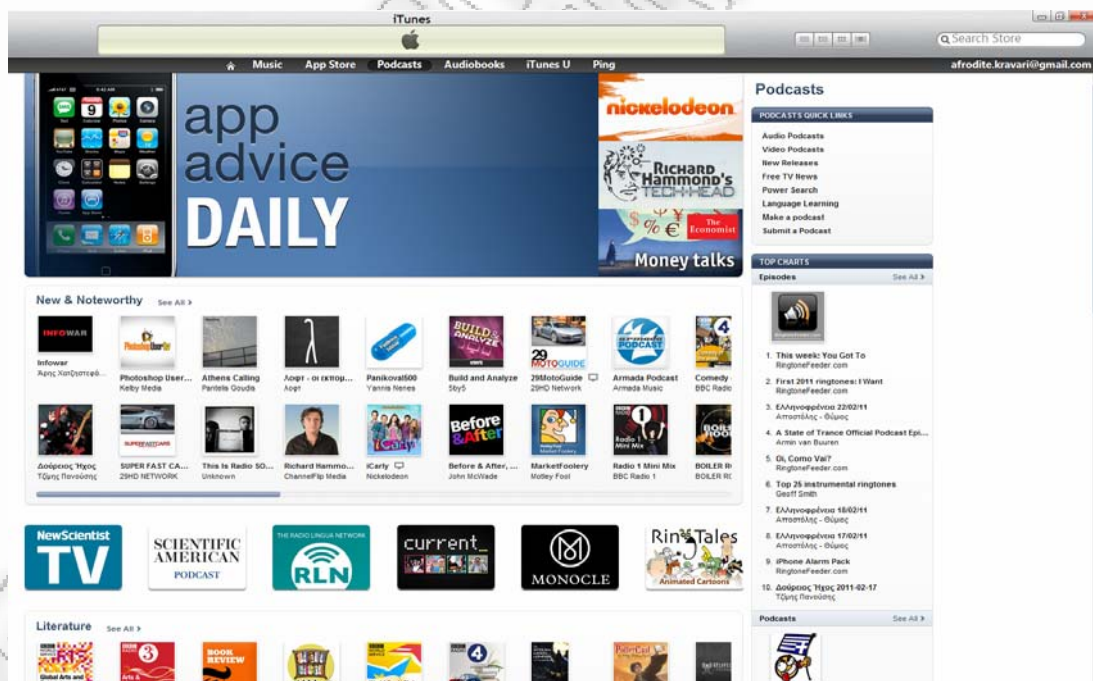


Εικόνα 7: Διαθέσιμο υλικό στο iTunes





Εικόνα 8: Εικονίδιο podcasting



Εικόνα 9: Σελίδα podcasting στο iTunes

## Podcasts

### PODCASTS QUICK LINKS

- Audio Podcasts
- Video Podcasts
- New Releases
- Free TV News
- Power Search
- Language Learning
- Make a podcast
- Submit a Podcast

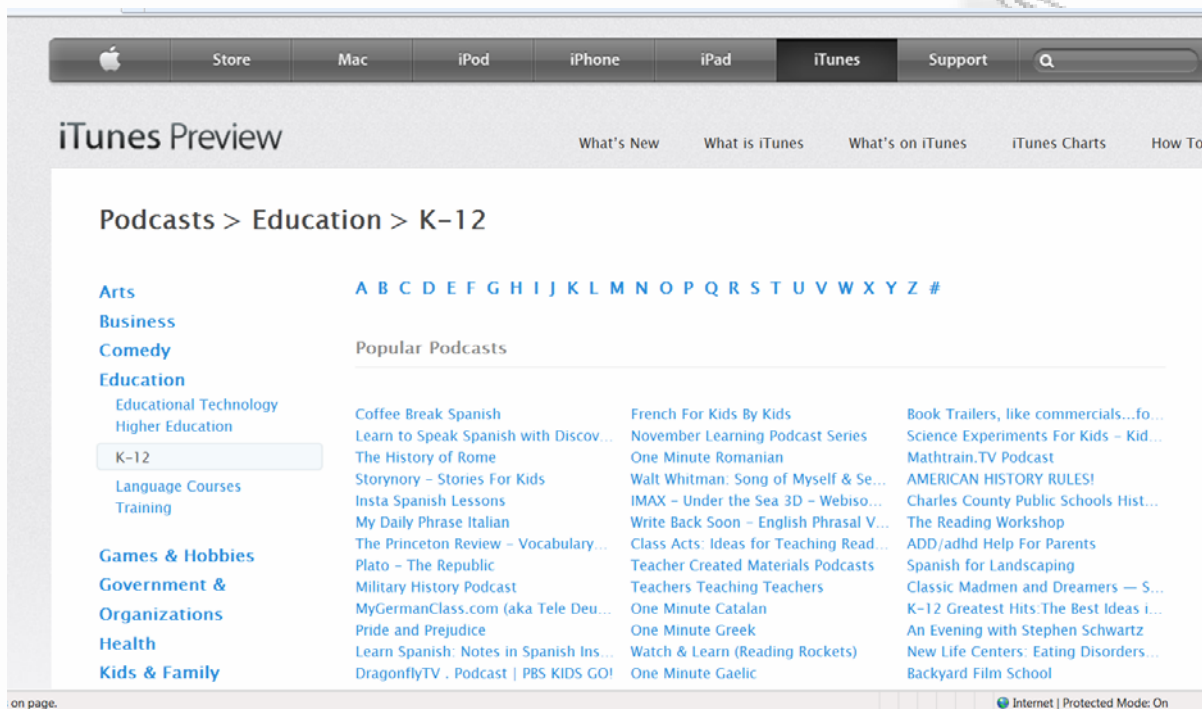
### TOP CHARTS

Episodes

[See All >](#)

Εικόνα 10: Διαθέσιμες λειτουργίες podcasts στο iTunes

Στο iTunes της Apple, βρίσκουμε εκατοντάδες χιλιάδων podcasts, διαφόρων ειδών, τα οποία αφορούν την τέχνη, την υγεία, τη θρησκεία, την επιστήμη, τη μουσική, την τεχνολογία, επαγγελματικά podcasts, πολιτικά, κυβερνητικά και φυσικά εκπαιδευτικά. Τα εκπαιδευτικά podcasts, που αφορούν τη μελέτη της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, διακρίνονται σε εκείνα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (educational technology), της ανώτατης εκπαίδευσης διαθέσιμα από ανώτατα εκπαιδευτικά Ιδρύματα διεθνώς (higher Education), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (K-12), εκμάθησης Ξένων Γλωσσών (Language Courses) και εξάσκησης (Training). Όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα, τα εκπαιδευτικά podcasts που απευθύνονται σε παιδιά μικρής ηλικίας παρουσιάζονται αλφαβητικά και σε λίστες, διαθέσιμα για ακρόαση και παρακολούθηση.



Εικόνα 11: Εκπαιδευτικά podcasts κατηγορίας K-12 διαθέσιμα στο iTunes

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο όρος podcast αναφέρεται τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μέθοδο διανομής πληροφοριών. Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση της τεχνολογίας podcasting είναι:

- το podcatcher ( πρόγραμμα που λαμβάνει podcast ακόμα και όταν οι χρήστες δεν είναι εκεί για να το λάβουν).
- όρος podcaster (αυτός που «φιλοξενεί» ή αυτός που δημιουργεί ένα podcast).

Ιδιαίτερα το podcatcher έχει τη δυνατότητα να ενημερώνεται αυτόματα για το νέο υλικό που υπάρχει στις ιστοσελίδες, για τις οποίες έχει δηλώσει το ενδιαφέρον του ο χρήστης, και να «κατεβάζει» αυτόματα αρχεία πολυμέσων χωρίς τη μεσολάβηση ή την παρέμβαση του χρήστη. Με πιο απλά λόγια, το πρόγραμμα τροφοδότησης χρησιμοποιεί το αρχείο RSS για να καταστήσει την διαδικασία συνδρομής ως αυτόματη και να συγχρονίσει τα αρχεία σε μια συνδεδεμένη με τον υπολογιστή φορητή συσκευή, όπως το iPod, κάθε φορά που ο χρήστης ανοίγει το πρόγραμμα. Το iTunes και εδώ κατέχει την πρώτη θέση προτίμησης των χρηστών, ως ο πιο διαδεδομένος podcatcher ή aggregator.





Εικόνα 12: Podcatcher της iTunes

Το podcasting αποτελεί μια ανέξοδη γενικώς τεχνολογία. Για να δημιουργηθεί ένα podcast αρχικά απαιτείται ο χρήστης να διαθέτει μια ψηφιακή συσκευή φωνητικής ηχογράφησης (digital voice recording device), η οποία μπορεί να είναι ένα μικρόφωνο συνδεδεμένο στον υπολογιστή ή συνήθως ένα φορητό mp3 recorder/player το οποίο επιτρέπει στον χρήστη να ηχογραφήσει ένα podcast χωρίς να διαθέτει απαραίτητα έναν Η/Υ. Ταυτόχρονα απαιτείται ένα λογισμικό πρόγραμμα φωνητικής ηχογράφησης (voice recording software) στην περίπτωση που ο χρήστης χρησιμοποιεί μικρόφωνο για να ηχογραφήσει το podcast. Ένα από τα πιο γνωστά λογισμικά προγράμματα είναι το Audacity. Επίσης, απαραίτητος είναι ένας διακομιστής (server) με μεγάλη χωρητικότητα που θα δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να «ανεβάσει» και να αποθηκεύσει τα ακουστικά αρχεία όταν αυτό απαιτείται. Αυτό είναι απαραίτητο γιατί τα ακουστικά αρχεία απαιτούν μεγάλη χωρητικότητα, αν αναλογιστεί κανείς ότι ένα ακουστικό αρχείο διάρκειας ενός λεπτού καταλαμβάνει περίπου 1MB στον αποθηκευτικό χώρο του server, ο οποίος μπορεί να προέρχεται είτε από τον server του σχολείου στο οποίο ανήκει ο μαθητής που φτιάχνει το podcast είτε από κάποιο διαδικτυακό τόπο ο οποίος παρέχει αυτές τις υπηρεσίες.

Ακόμη χρειάζεται, όπως προαναφέρθηκε, ένας RSS feed creator και το λογισμικό πρόγραμμα FTP, αν και είναι προτιμότερο ο χρήστης να έχει το λογισμικό πρόγραμμα Podifier, το οποίο συνδυάζει ταυτόχρονα τον feed creator και τη δυνατότητα να «ανεβάζει» ο χρήστης ακουστικά αρχεία στον διακομιστή του. Τέλος, χρειάζεται και ένα podcast playback software, το οποίο για τους χρήστες των Microsoft Windows είναι ουσιαστικά το Windows Media Player, ενώ άλλοι χρήστες μπορεί να προτιμήσουν και το iTunes (Huann & Thong, 2006). Ανάλογα με τη γνώση και εμπειρία, μερικοί podcasters επενδύουν στην ακουστική μετατροπή, τη συμπίεση και τις ακουστικές εφαρμογές λογισμικού έκδοσης.

Ως προς τους τύπους podcast, διακρίνεται 2 κατηγορίες, μια ειδική και μια γενική.

- ✚ Η **γενική** κατηγορία περιλαμβάνει τα radio podcasts και τα independent podcasts (SZE Man-Man, 2007). Τα radio podcasts είναι υπάρχοντα radio προγράμματα τα οποία μετατρέπονται σε podcasts, όπως αυτά που παράγονται από το BBC (British Broadcasting Corporation) και το RTHK (Radio Television Hong Kong). Τα independent podcasts είναι podcasts τα οποία έχουν βασιστεί σε δίκτυο (Web) και μπορούν να παραχθούν από άτομα και διάφορους οργανισμούς. Ο δεύτερος τύπος μπορεί να δημιουργηθεί από τους ίδιους τους μαθητές ή τον εκάστοτε χρήστη με σχετική ευκολία λόγω του ακουστικού αρχείου MP3 και του δωρεάν λογισμικού Audacity.

Οι πιο διαδεδομένες ιστοσελίδες εισαγωγής και δημοσίευσης podcasts τόσο από επαγγελματίες, όσο και από απλούς ερασιτέχνες χρήστες είναι οι παρακάτω:

[www.ipodder.org](http://www.ipodder.org)

iPodder Hand-picked, peer reviewed podcasts that you can count on for quality information and entertainment.

HOME WHAT IS THIS? LEARN DIRECTORY SUBMIT A PODCAST ABOUT Search

Home / Submit a Podcast

### Submit a Podcast

To add a new podcast to the directory, simply click the "Submit A Podcast" link from the main menu-bar. We will review your podcast, and in many cases it will added to the directory within 48 hours.

**Podcast Details**

Suggested Category

Your E-Mail Address

Podcast Location (URL)

**Submit Podcast**

About iPodder About Podcasting Learn how to Podcast

About the Directory What is iPodder? What is Podcasting? Video Podcasting How to Publish and Promote a Podcast The Best Podcasting Websites

Εικόνα 13: Σελίδα καταχώρησης podcasts στο ipodder

**Podcast Alley**  
Free the Airwaves

Home | Add a Podcast | Podcast Software | Podcast Forum | Podcast? | Alley Blog | About Us | Login

Pick a Podcast Genre:  
.....

Search for a Podcast:  
 **GO**

[Top Podcasts](#)  
[Add Your Podcast](#)  
[Podcast Alley Badges](#)

Site Statistics  
Podcasts: 90,334  
Comments: 248,104  
Episodes: 6,070,164

Special Offers  
[GoDaddy Promo Codes](#)  
[PetMeds Coupons](#)  
[Eastbay Promo Codes](#)  
[PETCO Discount](#)

**Podcast Alley AlleyBlog!**  
CLICK HERE

**Podcast Interviews**

**The Frank Truth**  
Weather you are a Frank Sinatra fanatic or just interested in this legendary performer, the stories Brian Noe (the host) tells about Sinatra in this podcast will be sure to entertain you. With his thorough research, creative writing and a great production value, you will become a fan immediately! Enjoy great music, clips from movies and much more. Read the interview now!  
[Read Interview](#) | [See Details](#)

**MicheleBelz Hollywood**  
Michelle Belaskie is an entertainment journalist and theatre critic bringing you the latest news from tinsel town, along with movie reviews, TV happenings and more. Get your dose of Hollywood including in depth coverage of awards shows like the Emmys, Oscars and Golden Globes. Read the interview with Michelle and subscribe to MicheleBelz Hollywood so you dont miss an episode.  
[Read Interview](#) | [See Details](#)

**Top 10 for March**  
These are The Top 10 Podcasts for the month of March.  

1. [Keith and The Girl TV](#)
2. [Keith and The Girl](#)
3. [The Super Secret Backs...](#)
4. [Double Feature](#)
5. [BLAST THE RIGHT](#)
6. [Am I Bugging You?](#)
7. [The Wigglian Way Pagan...](#)
8. [Free Talk Live](#)
9. [Green Light Show](#)
10. [Universe of Luxury](#)

**5 Featured Podcasts**  
[Buzz Out Loud \(MP3\)](#)  
[Lab Rats](#)  
[Tech Weekly](#)  
[Up Next at CES Podcast...](#)  
[TechVI - All Shows](#)

**5 Newest Podcasts**

**From the Podcast Forum**  
 Latest Active Threads  
 ↳ [effects of viagra dose...](#)  
 Mar 2nd, 2011 05:11 AM  
 ↳ [mivazakis next film...](#)  
 Mar 2nd, 2011 01:35 AM  
 ↳ [mahesh babu telugu film...](#)  
 Mar 2nd, 2011 01:34 AM  
 ↳ [lyrics girls on film...](#)  
 Mar 2nd, 2011 01:33 AM  
 ↳ [inuyasha film wikipedia...](#)  
 Mar 2nd, 2011 01:33 AM

Εικόνα 14: Αρχική σελίδα podcastalley

**Podcast Pickle**  
The original podcast and vidcast community

Email:  Password:  [Log m](#)

Search...

**Navigation**  
[Home](#)  
[Join Podcast Pickle!](#)  
[Add a Podcast](#)  
[Forums](#)  
[Latest Reviews](#)  
[Podcaster Store](#)

**Find Podcasts**  
[Casts by Genre](#)  
[Random Podcast](#)  
[Top Podcasts](#)  
[New Podcasts](#)

**Support**  
[Free Pickle Player](#)  
[P.Dilly's Blog](#)  
[Advertising Rates](#)  
[Contact](#)  
[Terms of Service](#)

**Partners**

**GET YOUR DOMAIN NAMES AT DillDomains.com**

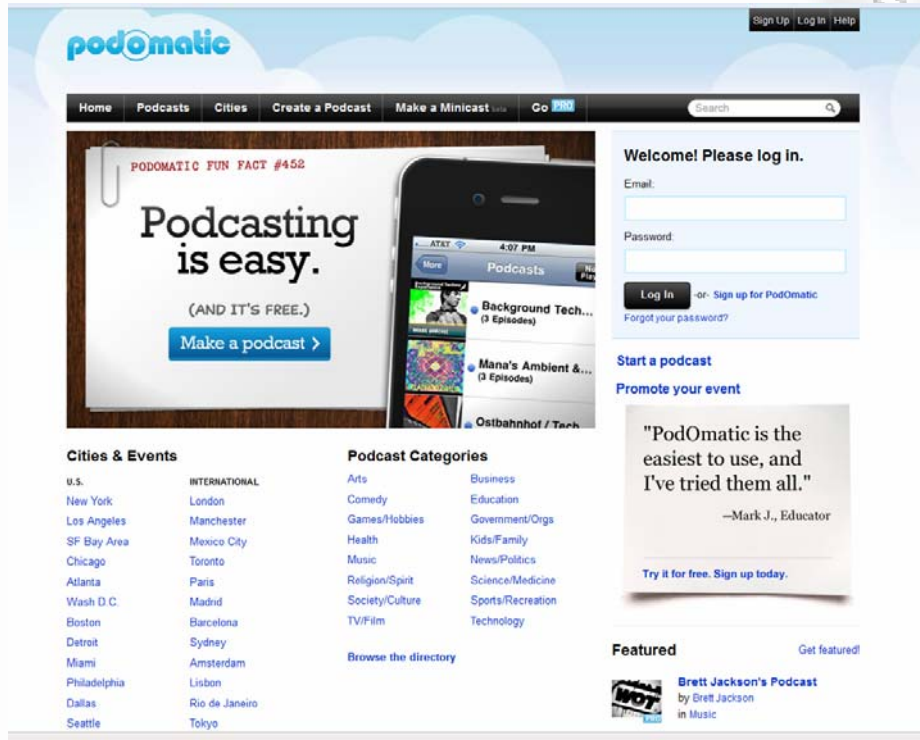
**What's new at the Pickle?**  
[Click here to find out!](#)

**What is Podcast Pickle?**  
Think of a podcast as a radio/TV show, except you can enjoy podcasts whenever and wherever you want. Podcasts are about comedy, music, sports, books, politics, walking tours, whatever. You name the topic and you will find a podcast. You can enjoy these shows one at a time. You can subscribe to every episode using itunes, or other subscribing services. When you subscribe, all the newest episodes will automatically download to your iPod, or mp3 player as they come out. Podcasting allows anyone and everyone to produce their own programming for the entire world to see. PodcastPickle has everything you need to start enjoying podcasts. Podcast Pickle works with the software you already have. So, what are you waiting for?

**Latest Review - See More Reviews**  
  
**Two Chairs No Waiting**  
 Review by [Floyd the Barber](#) - **10 out of 10**

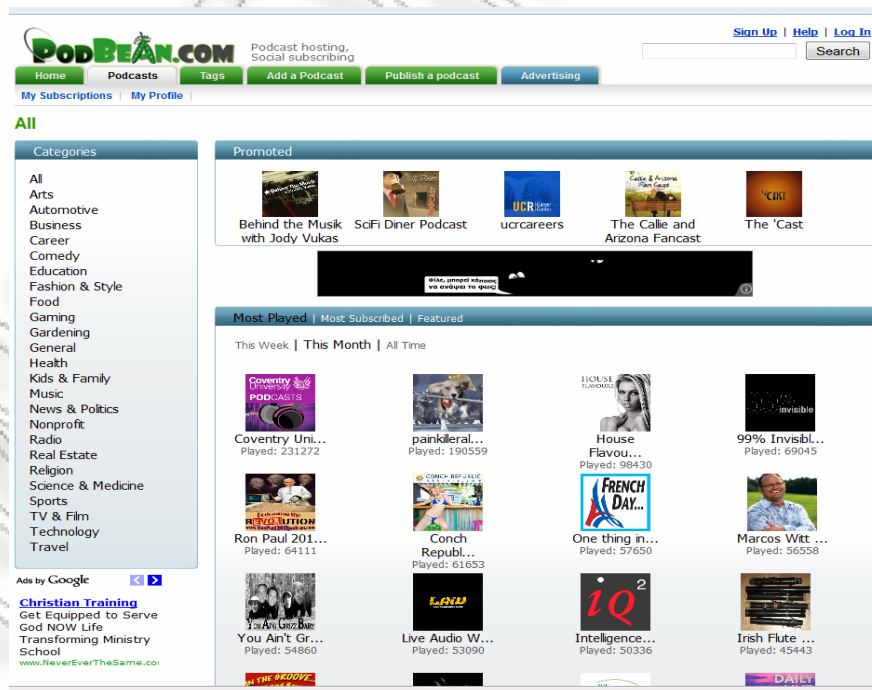
Εικόνα 15: Αρχική σελίδα podcastpickle

[www.podomatic.com](http://www.podomatic.com)



Εικόνα 16: Αρχική σελίδα podomatic

[www.podbean.com](http://www.podbean.com)



Εικόνα 17: Αρχική σελίδα podbean



Στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, χρησιμοποιείται η ιστοσελίδα του Podbean για την εισαγωγή, επεξεργασία και δημοσίευση των podcasts. Σημαντικός παράγοντας επιλογής της συγκεκριμένης ιστοσελίδας έναντι των υπολοίπων, αποτέλεσε το γεγονός πως το εργαλείο του Podbean προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας ιστολογίου με περιεχόμενο τα δημοσιευμένα αρχεία ήχου (audioblog). Για τις λειτουργίες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, θα γίνει εκτενής μνεία στο επόμενο κεφάλαιο που αφορά τον λεπτομερή σχεδιασμό των εκπαιδευτικών σεναρίων.

✚ Στην **ειδική** κατηγορία, σύμφωνα με τους Liu & McCombs (2008) διακρίνονται τρία είδη podcasts τα οποία μπορούν να δημιουργηθούν αλλά και να χρησιμοποιηθούν:

- τα audio-podcasts, τα οποία περιέχουν μόνο ήχο και απαιτούν μικρό σχετικά αποθηκευτικό χώρο,
- τα enhanced podcasts που είναι ένας συνδυασμός ακουστικών και ψηφιακών εικόνων και τέλος
- τα videocasts ή vodcasts, τα οποία περιέχουν ήχο και βίντεο, απαιτούν μεγάλο αποθηκευτικό χώρο (Bolliger et al., 2010), διανέμονται σε QuickTime format (με MPV επέκταση), ώστε να είναι συμβατά με iTunes, Video iPod και την Apple TV, και παρουσιάζονται σε Flash ώστε να μπορούν να παρουσιαστούν στους τυπικούς φυλλομετρητές (Παλαιγεωργίου, 2009).

Ορισμένα βασικά πλεονεκτήματα της τεχνολογίας podcasting είναι τα εξής: σε αντίθεση με το παρελθόν οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα μέσω του podcast να δημοσιεύουν πιο εύκολα διάφορα περιεχόμενα χωρίς να γράφουν κωδικούς, επομένως εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες του δικτύου σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία (Huann & Thong, 2006). Αξίζει να επισημανθεί σ' αυτό το σημείο πως ο ρόλος της αλληλεπίδρασης είναι πολύ σημαντικός σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον και ιδιαίτερα σ' αυτό εντός του οποίου γίνεται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ή των Ξένων Γλωσσών. Η τεχνολογία podcasting παρέχει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μέσω των χειροκίνητων συσκευών (mp3, κλπ.) καθώς μειώνονται με αυτόν τον τρόπο τα όρια του χρόνου και του τόπου, τα οποία είναι πολύ περιορισμένα στην εξ επαφής διδασκαλία (Chang et al., 2008).

Επίσης, το podcasting όχι μόνο επιτρέπει στα άτομα να δημοσιεύσουν τα επεισόδια podcast στα οποία οι ενδιαφερόμενοι ακροατές έχουν τη δυνατότητα να εγγραφτούν, αλλά υποστηρίζει τεχνικά το άμεσο «κατέβασμα» (download) ακουστικών αρχείων MP3 στον προσωπικό υπολογιστή ή σε μια φορητή συσκευή MP3 player. Αξίζει να σημειωθεί πως το MP3 player αποτελεί μια από τις πιο γνωστές ψηφιακές φορητές ακουστικές συσκευές στον κόσμο, την οποία χρησιμοποιούν πολλά σχολεία για την εκμάθηση γλωσσών χρησιμοποιώντας κυρίως iPods (Chang et al., 2008). Όσον αφορά στο περιεχόμενο του podcast αυτό μπορεί να είναι: εικόνες, videos, ακουστικά αρχεία, προγράμματα υπολογιστή. Επιπλέον λόγω του RSS, οι ακροατές μπορούν να συλλέγουν podcast από διαφορετικούς «παραγωγούς» που παρέχουν σειρές που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους (Παλαιγεωργίου Γιώργος, 2009).

Ανακεφαλαιώνοντας κάποια σημαντικά στοιχεία για την τεχνολογία του podcasting, παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας όπου παρουσιάζονται συνοπτικά τα πλεονεκτήματα του podcasting, οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα στην ξενόγλωσση εκπαίδευση, οι απαιτήσεις τεχνικής φύσεως για τη δημιουργία, δημοσίευση και ακρόαση των ηχητικών αρχείων και γενικά στοιχεία εύρεσης και καταλογοποίησης των υπάρχουσων διατιθέμενων podcast στο διαδίκτυο (Chinnery, 2006).

Podcast (ψηφιακό αρχείο ήχου που διατιθέμενο στο διαδίκτυο)	
Πλεονεκτήματα podcast	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Χρησιμοποιούνται οποτεδήποτε, οπουδήποτε (anytime / anyplace)</li> <li>- Δεν χρειάζεται διαθέσιμη σύνδεση στο διαδίκτυο αφού «κατέβουν» και αποθηκευτούν στον υπολογιστή (internet not required once downloaded)</li> <li>- Εγγράφονται σε CD (burnable to CD)</li> <li>- Μεταφέρονται μέσω ασύρματων φορητών συσκευών (mp3 players, Ipod, Iphone) (portable)</li> </ul>
Δραστηριότητες για εκμάθηση δεύτερης ξένης γλώσσας	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Συμπλήρωση κενών (Gap fill)</li> <li>- Σωστό / Λάθος (True / False)</li> <li>- Συνόψιση (summarizing)</li> <li>- Σημειώσεις (notetaking)</li> <li>- Πολλαπλής επιλογής (multiple choice)</li> <li>- Σχεδίασης – απεικόνιση διαγραμμάτων (draw / diagramming)</li> </ul>

Απαιτήσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Σύνδεση στο διαδίκτυο ( internet access)</li> <li>- Κάρτα ήχου (audio card on computer)</li> <li>- Μικρόφωνο ή ακουστικά με μικρόφωνο (speakers or headset)</li> <li>- Λογισμικό ανάκτησης και ενημέρωσης (podcatcher)</li> </ul>
Είδη podcast για εκμάθηση δεύτερης ξένης γλώσσας	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Authentic Content : Audio Books</b>  LibriVox: <a href="http://librivox.org">librivox.org</a>  Spoken Alexandria Project: <a href="http://www.spokenalex.org">www.spokenalex.org</a>  Storynory: <a href="http://storynory.com">storynory.com</a> </li> <li>- <b>Authentic Content : News</b>  BBCNews: <a href="http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/4977678.stm">news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/4977678.stm</a>  CNN: <a href="http://www.cnn.com/services/podcasting">www.cnn.com/services/podcasting</a>  MSNBCNewsweek:  <a href="http://www.msnbc.msn.com/id/7078547/site/newsweek">www.msnbc.msn.com/id/7078547/site/newsweek</a>  PBS: <a href="http://www.pbs.org/podcasts">www.pbs.org/podcasts</a> </li> <li>- <b>Authentic Content : Lessons (ESL / FLE)</b>  French: <a href="http://www.learnfrenchbypodcast.com/">http://www.learnfrenchbypodcast.com/</a>  LearnOutLoud: <a href="http://www.learnoutloud.com/Podcast-Directory/Languages/French">http://www.learnoutloud.com/Podcast-Directory/Languages/French</a>  LearningFrench: <a href="http://www.french-podcasts.com/">http://www.french-podcasts.com/</a>  Daily French pod: <a href="http://www.dailyfrenchpod.com/">http://www.dailyfrenchpod.com/</a>  RadioLinguaNetwork:  <a href="http://radiolingua.com/shows/french/coffee-break-french/">http://radiolingua.com/shows/french/coffee-break-french/</a>  Bob &amp; Rob Show: <a href="http://www.englishcaster.com/bobrob">www.englishcaster.com/bobrob</a>  Business English Pod: <a href="http://www.lkey.podomatic.com">www.lkey.podomatic.com</a>  EnglishThroughStories: <a href="http://www.englishthroughtstories.com">www.englishthroughtstories.com</a>  ESLArchieComics: <a href="http://www.archiecomics.com/podcasts">www.archiecomics.com/podcasts</a>  ESL Pod: <a href="http://www.eslpod.com">www.eslpod.com</a>  ESL Podcasts: <a href="http://www.a4esl.org/podcasts">www.a4esl.org/podcasts</a>  Johnny's ESL Page: <a href="http://www.eslpage.podomatic.com">www.eslpage.podomatic.com</a>  Just Vocabulary: <a href="http://www.justvocabulary.com">www.justvocabulary.com</a>  Spotlight Radio: <a href="http://www.spotlightradio.net">www.spotlightradio.net</a>  Today's Podcast: <a href="http://www.todayspodcast.com">www.todayspodcast.com</a>  TOEFL Podcast: <a href="http://www.toeflpod.com">www.toeflpod.com</a> </li> </ul>
Λογισμικά που ανακτούν και ενημερώνουν τα δεδομένα	<p style="text-align: center;"><b>Desktop</b></p> Doppler: <a href="http://www.dopplerradio.net">www.dopplerradio.net</a> FireAnt: <a href="http://www.fireant.tv">www.fireant.tv</a> iTunes: <a href="http://www.itunes.com">www.itunes.com</a> Juice: <a href="http://www.juicereceiver.sourceforge.net">www.juicereceiver.sourceforge.net</a>

	NIMIQ: <a href="http://www.nimiq.nl">www.nimiq.nl</a>  <b>Web-based</b>  Google Reader: <a href="http://www.google.com/reader">www.google.com/reader</a> NewsGator: <a href="http://www.newsgator.com">www.newsgator.com</a> Netvibes: <a href="http://www.netvibes.com">www.netvibes.com</a> Pageflakes: <a href="http://www.pageflakes.com">www.pageflakes.com</a> PodNova: <a href="http://www.podnova.com">www.podnova.com</a> My Yahoo!: <a href="http://www.podcasts.yahoo.com">www.podcasts.yahoo.com</a>
Κατάλογοι εισαγωγής και δημοσίευσης podcast	<a href="http://www.englishcaster.com">www.englishcaster.com</a> <a href="http://www.ipodder.org">www.ipodder.org</a> <a href="http://www.podcastalley.com">www.podcastalley.com</a> <a href="http://www.podcastpickle.com">www.podcastpickle.com</a> <a href="http://www.podomatic.com">www.podomatic.com</a> <a href="http://www.podbean.com">www.podbean.com</a>

**Πίνακας 1: Πλεονεκτήματα podcast, απαιτήσεις δημιουργίας, ενδεικτικές ξενόγλωσσες δραστηριότητες, είδη ξενόγλωσσων podcasts**

Συναφής τεχνολογία με το podcasting είναι το mobile-Learning (m-Learning), δηλαδή η μάθηση μέσω φορητών συσκευών, όπως κινητών τηλεφώνων, PDAs και iPods. Σύμφωνα με τον Geddes (2004) το m-Learning νοείται «ως η απόκτηση οποιασδήποτε γνώσης και ικανότητας μέσα από τη mobile τεχνολογία, οπουδήποτε, οποτεδήποτε, η οποία μπορεί να καταλήξει σε αλλαγή της συμπεριφοράς». Παράγοντες που αποτέλεσαν κίνητρο για τη δημιουργία του m-learning είναι οι ακόλουθοι:

- Η επικοινωνία (communication)
- Η αυτοπεποίθηση (confidence)
- Το αίσθημα ιδιοκτησίας (ownership)
- Η διασκέδαση (fun)

Στα μειονεκτήματα του m-learning συγκαταλέγονται ο κατακερματισμός της μαθησιακής εμπειρίας, η έλλειψη καλά αναπτυγμένων μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι μικρές οθόνες και η δυσκολία πρόσβασης της πληροφορίας από το διαδίκτυο, καθώς και το υψηλό κόστος για την προμήθεια και τη συντήρηση των συσκευών (Παναγόπουλος, 2010).

Σύμφωνα με το Γραφείο Πληροφορικής του Πανεπιστημίου της Μινεσότα, το podcasting σε συνδυασμό με το e-Learning (SZE Man-Man, 2007) άρχισε να χρησιμοποιείται ευρέως για την εκμάθηση Ξένων Γλωσσών καθώς φαίνεται να



συνιστά έναν αρκετά ελκυστικό τρόπο εκμάθησης Ξένων Γλωσσών (Ho & Chou, 2009).

Σ' αυτό συνηγορούν οι ιδιότητες των mobile συσκευών: η φορητότητα, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η κειμενική ευαισθησία (δηλαδή η αλληλεπίδραση των μαθητών με το κείμενο με τρόπο μοναδικό στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον και στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή), η συνδεσιμότητα και η ατομικότητα (δηλαδή προσωπικές συσκευές μπορούν να προσφέρουν μια προσδιορισμένη μαθησιακή πορεία), (Klopper et al., 2002).

Τα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας m-Learning τα οποία οικειοποιείται και το podcasting (Geddes, 2004). είναι:

- η πρόσβαση (access),
- το γενικότερο πλαίσιο (context) που επιτρέπει στους μαθητές να «οικοδομήσουν» τις γνώσεις τους μέσα από πρακτικές δραστηριότητες,
- η συνεργασία (collaboration) και
- η έκκληση (appeal), δηλαδή το ότι απευθύνεται η συγκεκριμένη τεχνολογία στον μαθητή την καθιστά πολύ σημαντική για τη διαδικασία μάθησης.

Δύο άλλα πολύ σημαντικά πλεονεκτήματα είναι η δυνατότητα όλων των μαθητών μιας τάξης να απαντούν ταυτόχρονα στις ερωτήσεις του καθηγητή με τη βοήθεια των κινητών συσκευών, και η προθυμία των μαθητών να ρισκάρουν για να βρουν τις απαντήσεις, πράγμα που απορρέει από την ανωνυμία που προσφέρει η συγκεκριμένη τεχνολογία (Davis, 2003).

Τέλος, αναφορικά με τις προοπτικές της τεχνολογίας podcasting μπορούμε να πούμε πως αυτές έχουν επεκταθεί και στον χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στον οποίο μέχρι τώρα περιορίζονται. Συγκεκριμένα ο McLaughlin (2006) έχει υποστηρίξει πως το podcast θα βοηθούσε στην αναβάθμιση του πανεπιστημίου και στην επαγγελματική εκπαίδευση (professional educations) και ότι ίσως θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως ένα είδος τεχνολογίας που θα αναβάθμιζε την παιδαγωγική επιστήμη υποστηρίζοντας την εκμάθηση Ξένων Γλωσσών και τα εργαλεία μάθησης (Chang et al., 2008). Δηλαδή η τεχνολογία podcasting μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της εκπαίδευσης και να αναδείξει καινούριους τρόπους διδασκαλίας, μάθησης και γενικότερα προσέγγισης του μαθησιακού αντικειμένου, αναδομώντας τη σχέση μεταξύ μαθητή και γνωστικού αντικειμένου. Η τεχνολογία podcasting ως εκπαιδευτικό εργαλείο και το τι αποφέρει στην εκπαίδευση θα μας απασχολήσουν στο επόμενο κεφάλαιο.

### 3.3 Η τεχνολογία podcasting ως εκπαιδευτικό εργαλείο

“Το podcasting έχει μεγάλη αξία στην εκπαίδευση. Αυτή η τεχνολογία δεν αντιπροσωπεύει μερικούς ανθρώπους, στους οποίους αρέσει να ακούνε τη φωνή τους. Αυτή η τεχνολογία πρόκειται να επεκτείνει την ημέρα εκμάθησης, να αναθεωρήσει την άποψη που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για τα διαγωνίσματα και να επιτρέψει σε εκείνους τους μαθητές που ήταν απόντες από το μάθημα να το παρακολουθήσουν οποιαδήποτε στιγμή και κυρίως οπουδήποτε το επιθυμούν. Το podcasting επρόκειτο να αλλάξει ριζικά τον τρόπο εκπαίδευσης”

Με αυτή τη φράση του Shawn Wheeler, επίκουρου καθηγητή του IMT και συγγραφέα αρκετών επιστημονικών άρθρων, αξίζει να ξεκινήσει μια αναφορά στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας του podcasting ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Σε γενικές γραμμές η τεχνολογία podcasting μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση με ποικίλους τρόπους, όπως για περιλήψεις εκδρομών σε μουσεία, καταγραφή διδασκαλιών, σημειώσεις εντός της σχολικής αίθουσας, νέα της τάξης και του σχολείου, εκφωνήσεις ασκήσεων, αξιολόγηση των μαθητευόμενων, ραδιοφωνικές εκπαιδευτικές εκπομπές, συνεντεύξεις με συμμαθητές, γονείς και τοπικούς παράγοντες, ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, εκμάθηση Ξένης Γλώσσας κ.α. (Παλαιγεωργίου, 2009).

Ο Jobbings (2005) είχε υποστηρίξει πως υπάρχουν τόσες πολλές πιθανές χρήσεις του podcasting στην εκπαίδευση ώστε στο τέλος η δημιουργικότητα και η φαντασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών θα αποτελέσουν την κατευθυντήρια γραμμή του εκπαιδευτικού podcasting. Ο Jobbings προτείνει τρεις περιοχές όπου το podcasting μπορεί να γίνει πραγματικότητα στα σχολεία: στην επινόηση/σχεδίαση διαθεματικών δραστηριοτήτων, στην παροχή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και στην προβολή και τη χρήση εξατομικευμένης μάθησης.

Η άνοδος της τεχνολογίας podcasting ως εκπαιδευτικού εργαλείου, όπως και η έκρηξη της τεχνολογίας podcasting γενικότερα μπορεί να ερμηνευθεί βάσει δυο παραγόντων:

- **της εύκολης φορητότητας (portability) και ευελιξίας (flexibility)**

Πλέον οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να «κατεβάζουν» podcasts άμεσα και συνεχώς και να έχουν άνετη πρόσβαση στο υλικό που χρειάζονται (Gay et al., 2006) ή ακόμα και να βλέπουν ή να ακούουν το εκπαιδευτικό υλικό παντού, στο λεωφορείο, στο γυμναστήριο, καθ' οδόν προς το πανεπιστήμιο και όποια χρονική στιγμή το επιθυμήσουν, π.χ. μπορούν να επιλέξουν εκείνοι την κατάλληλη χρονική στιγμή για να ακούσουν και να ξανακοιτάξουν το ίδιο υλικό ξανά και ξανά. Αξιολογώντας τον παράγοντα της φορητότητας (portability) διαπιστώνεται πως, όπως και κάθε άλλο

τεχνολογικό μέσο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα και να προσφέρει άνεση στην καθημερινότητα μόνο αν οι ίδιοι οι χρήστες έχουν γνώση στο πώς να το χρησιμοποιούν σωστά. Όπως αναφέρουν οι Salmon και Edirisingha (2008), η φορητότητα του podcasting προσφέρει την δυνατότητα στους μαθητές να έχουν εύκολη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο από διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες:

- Εκτός τάξεων ή αιθουσών, ίσως στο σπίτι ή στη βιβλιοθήκη, σε ένα πιο ανεπίσημο πλαίσιο.
- Μακριά από εκπαιδευτικούς οργανισμούς,
- Ενώ ασχολούνται με τις καθημερινές τους δραστηριότητες και
- Ενώ ταξιδεύουν.

Παράλληλα, οι Salmon και Edirisingha (2008) κάνουν λόγο για την ευελιξία που παρέχεται στον μαθητή, ο οποίος χρησιμοποιεί την τεχνολογία του podcasting. Είναι σημαντικό ο μαθητής να έχει τον έλεγχο και την επιλογή της μάθησής του. Πολλοί μαθητές αναφέρουν πως ακούν τα podcasts στον χρόνο και με τον ρυθμό που εκείνοι επιθυμούν, επιλέγοντας να τα σταματήσουν ή να τα ξανακούσουν. Άλλοι εκτιμούν πως τους παρέχεται η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στο μαθησιακό υλικό, ακόμα κι αν απουσιάζουν. Αναφερόμενοι στην έρευνα του IMPALA (Informal Mobile Podcasting and Learning Adaptation) προγράμματος, στο οποίο έλαβαν μέρος, οι Salmon & Edirisingha (2008), συνοψίζουν για το podcasting πως μπορεί να προσφέρει μεγάλη ευελιξία:

- Στον χρόνο διαβάσματος (ανάλογα με την επιλογή του μαθητή),
- Στον τόπο διαβάσματος (ανάλογα με την επιλογή του μαθητή),
- Στον ρυθμό διαβάσματος (με πιο αργό ρυθμό, πιο γρήγορο ή ακόμα και επαναλαμβανόμενο),
- Στο νέο και επίκαιρο υλικό (νέα),
- Στα διαφορετικά "κανάλια" (πολλοί μαθητές προτιμούν να ακούν, παρά να διαβάζουν ή να παρατηρούν) και
- Στις νέες μορφές επικοινωνίας (λαμβάνοντας ακουστική ανατροφοδότηση από τον διδάσκοντα).

Πολλοί μαθητές μπορεί να μην έχουν audio IPod, κι ακόμα λιγότεροι video IPod, αλλά σχεδόν όλοι έχουν συσκευές ήχου, όπως mp3 players και όλοι μπορούν να ακούσουν τα podcasts από τον υπολογιστή τους.

- **της ολοένα αυξανόμενης δημοτικότητας των ψηφιακών συσκευών.**

Από την άλλη μεριά ο παράγοντας της δημοτικότητας των ψηφιακών συσκευών αποδεικνύει τις τεράστιες δυνατότητες του podcasting ως αποτελεσματικού εκπαιδευτικού εργαλείου, ιδιαίτερα μεταξύ των μαθητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Hargis & Wilson, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που εφαρμόζουν το podcasting στην διδασκαλία τους εκμεταλλεύονται αυτούς τους δύο παράγοντες για να «συναντήσουν» τους μαθητές οι οποίοι πλέον «ζουν» μέσα στο Internet και στα audio players (Educause Learning Initiative, 2006). Εκτός από τους παράγοντες της φορητότητας και της δημοτικότητας των ψηφιακών συσκευών που έχουν συμβάλει στην ταχύτατη διάδοση των podcast, έχουν επισημανθεί και άλλοι δυο παράγοντες: η παροχή δωρεάν λογισμικού για τη δημιουργία και την ανάρτηση των podcast και η παροχή συμπληρωματικού περιεχομένου με την χρήση των podcast από τα μεγάλα μέσα ενημέρωσης (Παλαιγεωργίου, 2009).

Σύμφωνα με τους Walls et al., (2009) υπάρχουν δύο είδη podcasts που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς:

- τα επαναληπτικά (repetitive)

Τα επαναληπτικά περιέχουν συνήθως ηχογραφημένες ομιλίες, slides ομιλιών και υποδειγματικές διδασκαλίες (Hürst & Waizenegger, 2006) και

- τα συμπληρωματικά (supplemental)

Τα συμπληρωματικά αφορούν στην παροχή υλικού όπως είναι οι διάφορες συνεντεύξεις βάσει εξωτερικών πηγών (Norman, 2004).

Γι' αυτά τα δύο είδη αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν δημιουργήσει ένα υπερβολικά ευρύ φάσμα στόχων και χρήσεων, όπως είναι: η χρήση τους για τον εμπλουτισμό της μάθησης από απόσταση (Fernandez, Simo&Sallan, 2009; Oliver, 2005; Sloan, 2004), για τη διευκόλυνση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, για τη διόρθωση/βελτίωση των «αργών» μαθητών, για τον εμπλουτισμό των κινήτρων των μαθητών με υψηλούς στόχους, για τη βοήθεια προς τους μαθητές με αναγνωστικές ή άλλες δυσκολίες, για την ακουστική υποστήριξη στα πλαίσια της πολύ-γλωσσικής

εκπαίδευσης (multi-lingual education, Sloan, 2004) και για τη συνεργασία μεταξύ μαθητών από διάφορες χώρες του κόσμου (Oliver, 2005).

Παράλληλα έχουν επισημανθεί και τα μειονεκτήματα αυτών των δυο ειδών podcast. Η γνωστική θεωρία του Mayer (2001) μπορεί να αναδείξει ένα αρνητικό αποτέλεσμα του podcasting στην περίπτωση που οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί ήδη με τη χρήση πολλαπλών μέσων μάθησης (π.χ. διαφάνειες ομιλιών) αλλά δεν έχουν συνειδητοποιήσει ακόμη τα οφέλη του podcasting με αποτέλεσμα αυτή η τεχνολογία να συμβάλλει στη «γνωστική υπερφόρτιση» (cognitive overload). Παρόμοια άποψη έχει διατυπωθεί και από τον Cann (2007), ο οποίος αναφέρει ότι τόσο οι ποιοτικές όσο και οι ποσοτικές αναλύσεις δείχνουν ότι τα podcasts δεν είναι δημοφιλή στους μαθητευόμενους. Επιπλέον έχει αποδειχθεί πως η πλειοψηφία των μαθητών χρησιμοποιεί κυρίως τις ψηφιακές συσκευές για ψυχαγωγικούς σκοπούς και ιδιαίτερα για να ακούει μουσική (Walls et al., 2009), γεγονός που αποδεικνύει πως οι μαθητές θα χρειαστούν περισσότερο χρόνο μέχρι να χρησιμοποιήσουν τις ψηφιακές συσκευές ως εκπαιδευτικό εργαλείο μελέτης και μάθησης. Ταυτόχρονα, οι μαθητές έχει διαπιστωθεί βάσει ερευνών (Fernandez et al., 2009) ότι δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, όπως πιστεύεται: το 51% του δείγματος της έρευνας του Fernandez δεν είχε εξοικειωθεί με το podcasting. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συνδυάσουν τη χρήση ψηφιακών συσκευών με τη χρήση της τεχνολογίας podcasting γενικά ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να εξοικειωθούν με τη χρήση της τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ακόμη, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές (Weatherly, Grabe and Arthur, 2002) τα επαναληπτικά podcasts συμβορβάνουν στην απουσία των μαθητών από το μάθημα και γενικότερα στη μείωση της προσέλευσής τους στο μάθημα.

Ως προς το μέσο διάδοσης το οποίο χρησιμοποιείται περισσότερο από τα άλλα για το εκπαιδευτικό περιεχόμενο του podcast, αυτό είναι το iTunesU της Apple, το οποίο μπορεί να έχει, όπως έχει ήδη λεχθεί, εκπαιδευτικά podcasts και σε video και σε audio μορφή, συμπεριλαμβανομένων και μαθημάτων που έχουν συλλεχθεί από 50 πανεπιστήμια και κολλέγια.

Αν εξεταστεί η τεχνολογία podcasting σαν εκπαιδευτικό εργαλείο θα διαπιστωθεί πρωτίστως ότι πρόκειται για μια διαδικασία μάθησης, η οποία περιέχει τρεις φάσεις, ήτοι την δημιουργία περιεχομένου, τη δημοσίευση και τη συνδρομή/εγγραφή (Huann & Thong, 2006). Κάθε μια από αυτές τις φάσεις, όπως θα αποδειχθεί στη συνέχεια, περιέχει σημαντικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι καθηγητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (διδασκαλία και μάθηση).

- ✚ Έτσι, με την δημιουργία περιεχομένου (πρώτη φάση) παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν ακόμα και όταν δεν είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο και να συνεργάζονται μεταξύ τους για να παράγουν ένα podcast. Με τη δημιουργία podcast οι μαθητές ταυτόχρονα αποκτούν και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην κοινωνική τους ανάπτυξη.
- ✚ Η δεύτερη φάση (δημοσίευση) κινητοποιεί ουσιαστικά τους μαθητές να βελτιώσουν τόσο την προετοιμασία τους πριν «ανεβάσουν» ένα επεισόδιο podcast στο διαδίκτυο όσο και την προετοιμασία που αφορά στη δημιουργία δικών τους ακουστικών αρχείων, μιας και οι ίδιοι γνωρίζουν πως αυτά θα ακουστούν από ένα κοινό. Επιπλέον, με την πάροδο του χρόνου πολλές σειρές podcasts δημιουργούν ένα portfolio μάθησης, στο οποίο μπορούν να ανατρέχουν τόσο οι μαθητές για να βελτιώνονται όσο και οι διδάσκοντες για να παρακολουθούν και να κρίνουν τη μαθησιακή τους πορεία.
- ✚ Η τελευταία φάση, δηλαδή η μεταφορά αρχείων και πολυμέσων από τον προσωπικό υπολογιστή σε φορητό MP3 player, είναι και εκείνη που έχει αξιοποιηθεί περισσότερο τόσο και για τους στόχους της διδασκαλίας όσο και για τους αντίστοιχους μαθησιακούς. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι όλο και περισσότεροι μαθητές διαθέτουν MP3 players με αποτέλεσμα όταν και όποτε το θελήσουν να «κατεβάσουν» διαλέξεις και οποιοδήποτε υλικό το έχουν κάνει podcast οι καθηγητές τους και να το ακούνε όποτε θέλουν και όσες φορές θέλουν ακόμα και κατά τη μετάβαση από μια δραστηριότητα σε μια άλλη (Thorne&Payne, 2005).

Σύμφωνα με τον Thomas (2006) αυτή η δυνατότητα συμβάλλει στο να αναλογιστούν οι μαθητές όσα έχουν ακούσει, πράγμα το οποίο εμμέσως συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής και αναλυτικής σκέψης. Ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, το podcasting σύμφωνα με τον Jobbings (2005) μπορεί να βοηθήσει τους διδάσκοντες να σχεδιάσουν διαπανεπιστημιακές δραστηριότητες με σκοπό να ενσωματώσουν το podcast στην εκπαίδευση αλλά και στο πείραμα.

Παράλληλα εκτός από τα οφέλη του podcasting στη διδασκαλία, έχει υποστηριχθεί ότι μπορεί να συμβάλλει και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (S.M. Walls et al., 2009). Σ' αυτή τη θέση συνέβαλε σημαντικά η γνωστική θεωρία του Mayer (2001) για τη εκμάθηση πολυμέσων. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το σύστημα ενός ατόμου που δέχεται τις διάφορες πληροφορίες περιέχει ξεχωριστά «κανάλια» για να επεξεργαστεί τα οπτικοακουστικά και τα ακουστικο-λεκτικά ερεθίσματα. Η μάθηση λοιπόν επιτυγχάνεται με την ενσωμάτωση των πληροφοριών στα αντίστοιχα «κανάλια» (Mayer, 2001). Ο Mayer (2001) υποστηρίζει σχετικά με τους μαθητές ότι έχουν μια περιορισμένη χωρητικότητα ερεθισμάτων που μπορούν να επεξεργαστούν οποιαδήποτε στιγμή σ' αυτά τα «κανάλια». Συγκεκριμένα έχει αποδειχθεί πως αν ένας μεγάλος αριθμός οπτικών και λεκτικών ερεθισμάτων παρουσιαστούν

ταυτόχρονα στον μαθητή, τότε ο ίδιος εκείνη τη στιγμή βιώνει μια «γνωστική υπερφόρτιση» (cognitive overload) και έτσι αποτυγχάνει να φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο κατανόησης του εκπαιδευτικού περιεχομένου του μαθήματος (Mayer, 2001). Το podcasting μπορεί να προσφέρει μια λύση σ' αυτό το γνωστικό ζήτημα, γιατί προσφέρει τόσες ευκαιρίες στους μαθητές να έχουν επανειλημμένως πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος και να ελέγχουν άμεσα την ταχύτητα και τον ρυθμό των λεκτικών και των οπτικών ερεθισμάτων ώστε οι ίδιοι στο τέλος να μπορούν να επεξεργαστούν σε ικανοποιητικό βαθμό το περιεχόμενο του μαθήματος πριν παρουσιαστούν οι επόμενες πληροφορίες και χαθούν. Επομένως το podcasting μειώνει τη «γνωστική υπερφόρτιση» (S.M. Walls et al., 2009). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα «όταν λέξεις και οι αντίστοιχες εικόνες τους παρουσιάζονται ταυτόχρονα και όχι διαδοχικά» (Mayer, 2001; Moreno 2006; Moreno&Mayer, 1999), όπως γίνεται με τα podcasts, τα οποία παρουσιάζουν ταυτόχρονα ακουστικά ερεθίσματα με οπτικό περιεχόμενο.

Επομένως, μ' αυτή τη λογική το podcasting βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα περισσότερο από άλλες μαθησιακές πηγές, όπως είναι τα σχολικά εγχειρίδια, οι σημειώσεις από την παράδοση του μαθήματος μέσα στην τάξη ή ακόμα και οι παρουσιάσεις PowerPoint (S.M. Walls et al., 2009).

Συμπερασματικά τα εκπαιδευτικά οφέλη των podcast μπορούν να ανακεφαλαιωθούν στα εξής:

- ευνοεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων άρθρωσης λόγου και επικοινωνίας,
- επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη δική τους φωνή για να εκφράσουν τις σκέψεις τους,
- εκμεταλλεύεται την κινητοποίηση και το ενδιαφέρον που προκαλούν τα πολυμέσα, προωθεί τη συνεργατική μάθηση,
- κινητοποιεί τους μαθητές λόγω του μεγαλύτερου κοινού στο οποίο απευθύνονται, ευνοεί την κατανόηση και όχι την αποστήθιση,
- οι μαθητές διαδραματίζουν πολλαπλούς ρόλους (παραγωγού, διδάσκοντα, ακροατή, σχολιαστή, κλπ.),
- συμβάλλει στη δημιουργική διερεύνηση των εκφραστικών δυνατοτήτων των σύγχρονων μέσων (Παλαιγεωργίου, 2009),
- αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών,
- μπορεί να αποτελέσει μέσο επικοινωνίας μεταξύ σχολείων,



- οι δάσκαλοι μπορούν να ανακεφαλαιώσουν τα σημαντικότερα σημεία του μαθήματος και να χωρίσουν τους μαθητές σε ομάδες οι οποίες θα συνεργαστούν για την παραγωγή ενός podcast,
- καλύπτει όλα τα επίπεδα δεξιοτήτων (μνήμη-κατανόηση-εφαρμογή-ανάλυση-αξιολόγηση-δημιουργία) ενώ ταυτόχρονα διαφοροποιείται σημαντικά από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας: η μάθηση είναι μαθητοκεντρική, χρησιμοποιούνται πολυμέσα, υπάρχει ανταλλαγή και όχι απλή μετάδοση πληροφοριών, η μάθηση είναι ενεργητική και όχι παθητική, τα κείμενα δεν προσφέρονται αλλά παράγονται με αυθεντικό τρόπο και τέλος ο σκοπός δεν είναι η στείρα απομνημόνευση γνώσεων αλλά η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Παλαιγεωργίου, 2009).

Ως προς τα μειονεκτήματα των podcast, το σημαντικότερο είναι το pacing, δηλαδή ο ρυθμός που επιβάλλεται έναντι της ευελιξίας της ανάγνωσης ενός κειμένου. Επίσης, μια πολύ σημαντική δυσκολία που ανακύπτει είναι η εγγραφή πολλών φωνών σε μια συζήτηση (Παλαιγεωργίου, 2009).

### 3.4 Προβλήματα και προκλήσεις στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας

#### 3.4.1 Γενικά

Όσον αφορά στα προβλήματα στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας αυτά θα παρουσιαστούν μέσα από δυο άξονες: το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το δημοτικό και την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ως προς τον **πρώτο** άξονα οι τρεις βασικές αρχές που το διέπουν είναι: ο εγγραμματισμός, η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα. Βάσει των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 3.2.1. διαπιστώνεται πως η εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας γίνεται με τη «σπειροειδή» προσέγγιση, με την οποία το προς κατανόηση υλικό ανακυκλώνεται σε οριζόντια βάση (σε κάθε τάξη χωριστά) και σε κάθετη βάση (από τάξη σε τάξη), και ο κυριότερος στόχος είναι η αναπαραγωγή και η παραγωγή του προφορικού λόγου (Στάικου και Κουταλακίδου, 2007).



Η μέθοδος διδασκαλίας στηρίζεται στις αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, η οποία δίνει ιδιαίτερο βάρος στην επικοινωνιακή προσέγγιση και στη μεθοδολογική πολυφωνία της διδασκαλίας που θα στοχεύει στην αυξανόμενη απόδοση μαθησιακών κινήτρων, στη «ζωντανία» της τάξης και γενικότερα σε μια εξατομικευμένη παιδαγωγική η οποία δεν θα απαιτεί από όλους τους μαθητές να εργάζονται στον ίδιο ρυθμό, στην ίδια διάρκεια και ακολουθώντας τις ίδιες πορείες (Στάικου και Κουταλακίδου, 2007) αλλά θα λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή. Επιπλέον, «η μάθηση συντελείται μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις και ο μαθητής αποκτά τις γνώσεις με βάση τον «εποικοδομητισμό».

Μια από τις προκλήσεις στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας που αφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι η αλλαγή στον σχεδιασμό της διδασκαλίας ώστε να μπορεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα να εκμεταλλευτεί στο έπακρο τις δυνατότητες που προσφέρει η νέα γενιά εργαλείων του web 2.0 και συγκεκριμένα στη παρούσα μελέτη το καινοτόμο εργαλείο του podcast. Αυτή η αλλαγή θα πρέπει να συνδυαστεί με σχετικές θεωρίες μάθησης και στρατηγικές διδασκαλίας ώστε να βελτιωθούν σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα (Chen et al., 2008). Η αξιοποίηση του podcasting για τη Γαλλική Γλώσσα θα πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να μην προσφέρει στους μαθητές τις ίδιες πληροφορίες με άλλες πιθανές πηγές πληροφόρησης, και να μην «εξαναγκάζει», σύμφωνα με τη θεωρία του «γνωστικού φορτίου» (Cognitive load theory, CLT), τη μνήμη επεξεργασίας (working memory) του μαθητή να επεξεργάζεται άχρηστες πληροφορίες. Αν συμβαίνει αυτό τότε το podcasting οδηγεί σε αναποτελεσματική μάθηση. Δευτερεύουσα και μακροπρόθεσμη πρόκληση στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη διδασκαλία Ξένων Γλωσσών, μπορεί να αποτελέσει η εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης ως συμπληρωματική διαδικασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη. Οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακό υλικό που θα συμπληρώνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στο σχολείο, σε ομάδες συζητήσεων μεταξύ συμμαθητών και σε ανταλλαγή μηνυμάτων. Αυτό προϋποθέτει αφενός την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες τεχνολογικά υποστηριζόμενης μάθησης και αφετέρου την εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία. Λόγω της εμφάνισης του web 2.0 και των εφαρμογών που αυτή προσφέρει, οι μελλοντικές εφαρμογές της ηλεκτρονικής μάθησης, οι οποίες δύνανται να χρησιμοποιηθούν ακόμα και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πρέπει:

- να στηρίζονται σε υπηρεσίες και όχι σε δυσκίνητες εφαρμογές
- να προσφέρουν υψηλού επιπέδου δυνατότητες εξατομίκευσης στον πρωτόπειρο μαθητή
- να είναι απλές, αλλά και επεκτάσιμες ανάλογα με την εξέλιξη της προόδου του μαθητή

- να λειτουργούν με επαναχρησιμοποιήσιμους εκπαιδευτικούς πόρους, ή να αφήνουν τη πρωτοβουλία στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει νέους
- να μπορούν να ενσωματώνουν εύκολα άλλες υπηρεσίες
- να είναι συμβατές με τα διεθνή πρότυπα
- να ανταποκρίνονται ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα της ηλικίας του
- να είναι συμβατές με όλες τις πλατφόρμες λογισμικού και όλες τις συσκευές.

Ο **δεύτερος** άξονας που εξετάζεται, αυτός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, φαίνεται πως παρουσιάζει αρκετά προβλήματα. Αρχικά, οι μαθητές ήδη από το δημοτικό Σχολείο έχουν μπει, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, στη λογική απόκτησης πτυχίου μιας δεύτερης Ξένης Γλώσσας με αποτέλεσμα να χάνουν από πολύ νωρίς το αυθόρμητο ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση μιας καινούριας για αυτούς γλώσσας. Σ' αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να υλοποιήσει τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, οι οποίοι προσανατολίζονται σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών ώστε οι ίδιοι να μάθουν όχι μόνο τους γραμματικούς κανόνες, αλλά κυρίως το πώς μαθαίνουμε μια Ξένη Γλώσσα μέσα από το παιχνίδι, την επικοινωνία και την ομαδική εργασία. Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στη διεξαγωγή μιας πρωτογενούς αυθεντικής επικοινωνίας είναι το γεγονός πως οι τάξεις του δημόσιου σχολείου είναι προμηθευμένες με το σχολικό εγχειρίδιο, με ένα cd-player και στην καλύτερη περίπτωση με ένα εργαστήριο εξοπλισμένο με παλιάς τεχνολογίας υπολογιστές. Η ακουστική εξάσκηση των μαθητών περιορίζεται στην προφορική ομιλία του διδάσκοντα (συνήθως εκπαιδευτικών «της παλιάς αυστηρής και παραδοσιακής σχολής») και στο άκουσμα ελάχιστων τυποποιημένων διαλόγων μέσα από το βιβλίο.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα παρουσιάζεται στη μη προθυμία των εκπαιδευτικών να γνωρίσουν, μάθουν και να καταρτιστούν σε νέες εναλλακτικές μορφές μάθησης στηριζόμενες σε διαδικασίες που η εποχή μας απαιτεί. Επίσης, το θέμα των ωρών διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας είναι πολύ σημαντικό διότι ο δάσκαλος καλείται μέσα σ' ένα περιορισμένο χρονικό πλαίσιο να συνδυάσει γνώσεις, δεξιότητες, συνεργατική μάθηση, σχέδια εργασίας, επικοινωνία και τέλος (αυτό)αξιολόγηση.

Το κυριότερο πρόβλημα όλων που προκύπτει από αυτές τις προαναφερθείσες διαπιστώσεις είναι ότι θα πρέπει να αλλάξει η αντίληψη που υπάρχει γενικά για τη διδασκαλία και την εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων σταδιακά κατευθύνονται προς τη θεώρηση της διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας ως διαδικασίας και όχι ως αποστήθισης γραμματικών κανόνων και λέξεων, αλλά η αντίληψη που κυριαρχεί στους

εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (μαθητές, γονείς) είναι ότι η δεύτερη Ξένη Γλώσσα πρέπει να διδάσκεται για να οδηγήσει στο άμεσο μέλλον στην απόκτηση ενός πιστοποιητικού και στο έμμεσο στην εύρεση μιας εργασίας.

### 3.4.2 Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Το θέμα της απόκτησης δεύτερης Ξένης Γλώσσας έχει απασχολήσει τα τελευταία 40 χρόνια τους επιστήμονες της Παιδαγωγικής Επιστήμης, οι οποίοι προσπάθησαν μέσω διαφόρων θεωριών να κατανοήσουν πως μαθαίνει ο μαθητής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από την πρωτοβάθμια μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι θεωρίες που διατυπώθηκαν κατά καιρούς, όπως ο μπιχεβιορισμός των Ivan Pavlov, John Watson και B.F. Skinner, η γνωστική θεωρία των George Miller και Noam Chomsky, ο οικοδομισμός του Jean Piaget και η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Lev Vygotsky, επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών καθώς η καθεμία εστίαζε σε διαφορετικό σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας φαίνεται πως καταβάλλουν προσπάθειες να προσανατολιστούν προς την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, επιχειρώντας παράλληλα να αξιοποιήσουν την τεχνολογία πληροφόρησης και της επικοινωνίας (information and communication technology, ICT). Όπως είναι γνωστό η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky στρέφει την προσοχή της διδασκαλίας και της μάθησης από το άτομο στην ομάδα και αντίστροφα. Η κατανόηση της γλώσσας αναπτύσσεται μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες μεταξύ των μαθητών και δεν ακολουθεί έναν προβλέψιμο τρόπο που καθορίζεται από τη διδασκαλία του δασκάλου. Η μέθοδος που εφαρμόζεται είναι μαθητοκεντρική, τα προς διδασκαλία θέματα επιλέγονται σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας και η αξιολόγηση βασίζεται στο αποτέλεσμα της διαθεματικής εργασίας (project) που παρουσιάζει κάθε μαθητής. Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών σύμφωνα με αυτή τη θεωρία είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο τη στιγμή της αλληλεπίδρασης και αυτό γιατί «η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα γνωστικό φαινόμενο ή το προϊόν ενός ανθρώπινου εγκεφάλου αλλά κυρίως αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που προσλαμβάνεται και χρησιμοποιείται από την αλληλεπίδραση των ατόμων, σε μια ποικιλία πλαισίων και για χιλιάδες πρακτικούς σκοπούς» (Whyte, 2009).

Μια εκπαιδευτική δυσκολία στην εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ο συνδυασμός της ICT με την εξ επαφής διδασκαλία και αυτό γιατί το Internet είναι πολύ «ανοιχτό» σε μια μεγάλη ποικιλία γνήσιων γλωσσικών πηγών, παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να λάβουν απεριόριστες πληροφορίες σχετικά με τη γλώσσα, σε αντίθεση με την εξ επαφής διδασκαλία. Είναι αλήθεια πως τα εργαλεία τύπου Web 2.0 ενισχύουν το υλικό των δασκάλων, προωθούν τη συνεργατική μάθηση, την επικοινωνία με ομιλητές της γλώσσας--στόχου μέσω forums και chatrooms, αλλά και την από κοινού έκφραση μέσω blogs και wikis. Όμως, ακόμα και αν επιτευχθεί η εξοικείωση των παιδιών του Δημοτικού με τις φορητές συσκευές και με αυτή τη τεχνολογία, η δυσκολία που παραμένει είναι η ενθάρρυνση των μαθητών στη χρήση αυτών των μέσων λόγω της ανεπαρκούς ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να εντάσσει ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Επιπλέον προκύπτει και το θέμα του διδακτικού χρόνου, το οποίο μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά με την ένταξη της ICT στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας, καθώς ο χρόνος με την ενασχόληση της ICT είναι μικρότερος από αυτόν της παράδοσης του μαθήματος από τον δάσκαλο. Παρόλα αυτά, η έλλειψη ή η μη αξιοποίηση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία αποτελεί τροχοπέδη για την αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων. Σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχουν ούτε cd players, ή οι αίθουσες των υπολογιστών χρησιμοποιούνται μόνο για το μάθημα της Πληροφορικής (Σιγανού και Παπασταμούλη, 2006).

Αυτό που συμβαίνει στη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών, συμπεριλαμβανομένων και της Γαλλικής Γλώσσας, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ότι οι δάσκαλοι ασχολούνται περισσότερο με μεθόδους οι οποίες βασίζονται στην εκμάθηση της γραμματικής της Γαλλικής Γλώσσας και είναι προσκολλημένοι στο σχολικό εγχειρίδιο (Τοκατλίδου, 2006) με αποτέλεσμα να έχουν ελάχιστες ή και καθόλου ευκαιρίες να δοκιμάσουν αλλά και να δοκιμαστούν στις οικοδομιστικές και τις κοινωνικοπολιτισμικές μεθόδους διδασκαλίας (Whyte, 2009). Έχει υποστηριχθεί (Whyte, 2009) ότι όταν κάποιος μαθαίνει μια γλώσσα αφομοιώνοντας σαφείς κανόνες της γλώσσας χωρίς να γνωρίζει τη μαθησιακή διαδικασία, και όταν η γλωσσική ικανότητά του κρίνεται από το προσχεδιασμένο προϊόν κάποιου ως προς μορφωτικά θέματα, τότε είναι δύσκολο ένας δάσκαλος να διδάξει τη γλώσσα σύμφωνα με τον οικοδομισμό και να τοποθετήσει τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι, η διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας ενδιαφέρει περισσότερο ως προϊόν και όχι ως διαδικασία, με αποτέλεσμα ορισμένα στοιχεία της, όπως η διόρθωση των λαθών να αντιμετωπίζεται από τους δασκάλους και τους μαθητές ως κάτι αρνητικό και όχι ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα από το οποίο οι μαθητές θα κατανοήσουν τη λειτουργία της γλώσσας.

Τέλος, ιδιαίτερο προβληματισμό αποτελεί και η έλλειψη της αρχικής κατάρτισης και της συνεχούς ενημέρωσης του δασκάλου της Γαλλικής Γλώσσας, και αυτό γιατί το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπει ελάχιστα μαθήματα κατάρτισης και ακόμα λιγότερες πρακτικές ασκήσεις (Τοκατλίδου, 2006).

### 3.5 Κίνητρα για τη χρήση podcasting στη διδασκαλία

#### 3.5.1 Χρήση podcasting γενικά στη διδασκαλία

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας είναι η παροχή κινήτρων στους μαθητές. Οι William & Burden (1997) έχουν πει για την κινητοποίηση (motivation) των μαθητών: «είναι μια κατάσταση γνωστικής και συναισθηματικής αφύπνισης, η οποία οδηγεί σε μια συνειδητή απόφαση να προχωρήσει ο μαθητής στην πράξη, και η οποία αυξάνεται σε μια περίοδο ενισχυμένης πνευματικής και/ή φυσικής προσπάθειας για να επιτύχει ο μαθητής ένα προηγούμενο σύνολο στόχων που έχει θέσει». Σύμφωνα τώρα με τους Rodgers & Thornton, (2005), Valler et al., (1992) η παροχή κινήτρων στους μαθητές είναι μία από τις σημαντικότερες ψυχολογικές έννοιες στην εκπαίδευση. Μάλιστα θεωρείται τόσο σημαντική ώστε έχει υποστηριχθεί ότι επηρεάζει τους μαθητές τόσο ως προς τη μάθηση όσο και ως προς τις υπόλοιπες μαθησιακές δραστηριότητες (Green & Sulbaran, 2006). Επιπρόσθετα η έλλειψη κινήτρων έχει διαπιστωθεί πως εμποδίζει τους μαθητές να συγκεντρώνονται στο μάθημα (Jeamu et al., 2008).

Το podcasting λοιπόν αλλά και οποιαδήποτε μέθοδος διδασκαλίας θα πρέπει να κινητοποιεί τους μαθητές και να ικανοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ο Keller (1987) έχει προτείνει το ARCS Model, σύμφωνα με το οποίο τέσσερις παράγοντες, η προσοχή (Attention), η συνάφεια/σχετικότητα (Relevance), η αυτοπεποίθηση/εμπιστοσύνη (Confidence) και η ικανοποίηση (Satisfaction) αξιολογούν τα επίπεδα των κινήτρων των μαθητών. Άλλοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών είναι το φύλο, ο χώρος της τάξης και η προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία σε online μαθήματα.

Αναφορικά με το podcasting στη διδασκαλία και την παροχή κινήτρων στους μαθητές έχουν διατυπωθεί οι ακόλουθες απόψεις: αρχικά, έχει υποστηριχθεί από τους ίδιους τους μαθητές που λαμβάνουν μέρος σε ένα podcast ή συμμετέχουν σε ένα online μαθησιακό περιβάλλον ότι ακούγοντας τη φωνή του καθηγητή

αισθάνονται ότι μαθαίνουν με πιο ουσιαστικό τρόπο το μάθημα απ' ό,τι αν διάβαζαν ένα σχολικό βιβλίο ή αν συζητούσαν το μαθησιακό υλικό στον πίνακα (Bolliger et al., 2009). Ταυτόχρονα αισθάνονται ότι έρχονται πιο κοντά στον καθηγητή και έτσι γίνονται μέρος ενός περισσότερου εξανθρωπισμένου περιβάλλοντος (humanized) ακόμα και όταν μαθαίνουν σε ένα online περιβάλλον.

Ένα από τα κίνητρα για τη χρήση podcasting στη διδασκαλία είναι ο **χρόνος**. Είναι γνωστό πως ο χρόνος για την εκμάθηση ενός γνωστικού αντικείμενου απασχολεί από κοινού τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους. Οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις θεωρούν ανεπαρκή τον χρόνο για την κάλυψη του εκπαιδευτικού υλικού ενώ και οι μαθητές, ιδιαίτερα στην περίπτωση των Ξένων Γλωσσών, περιορίζονται συνήθως σε ένα δίωρο μάθημα την εβδομάδα με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα να εξασκήσουν τη ξένη γλώσσα εκτός σχολικής αίθουσας ή ακόμη χειρότερα να στερούνται κινήτρων για να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους και να μάθουν μια Ξένη Γλώσσα.

Το podcasting λοιπόν αντιμετωπίζει το ζήτημα του χρόνου αρκετά ικανοποιητικά καθώς «σέβεται το δικαίωμα του χρήστη να θέλει να αλληλεπιδράσει με εκπαιδευτικές πηγές, όντας ο ίδιος απομακρυσμένος από τον φυσιολογικό χώρο μάθησης» (Tynan&Colbarn, 2006), δηλαδή μια αίθουσα ή έναν υπολογιστή. Ουσιαστικά το podcasting δημιουργεί μια τάξη χωρίς όρια, μια τάξη «κινητή» (mobile), μέσα στην οποία αυξάνεται σημαντικά ο χρόνος μάθησης και μελέτης για τους μαθητές (William & McMinh, Language Centre, The Hong Kong University of Science and Technology).

Ένα άλλο κίνητρο αφορά στην ίδια την **τεχνολογία**. Οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί αρκετά με την τεχνολογία και τα μέσα της (tech-savvy), τα οποία χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση. Το podcasting από αυτή την άποψη πλησιάζει περισσότερο τα ενδιαφέροντά τους και τους κινητοποιεί ώστε να το χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητά τους, δηλαδή στο σχολείο. Αυτό που χρειάζονται λοιπόν οι μαθητές δεν είναι η κατάκτηση τεχνολογικών γνώσεων αλλά η σωστή καθοδήγηση για το πώς θα χρησιμοποιήσουν αυτή τη νέα τεχνολογία για να δημιουργήσουν μια ισχυρή αναλυτική και κριτική σκέψη (Campbell, 2005). Μια πρόταση προέρχεται από Πανεπιστήμιο των Επιστημών και της Τεχνολογίας του Χονγκ-Κονγκ για την εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας ως δεύτερης Ξένης Γλώσσας όπου προτείνονται τέσσερις τύποι podcasts:

- ESL (English Second Language) podcasts (παρέχονται στους μαθητές ακουστικά μαθήματα ή θέματα),
- native-English podcasts (αυτά τα podcasts δημιουργούνται για ένα κοινό που μιλάει με ευφράδεια την Αγγλική Γλώσσα),

- podcasts που στοχεύουν στην προετοιμασία διαφόρων tests πιστοποίησης όπως το IELTS και το TOEFL, και τέλος
- τα podcasts που δημιουργούνται από τους μαθητές (William & McMinn, Language Centre, The Hong Kong University of Science and Technology).

Όσον αφορά στον τελευταίο τύπο podcast, οι μαθητές μπορεί να δημιουργήσουν οι ίδιοι το δικό τους podcast, το οποίο μπορεί μεταξύ άλλων μπορεί να έχει τη μορφή video (videocast). Αυτή η δυνατότητα δημιουργίας podcast βοηθά σημαντικά στις δραστηριότητες εντός της σχολικής αίθουσας, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση και τα υλικά για την κατ' οίκον εργασία (homework materials), (Ono& Ishihara, 2010). Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να αναπτύξουν μια θετική στάση τόσο προς το podcasting όσο και προς την κατάκτηση μιας Ξένης Γλώσσας μέσω αυτής της διαδικασίας. Παραδείγματος χάριν αν δημιουργήσουν οι ίδιοι ένα podcast στη Γαλλική Γλώσσα τότε θα αποκτήσουν περισσότερη εμπιστοσύνη στις γνώσεις τους, θα αισθάνονται ότι πέτυχαν έναν στόχο και το ενδιαφέρον τους για τη χρήση της Γαλλικής Γλώσσας θα αυξηθεί. Αυτό σημαίνει πως η δημιουργία podcast αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κίνητρο για τη εκμάθηση μια Ξένης Γλώσσας καθώς μεταξύ άλλων οι μαθητές μπορούν μέσω videos ή παρουσιάσεων powerpoint να επικοινωνήσουν με πιο άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο απ' ό,τι θα μπορούσαν με την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά και να αποκτήσουν μεγαλύτερη ικανότητα στην εκφορά της ξένης γλώσσας, γεγονός που ενθαρρύνει τους μαθητές οι οποίοι δεν είναι τόσο καλοί στο να μιλούν ή να γράφουν π.χ. τη Γαλλική Γλώσσα. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί πως η χρήση των podcasts έφερε πιο κοντά τους μαθητευόμενους στα πολιτισμικά στοιχεία των Ξένων Γλωσσών που διδάσκονταν (Chinnery, 2006).

Σύμφωνα με τους Donnelly and Berge (2006) τα podcasts διαθέτουν τα εξής χαρακτηριστικά που τα καθιστούν κατάλληλα για τη μάθηση:

- περιέχουν τη φωνή του developer που κάνει τις πληροφορίες πιο προσωπικές απ' ό,τι το γραπτό κείμενο,
- δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ελέγχουν την πορεία της μάθησής τους παρέχοντάς τους διάφορες επιλογές, όπως να διαβάζουν ένα βιβλίο, να ακούνε ένα podcast ή και τα δυο,
- παρέχουν τη δυνατότητα να ακούνε οι μαθητές φορητά αρχεία ήχου ενώ ασχολούνται με άλλες ενότητες του μαθήματος,
- επιτρέπει στους εκπαιδευτές και τους μαθητές να εναλλάσσουν τον χρόνο τους μεταξύ του εκπαιδευτικού και του πληροφοριακού περιεχομένου.

Ορισμένες προτάσεις που αφορούν στην παροχή κινήτρων στους μαθητές μέσω των podcast είναι το μέγεθος των podcast να είναι μικρό ώστε να διατηρείται κατά αυτόν τον τρόπο το ενδιαφέρον και η προσοχή του μαθητή, και η χρήση των videocasts να επεκταθεί διότι έχει αποδειχθεί πως βοηθά σημαντικά στην κατανόηση σύνθετων ιδεών και επιπλέον εξυπηρετεί τους μαθητές που προτιμούν να μαθαίνουν με οπτικό τρόπο (Bolliger et al., 2009). Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο για τους μαθητές που είναι αρχάριοι στην εκπαίδευση μέσω διαδικτύου να λάβουν πρώτα μια εκπαίδευση στο πως θα προσεγγίζουν τα podcasts, τα οποία θα μπορούν να εφοδιάζονται με κατάλληλες εκπαιδευτικές πηγές ώστε να συμβάλλουν στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών (Bolliger et al., 2009).

Η Durbridge (1984), από την εμπειρία της και την μελέτη της πάνω σε ηχητικά ραδιοφωνικά προγράμματα που είχαν δημιουργηθεί στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας, καταγράφει πως οι μαθητές ωφελούνται από την ακουστική των ηχητικών αρχείων, διότι αρέσκονται:

- Στο να ακούνε συνομιλίες, ίσως και ως μέρος των μαθημάτων τους,
- Στο να απαντούν σε έναν ήχο, να καταλαβαίνουν την ομιλούμενη γλώσσα, να αναλύουν ή να δίνουν προσοχή στη φωνή του δασκάλου,
- Στο να ακούν γεγονότα, συζητήσεις και απόψεις από ειδικούς πάνω στο υλικό που διδάσκονται και
- Στο να παρακινούνται και να παίρνουν θάρρος ακούγοντας τη φωνή κάποιου που εκτιμούν, ξέρουν και σέβονται.

### **3.5.2 Χρήση podcasting γενικά στη διδασκαλία ξένων γλωσσών**

Το podcasting ως εκπαιδευτικό εργαλείο χρησιμοποιείται ιδιαίτερα για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Paul Man-Man, 2007; Sean William&John McMinn, Chang, Huang&Hsieh, η συγκεκριμένη τεχνολογία έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας στα πανεπιστήμια, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των ακουστικών και προφορικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη μνεία θα γίνει στο επόμενο κεφάλαιο, όπου καταγράφονται όλες οι περιπτώσεις εφαρμογής της τεχνολογίας



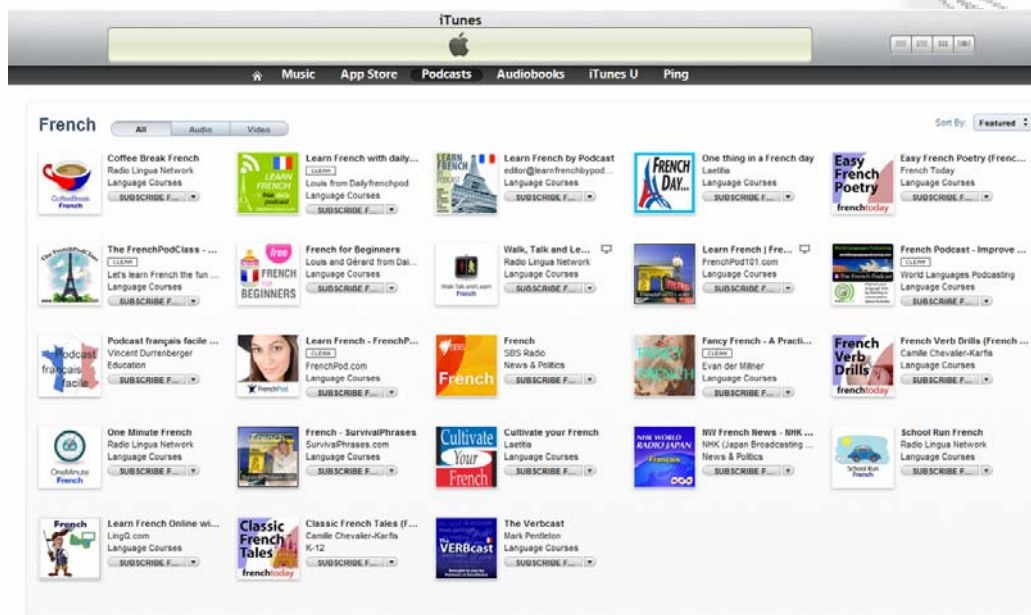
podcasting στην εκπαιδευτική πρακτική, τόσο σε ξενόγλωσσα τμήματα, όσο και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Από ορισμένους ερευνητές (Chang, Huang, Hsieh) έχει υποστηριχθεί ότι το podcasting κρίνεται ως αποτελεσματική μέθοδος για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών γιατί καθιστά ικανούς τους μαθητές να συμμετάσχουν σε συζητήσεις και διαδραστικές δραστηριότητες σ' ένα MALL (Mobile Assisted Learning Language Learning) περιβάλλον. Αυτό όμως που θα πρέπει κυρίως να απασχολήσει τους χρήστες των podcasts είναι το κατά πόσο αυτή η μέθοδος ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών όταν μαθαίνουν μια Ξένη Γλώσσα.

Εκτενής κατάλογος δημοσιευμένων ξενόγλωσσων podcasts διατίθεται στο iTunes, αλλά και σε πληθώρα ιστοσελίδων, οι οποίες κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το επίπεδο εκμάθησης και τη γλώσσα, όπως παρουσιάζονται παρακάτω:



Εικόνα 18: Κεντρική σελίδα ξενόγλωσσων podcasts στο iTunes



Εικόνα 19: Η σελίδα των podcasts που αφορούν τη γαλλική γλώσσα

**Podcastfrancaisfacile** <http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/> [Καλύτερευση της ορθογραφίας μέσω podcasts που υπαγορεύουν μικρά κείμενα]

**Learn French by Podcast:** <http://www.learnfrenchbypodcast.com/> [Μαθήματα ηχογραφημένα σε podcasts για αρχάριο και προχωρημένο επίπεδο].

**FrenchPod101:** <http://www.frenchpod101.com/> [Εύκολο και διασκεδαστικό σύστημα, σχεδιασμένο για να μάθει ο χρήστης τα βασικά από τα πρώτα κιόλας μαθήματα].

**DailyFrenchPod:** <http://www.dailyfrenchpod.com/> [Ολοκληρωμένη λύση για απόκτηση επικοινωνιακής δεξιότητας στη γαλλική γλώσσα].

**ParisByPod:** <http://www.parisbypod.com/> [Εκμάθηση γαλλικής γλώσσας μέσα από videos, podcasts και ασκήσεις].

**French Today:** <http://www.frenchtoday.com/> [Στόχο έχει να παρουσιάσει την κατάλληλη εκπαιδευτική μέθοδο και μια μεγάλη ποικιλία ψηφιακών πόρων, ώστε ο χρήστης να καταλαβαίνει/κατανοεί καλύτερα, να μιλάει ταχύτερα και να νιώθει εμπιστοσύνη στον εαυτό του όταν χρησιμοποιεί την γλώσσα].

**FrenchPodClass:** <http://www.frenchpodclass.com/> [Βοηθάει τους εκπαιδευόμενους στη γαλλική γλώσσα να "φρεσκάρουν" τα γαλλικά τους].

**French Ohlala:** <http://www.frenchohlala.com/> [Πρόκειται για μια καθημερινή διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας σε υλικό που διατίθεται μέσω podcasts και PDF αρχείων].

### 3.5.3 Χρήση podcasting γενικά στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η χρήση podcasting στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνδυάζεται περισσότερο με την χρήση των MP3 players παρά με τη χρήση iPods σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Haaparanta, Kiili & Multisilta (2007). Η συγκεκριμένη έρευνα απέδειξε πως η χρήση iPod σε συνδυασμό με podcasting δεν συμβάλλει ακόμα στην βελτιστοποίηση της διδασκαλίας διότι οι διδάσκοντες δεν έχουν εξοικειωθεί ακόμη με την χρήση των iPods και δεν πιστεύουν ακόμα ότι έχει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως έχει αποδεδειγμένα ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας.

Παρά το γεγονός ότι το iPod έχει μεγάλο αποθηκευτικό χώρο (περίπου 80Gb), οι διδάσκοντες υποστήριξαν ότι αντιμετώπισαν τεχνικά προβλήματα κατά τη σύνδεση του iPod με τον Η/Υ και με τον προβολέα δεδομένων (data projector). Επίσης, θεώρησαν ότι το iPod δεν έχει να προσφέρει κάτι καινούριο ως εκπαιδευτικό εργαλείο καθώς διαπιστώνουν πως με το iPod κάνουν ό,τι και με έναν Η/Υ. Ως προς τα οφέλη από τη χρήση iPod οι διδάσκοντες επεσήμαναν την χρησιμότητά του στη μουσική εκπαίδευση, τη βιολογία και την ιστορία, ενώ και το περιεχόμενο του μαθήματος που ήταν αποθηκευμένο στο iPod ήταν ικανοποιητικό, αν και οι ίδιοι ήθελαν περισσότερο υλικό σε ψηφιακή μορφή για να το χρησιμοποιούν όποτε θέλουν (Haaparanta et al., 2007).

Το συμπέρασμα σχετικά με τον συνδυασμό iPod και podcasting είναι ότι το podcasting είναι μια πολλά υποσχόμενη τεχνολογία η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί από την εκπαίδευση καθώς συνδυάζει την ευκολία χρήσης με το φθινό κόστος. Συγκεκριμένα προσφέρει τη δυνατότητα μετάδοσης υλικού σε video ενώ ταυτόχρονα μπορεί να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικό διαδραστικό εργαλείο μεταξύ των σχολείων. Το iPod παρουσιάζει αρκετά προβλήματα λόγω της έλλειψης τεχνολογικής κατάρτισης από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν πως το iPod είναι ουσιαστικά η αντικατάσταση του Η/Υ. Η προβληματική σχετικά με τη χρήση του iPod με το podcasting στρέφεται στην έλλειψη «τεχνολογικών» δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αφενός δεν μπορούν ακόμη να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία στην εκπαίδευση και αφετέρου δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσουν τα νέα τεχνολογικά στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το podcasting μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους για την εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

- αρχικά μπορούν να δημιουργηθούν podcasts από τους εκπαιδευτικούς τα οποία θα βασίζονται στο λεξιλόγιο της Γαλλικής Γλώσσας και στα διάφορα ιδιώματά της, π.χ. στο ιδίωμα του Παρισιού και στο ιδίωμα της Νίκαιας.

- Επίσης, μέσω των podcasts είναι δυνατόν να προβάλλονται συζητήσεις μεταξύ Γάλλων ομιλητών για θέματα της καθημερινότητας, όπως το σχολείο, τον καιρό, κλπ., οι οποίες θα συνοδεύονται από το απαραίτητο κείμενο ώστε οι μαθητές όταν ακούουν τους διαλόγους να έχουν μπροστά τους και το κείμενο.
- Ακόμη, είναι δυνατόν να δημιουργηθούν podcasts που θα περιέχουν αστεία γνωμικά και παροιμίες της Γαλλικής Γλώσσας, τα οποία αν αξιοποιηθούν με τη μορφή παιχνιδιού θα ενθαρρύνουν τα παιδιά για την εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας. Τραγούδια, παραδοσιακά και μη της Γαλλίας, τα οποία θα συνοδεύονται από τους στίχους μπορούν να ικανοποιήσουν τις ψυχαγωγικές ανάγκες των μαθητών, εξοικειώνοντάς τους ταυτόχρονα με τη Γαλλική γλώσσα.
- Τέλος, η παρουσίαση διαφόρων παιδικών ιστοριών στη Γαλλική γλώσσα, τις οποίες οι μαθητές μπορούν να διαβάζουν δυνατά μέσα στην τάξη, ανταποκρίνεται στο ενδιαφέρον των μαθητών με αποτέλεσμα η εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας να μην γίνεται μια στείρα απομνημόνευση γραμματικών κανόνων.

Ενδεικτικά προτείνονται οι ακόλουθες δραστηριότητες:

#### Κατανόηση προφορικού λόγου

Δίνεται ένα κείμενο ακουστικής προσέγγισης στη Γαλλική Γλώσσα και άσκηση πολλαπλής επιλογής στην Ελληνική Γλώσσα έτσι ώστε να ελέγχεται η κατανόηση χωρίς να είναι υποχρεωμένοι οι μαθητές να παράγουν το νόημα στη Γαλλική Γλώσσα.

#### Κατανόηση γραπτού κειμένου

Δίνονται κείμενα μικρής έκτασης στη Γαλλική και την Ελληνική, τα οποία οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχήσουν.

### Παραγωγή προφορικού λόγου

Δίνονται στους μαθητές συνεντεύξεις συνομηλίκων τους για διάφορα θέματα (διατροφή, αθλητισμός, καθημερινότητα του σχολείου, κ.α.) και οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις στη Γαλλική Γλώσσα.

### Παραγωγή γραπτού λόγου

Δίνεται από το δάσκαλο ένα θέμα, το οποίο μπορεί να έχει και τη μορφή σχεδίου εργασίας (project), και οι μαθητές είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία μεταξύ τους καλούνται να το αναπτύξουν στη Γαλλική Γλώσσα.

Με βάση αυτές τις γενικές δραστηριότητες, μπορούμε να αναφέρουμε την εφαρμογή του podcasting πιο συγκεκριμένα στην εκμάθηση του λεξιλογίου, της ακουστικής κατανόησης και του προφορικού λόγου. Η εφαρμογή του podcasting στην εξάσκηση του λεξιλογίου της Γαλλικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική καθώς μπορεί να συνδυάσει οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα με την εκμάθηση λέξεων. Έτσι, ένα podcast μπορεί να παρουσιάζει μια σειρά στατικών ψηφιακών εικόνων, οι οποίες θα απεικονίζουν τις προς μάθηση λέξεις και θα συνοδεύονται από τη σωστή προφορά τους, την οποία θα ακούουν οι μαθητές με την ταυτόχρονη παρουσίαση της λέξης. Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα βλέπουν και τον τρόπο γραφής της εκάστοτε λέξης, και την οπτική και την ακουστική της παρουσίαση. Επίσης, χρήσιμο θα ήταν οι μαθητές να απευθύνονται και σε ένα ηλεκτρονικό λεξικό, το οποίο θα είναι ενσωματωμένο στο PC τους, ώστε να ανατροφοδοτούνται άμεσα κάθε φορά που μαθαίνουν μια καινούρια λέξη.

Ως προς την ακουστική κατανόηση αυτό που συμβαίνει στην περίπτωση της Ξένης Γλώσσας είναι ο μαθητευόμενος να προσπαθεί να πετύχει τον συνδυασμό της γνώσης του περιεχομένου (content knowledge) με τη γλωσσολογική γνώση (linguistic knowledge) ταυτόχρονα. Αυτό πολλές φορές επιβάλλει ένα βαρύ γνωστικό φορτίο στη μνήμη επεξεργασίας (working memory), πράγμα το οποίο συμβαίνει κατά τη διάρκεια της ακουστικής κατανόησης στην εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών, όπου ο μαθητής καλείται να κατανοήσει το κείμενο καθώς το ακούει, να συγκρατήσει τις πληροφορίες στη μνήμη επεξεργασίας, να συνδέσει ό,τι έχει ακούσει προηγουμένως με αυτό που ακολουθεί και να προσαρμόζει συνεχώς αυτό που κατανοεί σ' αυτό που ακούει με βάση την προηγούμενη γνώση (Osada, 2004). Αυτή η πολύπλοκη διαδικασία θα πρέπει να απλοποιηθεί στην περίπτωση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δέχονται ποικίλα ερεθίσματα, τα οποία δεν θα πρέπει να συγχέονται μεταξύ τους αλλά να ενεργοποιούνται ώστε να αναβαθμίζεται η μνήμη επεξεργασίας.



Τέλος, αξιοποιώντας το podcasting στην εξάσκηση του προφορικού λόγου στη Γαλλική Γλώσσα οι μαθητές του δημοτικού μπορούν να εξασκηθούν με τις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Να διαβάζουν δυνατά
- Να εκφράζουν τις απόψεις τους για ένα θέμα που τους έχει δώσει ο δάσκαλος
- Να ακούν τις απόψεις των συμμαθητών τους και να σχολιάζουν πάνω σε αυτές
- Να παρουσιάζουν σε ομάδες ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εργασίας (project)
- Να περιγράφουν εικόνες
- Να αφηγούνται μια ιστορία
- Να παίζουν με γρίφους
- Να παίζουν ρόλους (role play)
- Να παρουσιάζουν θεατρικούς μονολόγους
- Να τραγουδούν τραγούδια του ενδιαφέροντός τους

## 3.6 Υπάρχουσες μελέτες εφαρμογής podcasting στη διδασκαλία

### 3.6.1 Γενικά

Οι περισσότερες μελέτες εφαρμογής podcasting στη διδασκαλία αφορούν κυρίως στον τρόπο με τον οποίο το podcasting χρησιμοποιείται από τους καθηγητές παγκοσμίως (Huann & Thong, 2006). Η κυρίαρχη τάση που επικρατεί είναι πως το podcasting χρησιμοποιείται κυρίως για τη διάδοση πληροφοριών ιδιαίτερα των πρωτοετών φοιτητών και αυτό ξεκίνησε το καλοκαίρι του 2004, όταν το iPod έκανε την εμφάνισή του ως μαθησιακό εργαλείο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, τον Αύγουστο της ίδιας χρονιάς, πρώτο το πανεπιστήμιο **Duke**, παρείχε σε 15 εαρινά και 33 χειμερινά τμήματα, Apple iPods στους 1600 πρωτοετείς φοιτητές διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι τα χρησιμοποιούσαν για τη διάδοση αλλά και την ανάκτηση περιεχομένου και εργαλείων σχετικών με το μάθημα, για την ηχογράφηση διαλέξεων, συζητήσεων εντός της σχολικής αίθουσας και για προφορική ανατροφοδότηση (feedback), για την καταγραφή σημειώσεων που δεν περιορίζονται στο περιεχόμενο του μαθήματος, για την επανάληψη των καταγεγραμμένων ηχογραφήσεων, της λίστας του λεξιλογίου κλπ., και τέλος για την αποθήκευση και τη μεταφορά αρχείων. Αναφέρεται πως εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές έβρισκαν βολικό να έχουν το υλικό του μαθήματος μέσα στα iPods και με τον τρόπο αυτό μείωναν την εξάρτηση που είχαν από την πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη και τα εργαστήρια. Οι συσκευές αυτές ήταν εξαιρετικά χρήσιμες για ηχογραφήσεις και αποδείχτηκε πως αυξάνουν την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στο μάθημα και στην έρευνα. Ανάμεσα στα προβλήματα που αναφέρθηκαν την πρώτη χρονιά του iPod project ήταν θέματα που αφορούσαν την αγορά ή την αδειοδότηση ψηφιακού υλικού, περιορισμένη τεκμηρίωση και εκπαίδευση για τη χρησιμοποίησή τους και μια έλλειψη εργαλείων ώστε να μπορούν να ενσωματώνουν κείμενο και ήχο μαζί. Το 2005-2006, δεύτερο χρόνο του iPod project, εισήχθη ένα νέο μοντέλο του iPod ικανό να παρουσιάζει εικόνα, τόσο καλά όσο και ήχο (Apple Unveils, 2005; Markoff & Holson, 2005). Μεταξύ άλλων, δόθηκε σε 37 τμήματα ξένων γλωσσών, όπου χρησιμοποιήθηκε για ηχογράφηση των διαλέξεων και του μαθησιακού υλικού, την εγγραφή προφορικών εξετάσεων των μαθητών και την αναπαραγωγή πολυμεσικού περιεχομένου μέσα στην τάξη. Το iPod project έδωσε την αφορμή για να γίνει μια λεπτομερής εξέταση του ρόλου της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και να ιδρυθεί το 2006 το Duke Digital Initiative, τμήμα του πανεπιστημίου που μέχρι σήμερα προτείνει καινοτόμες μεθόδους μάθησης ψηφιακών μέσων. Ωστόσο, το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007 σταμάτησε να χορηγεί τα iPods στους φοιτητές (Read, 2006) και τους παρότρυνε να το χρησιμοποιούν ως εργαλείο υποστήριξης, όπως το σχολικό εγχειρίδιο.



Το **Georgia College και State University** στο Milledgeville της Georgia, ξεκίνησε την εφαρμογή των iPods στη τάξη πολύ νωρίτερα από το πανεπιστήμιο Duke, αλλά με λιγότερη διαφήμιση. Το εαρινό εξάμηνο του 2002, φοιτητές από 2 τμήματα, δανείστηκαν iPods, με τα οποία είχαν πρόσβαση από το εργαστήριο πληροφορικής του πανεπιστημίου στο μαθησιακό υλικό που είχε ετοιμάσει ο εκπαιδευτής για αυτούς. Σε αντίθεση με το Πανεπιστήμιο του Duke, οι φοιτητές λάμβαναν τα iPods για να τα χρησιμοποιήσουν μόνο για τις ανάγκες συγκεκριμένων μαθημάτων (Burk, 2006).

Το πανεπιστήμιο του **Stanford** συνεργάστηκε με την Apple iTunes με σκοπό να καταστήσει διαθέσιμες τις πανεπιστημιακές διαλέξεις, τα εργαλεία μάθησης, τις πληροφορίες τις σχετικές με τη μουσική και τον αθλητισμό και κάθε είδους άλλο υλικό στην δική του ιστοσελίδα του iTunes [Stanford on iTunes], τον Δεκέμβριο του 2005 (Stanford Report, 2005). Την ίδια πρωτοβουλία πήρε το επόμενο εξάμηνο και το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, Berkeley, εγκαινιάζοντας τη δική του ιστοσελίδα στο iTunes. Τα δύο πανεπιστήμια ωστόσο, διαφέρουν ως προς τον τρόπο διανομής του μαθησιακού τους υλικού στο εξής: το πανεπιστήμιο του Stanford έχει διαθέσιμη την ιστοσελίδα μόνο στην πανεπιστημιακή κοινότητα, ενώ του Berkeley την έχει διαθέσιμη σε όλο το κοινό. Υπολογίζεται πως το UC Berkeley στο iTunes είχε πάνω από 330.000 downloads μεταξύ 10.000 subscribers μέσα σε ένα μήνα από την ημερομηνία της έναρξής του (University, Branded Site, 2007).

Από την άλλη μεριά στο Πανεπιστήμιο **των Επιστημών και της Τεχνολογίας του Χονγκ-Κόνγκ** εφαρμόζεται το podcasting ως εξής: υπάρχει ένα φοιτητικό περιοδικό podcast που δημιουργείται από τους φοιτητές και ένα μάθημα τύπου podcast. Το φοιτητικό περιοδικό είναι ουσιαστικά μια πλατφόρμα εξάσκησης των μαθητών στην Αγγλική γλώσσα στον γραπτό και τον προφορικό λόγο, αλλά και στις ακουστικές δεξιότητες. Επιπλέον απευθύνεται και στο ευρύτερο κοινό του πανεπιστημίου, περιλαμβάνοντας εκπαιδευτικά νέα, αγγλόφωνη μουσική και χρήσιμες πληροφορίες για την Αγγλική Γλώσσα. Ο στόχος του περιοδικού podcast είναι να δημιουργήσει μια αγγλόφωνη κοινότητα εντός του πανεπιστημίου και να προσφέρει ενδιαφέρουσες και διασκεδαστικές πληροφορίες για τους φοιτητές (Sean William&John McMinn). Το μάθημα τύπου podcast που εφαρμόζεται στο ίδιο Πανεπιστήμιο έχει στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν καλύτεροι κριτικοί αναγνώστες της Αγγλικής Γλώσσας και να τους εισάγει σε διάφορους τρόπους απόδοσης του γραπτού λόγου βελτιώνοντας ταυτόχρονα τις τεχνικές τους. Οι μαθητές διδάσκονται βασικές ικανότητες του γραπτού λόγου και εξασκούν παράλληλα τις ικανότητές τους σε δυο ενότητες: η πρώτη ζητά από μια ομάδα σπουδαστών να παραφράσουν μια ιστορία, την οποία μπορούν να αντλήσουν από μια εφημερίδα, ενώ η δεύτερη απαιτεί από κάθε μαθητή να γράψει μια δική του ιστορία, σχετική με το πανεπιστήμιο, να την ηχογραφήσουν και να την υποβάλλουν στον καθηγητή τους. Έτσι, οι φοιτητές εργάζονται με σκοπό να απευθυνθούν σε ένα πραγματικό κοινό (Sean William&John McMinn).

Η χρησιμοποίηση των iPods στο πανεπιστήμιο **Purdue**, ήταν συνέπεια ενός ήδη υπάρχοντος προγράμματος που χορηγούσε στους φοιτητές ηχογραφήσεις διαλέξεων σε κασέτες (Read, 2005). Για μερικά χρόνια, το πανεπιστήμιο προσέφερε τέτοιες διαλέξεις διαθέσιμες στους φοιτητές από τη πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη, μέχρι και το καλοκαίρι του 2005, όπου δημιουργήθηκε το λεγόμενο "BoilerCast", podcasting για περίπου 70 τμήματα. Στους 3 πρώτους μήνες λειτουργίας του, ξεπεράστηκε ο αριθμός των 34.000 downloads και τον πρώτο χρόνο τα τμήματα έφτασαν τα 130 και τα downloads τον αριθμό των 240.000 (Talley, 2006). Σήμερα, η υπηρεσία αυτή έχει αντικατασταθεί από την Apple iTunes U.

Στην Ιατρική σχολή του πανεπιστημίου του **Michigan**, για πολλά έτη χρησιμοποιούσαν διαλέξεις με εικόνα (Anderson, 2005). Έρευνα που σύγκρινε τις προτιμήσεις των φοιτητών σχετικά με το video, την ηχητική παρουσίαση PowerPoint και τα podcast, κατέδειξε πως τα podcast κατέχουν την πρώτη θέση (Dental students launch, 2007). Η πρωτοβουλία για τη χρησιμοποίηση των podcast προήλθε από τους μαθητές και η εφαρμογή τους περιγράφηκε ως ευκολότερη σε σύγκριση με άλλες εφαρμογές.

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτές της Ιατρικής σχολής του πανεπιστημίου του **Miami**, ενσωματώνουν ήχο στα video που δημιουργούν για να παράγουν τα λεγόμενα vodcasts. Τα vodcasts δεν αντικαθιστούν τις ηχογραφημένες διαλέξεις των καθηγητών, αλλά λειτουργούν ως συμπληρωματικό εργαλείο εξάσκησης.

Τέλος, στο αγγλικό πανεπιστήμιο **Leicester** διενεργήθηκε έρευνα σε προπτυχιακό τμήμα σχετικά με το πώς τα podcasts μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση και να καταγράψουν οδηγίες για την ενσωμάτωσή τους σε συγκεκριμένα μαθησιακά πλαίσια της ανώτατης εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη έρευνα ήταν μέρος του εθνικού προγράμματος που ονομάζεται IMPALA (Informal Mobile Podcasting and Learning Adaptation). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2006 στο προπτυχιακό επίπεδο «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία» του τμήματος Γλωσσολογίας και Επικοινωνίας. Το μάθημα γινόταν με φυσικές διαλέξεις και σεμινάρια υπό την επιπρόσθετη αξιοποίηση πόρων (blackboard VLE, portfolio) και οι σπουδαστές συνδύαζαν την αγγλική γλώσσα με θέματα από άλλους τομείς, όπως η δημοσιογραφία, η δημιουργική γραφή, η λογοτεχνία, κοινωνιολογία, γαλλική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα podcasts ενίσχυσαν τη μάθηση των σπουδαστών. Πολλοί υπογράμμισαν πως ήταν βολικά γιατί μπορούσαν να τα ακούσουν οποιαδήποτε ώρα, οπουδήποτε, σύμφωνα με τον προσωπικό τους ρυθμό μάθησης. Άλλοι, ανέφεραν πως τους δόθηκε η ευκαιρία να κάνουν επανάληψη σε θέματα που ήδη είχαν διδαχθεί, αξιοποιώντας το πλεονέκτημα των ηχητικών αρχείων να τα ακούν και να τα σταματούν όποτε το ήθελαν στην περίπτωση που έχαναν κάτι και ήθελαν να το ακούσουν ξανά. Σημαντικοί παράμετροι ήταν πως μπορούσαν να ανακτήσουν πληροφορίες που είχαν χάσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να αξιολογήσουν μόνοι τους τις γνώσεις τους.

Συμπερασματικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται πως το podcasting κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος. Οι σπουδαστές αρχίζουν πλέον να χρησιμοποιούν το podcasting για ανακοινώσεις και για να εκφράζουν τις απόψεις τους για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων: φαγητό, πολιτισμός και για υπενθύμιση προσωπικών tips (Tan, Ow&Tan, 2006, p. 8).

### 3.6.2 Στη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών

Οι Chang et al. (2008) περιγράφουν έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη **Ταϊβάν** με στόχο την εξακρίβωση των δυνατοτήτων αξιοποίησης της νέας τεχνολογίας του podcasting ως ένα αποτελεσματικό και εύκολα χρησιμοποιήσιμο εργαλείο στην εκμάθηση των αγγλικών. Μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα προέκυψε πως η πρόθεση των εκπαιδευομένων να αξιοποιήσουν την εν λόγω τεχνολογία επηρεάζεται από τα πλεονεκτήματα που αυτή προσφέρει, το βαθμό πολυπλοκότητάς της, τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης που αναδεικνύονται και από την ικανότητα εντοπισμού και αξιολόγησης των πληροφοριών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευόμενοι προτίθενται να αξιοποιήσουν την εν λόγω τεχνολογία όταν αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα που αυτή προσφέρει αναφορικά με τη κατανόηση και την εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας και δε συναντούν δυσκολίες στη χρησιμοποίησή της.

Η Kavaliauskiene (2008) παρέχει δεδομένα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πανεπιστήμιο της **Λιθουανίας** και αποσκοπούσε στην ανάδειξη ζητημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική αξιοποίηση ξενόγλωσσων podcast. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στο άκουσμα διαφορετικών αυθεντικών αγγλικών podcasts και να αναλύσει τα δεδομένα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών όσον αφορά στην βελτίωση της ακουστικής τους δεξιότητας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν πρωτοετείς φοιτητές δύο διαφορετικών κατευθύνσεων. Σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την επίδραση του podcasting στην επίτευξη διδακτικών στόχων στην εκμάθηση της αγγλικής, αναδείχτηκαν μέσα από την έρευνα πως είναι η ταχύτητα του λόγου, η προφορά [καταγράφηκε πως μπορούσαν ευκολότερα να παρακολουθήσουν αμερικανούς ομιλητές παρά βρετανούς και πως η ταχύτητα ομιλίας στα podcast του BBC ήταν γρηγορότερη με μεγαλύτερες παύσεις για να κατανοήσουν τις πληροφορίες, από εκείνη των podcast του CNN] και το λεξιλόγιο που γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι [ακόμα κι αν προηγουμένως είχαν διδαχθεί το λεξιλόγιο, ήταν δύσκολο να καταλάβουν το νόημα γιατί δυσκολεύονταν να εντοπίσουν τις

συγκεκριμένες λέξεις μέσα στη ροή του podcast]. Μια σημαντική δυσκολία είχε να κάνει με την συνόψιση (summarizing) και τη καταγραφή των κυριότερων σημείων του περιεχομένου του podcast. Οι απαντήσεις της αυτοαξιολόγησης της ακουστικής δεξιότητας των εκπαιδευομένων καταγράφηκαν ατομικά από τον καθένα στα προσωπικά τους Blogs και για λόγους αυθεντικότητας δεν διορθώθηκαν ούτε άλλαξαν.

Στο Εθνικό πανεπιστήμιο της **Αυστραλίας**, υλοποιήθηκε ένα δοκιμαστικό πρόγραμμα (IPod Pilot) στα πλαίσια εκμάθησης της ιαπωνικής γλώσσας. Η έρευνα θέλησε να αναδείξει τη χρησιμότητα των IPods και του podcasting ως διδακτικών εργαλείων και τις επιπτώσεις της στην κινητοποίηση των μαθητών και στη διαμόρφωση των στάσεων τους απέναντι σε διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις. Καταγράφηκε πως οι εκπαιδευόμενοι προτιμούν μια «μικτή» προσέγγιση διδασκαλίας (blended approach) και από τα πορίσματα της έρευνας προέκυψε ικανοποίηση των εκπαιδευομένων με το συγκεκριμένο πρόγραμμα και αύξηση της κινητοποίησής τους. Πιο συγκεκριμένα, το **92%** δήλωσε πως η ακουστική τους δεξιότητα καλυτέρευσε ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο μάθημα, τα εσωτερικά τους κίνητρα με στόχο την διασκέδαση και την προσωπική ικανοποίηση υπερτερούν έναντι των εξωτερικών κινήτρων και πως η ευελιξία στην πρόσβαση του μαθησιακού υλικού είναι πολύ σημαντική για να προσφέρει ικανοποίηση στις σπουδές τους (Hayes, 2009).

Σε πανεπιστήμιο της **Ιαπωνίας** υλοποιήθηκε ένα σύστημα podcasting παράλληλα με το υπάρχον WBT σύστημα, ως συμπληρωματικό εργαλείο για την προετοιμασία των μαθητών στην απόκτηση του διπλώματος TOEIC της Αγγλικής Γλώσσας. Σε μια χώρα, όπως η Ιαπωνία, η οποία χαρακτηρίζεται ως μονογλωσσική (monolingual), η διδασκαλία μιας Ξένης Γλώσσας και η κινητοποίηση των εκπαιδευομένων να την χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη, αποτελεί πρόκληση και συνάμα δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς. Ο όρος κινητοποίηση είναι εξαιρετικά σημαντικός στη παρούσα έρευνα, καθώς ήταν δύσκολο να αλλάξει η «ιαπωνική σκέψη» σε «αγγλική». Στόχος της υλοποίησης ήταν ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα είχαν προσωπική εμπλοκή για τη δημιουργία podcast και vodcast. Στα αποτελέσματα καταγράφονται θετικότερες στάσεις προς το πρόγραμμα podcasting, με τους εκπαιδευομένους να χαρακτηρίζουν τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ως μια ευχάριστη εμπειρία και να είναι τελικώς περισσότερο κινητοποιημένοι.

Το πανεπιστήμιο της **Florida** υλοποίησε ένα συνεργατικό πρόγραμμα με podcasting σε προπτυχιακούς φοιτητές εκμάθησης της Ισπανικής Γλώσσας. Οι εκπαιδευόμενοι εργάστηκαν σε μικρές ομάδες για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ένα κανάλι podcast, όπου μπορούσαν να έχουν διαθέσιμα τα ηχητικά αρχεία για ανατροφοδότηση από άλλες ομάδες. Κάθε ηχητικό αρχείο επικεντρωνόταν σε συγκεκριμένα θέματα της ισπανικής προφοράς. Παρατηρείται πως πολλοί πιστεύουν πως η προφορά είναι ένα στοιχείο που μπορεί να το μάθει μόνος κάθε

εκπαιδευόμενος, αν και ομιλητές με εξαιρετική γνώση της γραμματικής και πλούσιο λεξιλόγιο μπορούν να αναγνωριστούν ως «ξένοι» και «μη φυσικοί ομιλητές» εάν η προφορά τους δεν ταιριάζει με εκείνη της γλώσσας-στόχου. Το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε είχε διάρκεια ενός εξαμήνου ανέδειξε θέματα που αφορούσαν τις στάσεις των φοιτητών απέναντι στην προφορά της Ξένης Γλώσσας που διδάσκονται, την καλυτέρευση της προφοράς τους μέσα από συμμετοχικές εβδομαδιαίες διαδικασίες και την αντίδρασή τους στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα των podcasts. Καταγράφηκαν αποτελέσματα, όπως: οι φοιτητές ένιωσαν ευχαρίστηση για τη διεξαγωγή του προγράμματος και θεώρησαν πως η ανατροφοδότηση από τις άλλες ομάδες είχαν ιδιαίτερη αξία. Έγιναν περισσότερο συνειδητοποιημένοι όσον αφορά την εκφορά της προφοράς τους και έμαθαν για τις προσωπικές τους ικανότητες προφοράς. Έκριναν πως το πρόγραμμα αναδείχτηκε ιδιαίτερα χρήσιμο και θα μπορούσε να επαναληφθεί σε επόμενα εξάμηνα. Ως συνέπεια, καλυτέρευσαν τη στάση τους απέναντι στην προφορά της Ισπανικής Γλώσσας.

### 3.7 Το audioblogging στην εκπαιδευτική πρακτική

Τα podcasts αρχικά και πριν καθιερωθεί ο ορισμός τους το 2004, ονομάζονταν «Audio Blogs». Το audioblogging αποτελεί συνδυασμό των εννοιών «audio» και «blogging». Ουσιαστικά πρόκειται για τα ηχητικά ιστολόγια (audioblogging), τα οποία αποτελούν μια επέκταση των τυπικών ιστολογίων, όπου οι bloggers αντικαθιστούν τα άρθρα κειμένου με ηχογραφήσεις (Παλαιγεωργίου Γιώργος, 2009). Οι εικόνες, οι οποίες είναι πολύ διαδεδομένες στα blogs, συνεχίζουν να συνοδεύουν τη φωνητική αφήγηση στα blog posts. Τα audioblogs έχουν σε γενικές γραμμές τα ίδια χαρακτηριστικά με τα blogs: χρονολόγηση και κατάταξη των πληροφοριών σε αντίστροφη χρονολογική σειρά, ευκολία στην αποστολή νέου περιεχομένου, αυτόματη αρχειοθέτηση και οργάνωση παλαιότερων posts, κοινοποίηση περιεχομένου μέσω RSS (Huann& Thong, 2006).

Η παιδαγωγική χρήση του audioblogging έχει τις ρίζες του στη θεωρία του Vygotsky για την κοινωνικο-γνωστική μάθηση, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Vygotsky, 1978). Τα blogs ανήκουν ουσιαστικά στα κοινωνικά λογισμικά (social software), μέσα από τα οποία τα άτομα και οι ομάδες αλληλεπιδρούν και ανατροφοδοτούνται (Huann& Thong, 2006). Έτσι, οι μαθητές μέσω των blog posts παρουσιάζουν τις σκέψεις τους με τη μορφή κειμένου, ομιλίας γραφικών ή ακόμα και video, και με αυτόν τον τρόπο «οικοδομούν» τη

γνώση τους με κοινωνικό τρόπο. Από την σκοπιά των εκπαιδευτικών, τα audiobloggings αποτελούν ένα πολύ σημαντικό μέσο για να κινητοποιούν τους μαθητές να διανέμουν τη δική τους δημιουργική εργασία και τις απαντήσεις τους στα learning scenarios των καθηγητών τους (Magg, 2004). Επιπρόσθετα, με το audioblogging παρέχονται online αλληλεπιδράσεις μεταξύ των blogs των μαθητών (Tan et al., 2005), ενώ παράλληλα ευνοείται η σύνδεση μεταξύ της συνεργατικής μάθησης και της σκέψης υψηλού επιπέδου (Chong, 2006).

Η αρχική συσχέτιση του audioblogging με το podcasting, οδήγησε τους ερευνητές στη διαπίστωση ορισμένων κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ τους αλλά και σημαντικών διαφορών. Τα κοινά σημεία αφορούν στο είδος του περιεχομένου (φωνητική ηχογράφηση), τη χρήση της τεχνολογίας RSS για τη διάχυση/μετάδοση του περιεχομένου και το ότι απευθύνονται και τα δυο στο τεράστιο κοινό του διαδικτύου.

Οι διαφορές τους συνίστατο στη φύση του περιεχομένου (τα audioblogs χρησιμοποιούνται από τους bloggers για να εκφράσουν τις ιδέες τους και τις προσωπικές τους απόψεις ενώ τα podcasts μπορεί να έχουν και τη μορφή ραδιοφωνικών εκπομπών ή εκπαιδευτικού περιεχομένου σε ψηφιακή μορφή), τον τρόπο έκφρασης του περιεχομένου (τα audioblogs συνδυάζουν περισσότερο τον ήχο με το κείμενο, ενώ τα podcasts χρησιμοποιούν περισσότερο οπτικά στοιχεία, slides, κλπ.) και την αλληλεπίδραση με το κοινό (οι audiobloggers αλληλεπιδρούν με το κοινό μέσω των σχολιασμών σε μορφή κειμένου στα blogs, χρησιμοποιώντας πολλές φορές και τον μηχανισμό Trackback, ενώ οι podcasters δεν αλληλεπιδρούν τόσο άμεσα με το κοινό) (Huann & Thong, 2006).

Οι συνισταμένες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν σκοπεύει κάποιος να ξεκινήσει ένα audioblogging ή ένα podcasting με σκοπό να το εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι παρακάτω:

- να αντιληφθεί τη σημασία του copyright ώστε και οι μαθητές να κατανοήσουν ότι δεν διατίθενται απεριορίστα όλες οι πληροφορίες στο δίκτυο και ότι υπάρχουν ορισμένοι κανόνες που επιτρέπουν τη χρήση υλικού όταν έχει πνευματικά δικαιώματα (copyrighted),
- να αποτρέψει την λογοκλοπή υλικού ή ακόμα και πρωτότυπων ιδεών,
- να φτιάξει ηχητικά αρχεία των οποίων το μέγεθος δεν θα πρέπει να είναι τεράστιο, καθώς υπάρχουν ορισμένοι διακομιστές (servers) οι οποίοι διαθέτουν περιορισμένο αποθηκευτικό χώρο, και

- να εξοπλίσει τους μαθητές με επιπλέον συσκευές για την ηχογράφηση της φωνής τους, όπως μικρόφωνα τα οποία θα συνδέονται με τον Η/Υ ή θα είναι ενσωματωμένα σ' αυτόν (Huannh& Thong, 2006).

Σύμφωνα με τους Tan et al. (2006), το audioblogging μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Οι αρχές διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας σε ένα περιβάλλον εκμάθησης των προφορικών δεξιοτήτων μέσω του audioblogging είναι οι εξής σύμφωνα με τον Ellis (2005):

- Ανάπτυξη ενός πλούσιου ρεπερτορίου τυποποιημένων εκφράσεων και γνώσης των γραμματικών κανόνων
- Μελέτη του built-in syllabus του μαθητή
- Ευκαιρίες για εκτεταμένες πληροφορίες για την L2
- Ευκαιρίες για αποδοτικότητα
- Οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση είναι πολύ σημαντικές για τη βελτίωση του επιπέδου της γλώσσας
- Μελέτη των ατομικών διαφορών των μαθητών

Η έρευνα των Tan et al., (2006) ασχολήθηκε με την χρήση των Audioblogs στη διδασκαλία των προφορικών δεξιοτήτων (oral skills) για τα παιδιά των Δημοτικών Σχολείων της Σιγκαπούρης συνδυάζοντας τη χρήση των εικόνων με τη Θεωρία της δραστηριότητας (Activity Theory). Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές διάβαζαν και ταυτόχρονα ηχογραφούσαν το κείμενο και στη συνέχεια «ανέβαζαν» τη φωνητική ηχογράφηση στα αντίστοιχα blogs. Παράλληλα οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επισκέπτονται τα ιστολόγια και να ακούουν τις ηχογραφήσεις των συμμαθητών τους και ταυτόχρονα να σχολιάζουν. Επίσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο δάσκαλος καθοδηγούσε ομάδες μαθητών στο σχολιασμό εικόνων προσφέροντάς τους ταυτόχρονα τη δυνατότητα να ηχογραφούν τις φωνές τους και να «ανεβάζουν» την ηχογράφηση στα blogs ώστε να συζητήσουν γι' αυτήν online.

Ως προς την αξιολόγηση, οι δάσκαλοι αξιολογούσαν τις προφορικές δεξιότητες των μαθητών τους με βάση την προφορά, τον τονισμό και την ευφράδεια. Αν λοιπόν οι μαθητές διάβαζαν το κείμενο με τη σωστή προφορά, με συναίσθημα και χωρίς παύσεις, τότε αυτό αποτελούσε απόδειξη ότι ο μαθητής είχε αποκτήσει την ικανότητα να προσεγγίζει σωστά ένα κείμενο. Επίσης, ο σχολιασμός της εικόνας βοηθούσε τους μαθητές να αποκτήσουν ευφράδεια και να είναι σε θέση να περιγράψουν τα στοιχεία της εικόνας με άνεση λόγου. Η έρευνα κατέληξε στο ότι παρέχοντας στους μαθητές ένα περιβάλλον audioblogging, που αποτελεί το διαδραστικό μέσο ανάμεσα στο άτομο/μαθητή και την κοινότητα, καθώς και μια



πλατφόρμα που προσφέρεται για σχολιασμό και για ανατροφοδότηση, οι μαθητές παρουσιάζουν βελτίωση στον προφορικό σχολιασμό των εικόνων που τους δίνονταν.

Συμπερασματικά, το audioblogging, όπως και το podcasting, μπορεί να συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία (διδασκαλία και μάθηση) καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντάξουν την τεχνολογία στην εκπαίδευση και να ανασυντάξουν τους μαθησιακούς στόχους τους, αλλά παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν, να δημοσιεύσουν και να «κατεβάσουν» ένα ηχητικό περιεχόμενο όποτε και όταν το θέλουν. Τα audioblogs προωθούν τις δραστηριότητες μεταξύ των μαθητών επιτρέποντας σ' αυτούς και τους δασκάλους τους να ακούουν και ταυτόχρονα να σχολιάζουν τις προφορικές παρουσιάσεις που «ανεβάζουν» οι μαθητές σε αυτά. Μάλιστα το στοιχείο του σχολιασμού στα audioblogs αποδεικνύεται πολύ σημαντικό τόσο για τους δασκάλους, οι οποίοι λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις ατομικές διαφορές των μαθητών και παράλληλα οι ίδιοι σχολιάζουν με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να βελτιωθεί η προφορική δεξιότητα των μαθητών στην γλώσσα, όσο και για τους μαθητές, οι οποίοι διαβάζουν προσεκτικά τα σχόλια των συμμαθητών τους και μπορούν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν χτίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν μια ξένη γλώσσα. Ουσιαστικά, η χρήση των audioblogs παρέχει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν μεταξύ τους υπό το πρίσμα της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας της γλώσσας. Τα στοιχεία που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη με την εισαγωγή αυτών των τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών για τα μαθησιακά αποτελέσματα όπως και οι εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.

Η παρακάτω εικόνα παρουσιάζει τις ακολουθούμενες διαδικασίες δημιουργίας ή ανάκτησης αυτών και τη δημοσίευσή τους ανάλογα με την προτίμηση του χρήστη.



Εικόνα 20: Ακολουθούμενες διαδικασίες podcasting

### 3.8 Σύνοψη ανασκόπησης και ερευνητικά κενά

Είναι εύκολο να παρατηρήσει κανείς πως η αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση αφορούν σε εκπαιδευτικές εφαρμογές που έχουν λάβει χώρα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το podcasting και τα οφέλη που προσφέρει, αν αξιοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο, φαίνεται πως βρίσκει σημαντικά προσκόμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού (TV, video, DVD players, Video projector, κάμερες, μικρόφωνα, εξοπλισμός δικτύωσης), η μη αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων από τους εκπαιδευτικούς τόσο για την προετοιμασία του μαθήματος όσο και για τη χρήση τους από τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η έλλειψη τεχνολογικής κατάρτισης των δασκάλων, η έλλειψη κατάλληλα σχεδιασμένων μεθόδων διδασκαλίας και κατάλληλων διδακτικών υλικών (Παναγιωτίδης, 2006) οδηγούν σε μια σχεδόν παγιωμένη κατάσταση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που δεν επιτρέπει την αναβάθμιση της διδασκαλίας και της εκμάθησης της Γαλλικής Γλώσσας.

Η εκπαιδευτική διαδικασία στην θεωρία γνωρίζει ραγδαίες εξελίξεις και μετουσιώνεται στα άρθρα και στα κείμενα σε «τάξη του μέλλοντος», όπου η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών και νέων μεθοδολογιών κατέχουν την πρώτη θέση. Παρόλα αυτά, η πρακτική δεν πλησιάζει καθόλου την θεωρία μιας και η ευθύνη για στασιμότητα βαραίνει εξίσου φορείς, εκπαιδευτικούς και γονείς. Η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών χρειάζεται να εστιάζει στην επικοινωνία γιατί μέσω αυτής ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των φυσικών ομιλητών. Πρωτεύον μέλημα για τους εκπαιδευτικούς χρειάζεται να είναι η σωστή προφορά της γλώσσας και η απάντηση σε μια συνομιλία ενός διαλόγου μεταξύ δύο ατόμων και όχι η σωστή συμπλήρωση ενός τεστ ή μιας άσκησης στο σχολικό εγχειρίδιο.

Οι προτάσεις λοιπόν που μπορούν να γίνουν ώστε οι μαθητές του δημοτικού να μαθαίνουν τη Γαλλική Γλώσσα αξιοποιώντας τεχνολογίες, όπως το podcasting είναι αρχικά η αξιοποίηση των εργαστηρίων υπολογιστών, όπου υπάρχουν. Θα ήταν χρήσιμο οι δάσκαλοι της Γαλλικής Γλώσσας να αναζητούν αυθεντικό διδακτικό υλικό στο διαδίκτυο ή να δημιουργούν εξ αρχής νέους ψηφιακούς πόρους και να εντάσσουν και τους μαθητές σ' αυτή τη διαδικασία με σκοπό την άμεση επαφή τους με τη Γαλλική Γλώσσα και τον Γαλλικό πολιτισμό και τη βελτίωση των τεχνολογικών ικανοτήτων τους. Επίσης, μπορεί να προωθηθεί από κάθε δημοτικό σχολείο η επικοινωνία και η σύνδεση (π.χ. μέσω Skype) με άλλα σχολεία της χώρας ή άλλων χωρών στις οποίες διδάσκεται η Γαλλική Γλώσσα ως ξένη γλώσσα έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να χρησιμοποιούν τη Γαλλική Γλώσσα για λόγους επικοινωνίας και όχι για απομνημόνευσης. Μέσα σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής αλλαγής στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, οι εκπαιδευτικοί θα εντάξουν τους μαθητές σε μια παγκόσμια κοινωνία πληροφοριών, μέσα στην οποία οι μαθητές θα μαθαίνουν τη Γαλλική Γλώσσα όντας μέλη μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας.

## 4. Μεθοδολογία έρευνας

### 4.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στην μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας στο πλαίσιο της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993), τα κυριότερα χαρακτηριστικά μιας έρευνας, μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

- Η έρευνα στηρίζεται αποκλειστικά στη συστηματική μελέτη της εμπειρικής πραγματικότητας.

Η έρευνα προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα βασισμένα σε εμπειρικά δεδομένα, δηλαδή στα στοιχεία που συλλέγονται απευθείας μέσα από τους συμμετέχοντες. Η έρευνα απορρίπτει τις προσωπικές εμπειρίες, την “αποκάλυψη”, την αυθεντία και το δογματισμό ως μεθόδους απόκτησης της γνώσης και δέχεται ως έγκυρη και αξιόπιστη γνώση μόνο ό, τι μπορεί να επαληθευτεί από την εμπειρική πραγματικότητα.

- Η έρευνα χρησιμοποιεί για τη συλλογή δεδομένων ειδικά ψυχοτεχνικά μέσα.

Ο ερευνητής προκειμένου να βελτιώσει την καταγραφή των διαπιστώσεων του, χρησιμοποιεί ποικίλα ψυχοτεχνικά μέσα (έντυπο υλικό με ερωτηματολόγια, τεστ για την αξιολόγηση ικανοτήτων και επιδόσεων κά), τα οποία είτε τα επιλέγει από ήδη υπάρχοντα ανάλογα με αυτό που επιθυμεί να μετρήσει, είτε τα επινοεί και τα κατασκευάζει ο ίδιος.

- Στηρίζεται στην απρόσωπη και αντικειμενική ανάλυση.

Για να είναι μια γνώση έγκυρη, χρειάζεται η διαδικασία παραγωγής της να είναι απαλλαγμένη από υποκειμενικά στοιχεία. Ο ερευνητής πρέπει να ενδιαφέρεται για τον έλεγχο της ορθότητας των ερευνητικών του υποθέσεων και όχι για την προαγωγή τους προς μια ορισμένη κατεύθυνση. Επιπροσθέτως, οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώνονται καθώς και τα συμπεράσματα που εξάγονται, πρέπει να στηρίζονται στην αντικειμενική, τυπική συλλογιστική, χωρίς την παρεμβολή υποκειμενικών στοιχείων.

- Τα ευρήματα και συμπεράσματα που εξάγει δεν αποτελούν τελεσίδικη γνώση.

Η έρευνα, παρότι θεωρείται ως η διαδικασία που παρέχει εχέγγυα αντικειμενικής και γενικής ισχύος γνώσης, είναι μια διαρκής προσπάθεια για προσέγγιση της αλήθειας. Κάθε εύρημα ισχύει μέχρις ωσότου αποδειχθεί το αντίθετο. Η ίδια η έρευνα περιέχει αυτό-διορθωτικές διαδικασίες, όπως η βελτίωση των ερευνητικών μεθόδων ή η ανακάλυψη νέων μέσων συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων.

Με βάση τα παραπάνω, η έρευνα μπορεί να ταξινομηθεί με διάφορους τρόπους ως προς τον επιδιωκόμενο σκοπό (περιγραφή, πρόβλεψη, προκαταρκτική), ως προς τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων (βασική, εφαρμοσμένη), ως προς τα μέσα συλλογής δεδομένων (ενδοσκοπήση, παρατήρηση, διαχρονική μελέτη περίπτωσης, συμμετοχική παρατήρηση, πείραμα), ως προς το είδος των δεδομένων (ποιοτική, ποσοτική), ως προς το μέρος που διεξάγεται (μελέτη πεδίου, μελέτη εργαστηρίου) και ως προς τον αριθμό των εξεταζόμενων περιπτώσεων (δειγματοληπτική, ατομική περίπτωση).

Στη παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, έχει επιλεγεί η ερευνητική μέθοδος του **πειράματος πεδίου** (experiment field), προκειμένου να χειριστούμε με διαφορετικό τρόπο τους συμμετέχοντες και να δούμε ποιο είναι το αποτέλεσμα αυτού του χειρισμού. Ο όρος “πεδίο” αποδεικνύει πως η μελέτη δεν γίνεται σε κάποιο εργαστήριο αλλά στη σχολική τάξη, όπου θα πραγματοποιήσουμε εσκεμμένα κάποια αλλαγή στον “πραγματικό” κόσμο για να δούμε πώς επηρεάζει τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων που προσπαθούμε να κατανοήσουμε και να καταγράψουμε.

### **Πειραματική μέθοδος έρευνας**

Στο πείραμα μας ενδιαφέρουν οι σχέσεις μεταξύ μεταβλητών, όπου μεταβλητή ορίζεται ο παράγοντας εκείνος για τον οποίο συγκεντρώνονται οι πληροφορίες σε μια έρευνα. Το κύριο χαρακτηριστικό μιας μεταβλητής είναι ότι μεταβάλλεται (δεν έχει μια μόνο σταθερή τιμή) και ότι μπορεί να μετρηθεί (η εκάστοτε τιμή της μπορεί να εκφραστεί με αριθμό ή σύμβολο).

Σε μια έρευνα μπορούμε να δημιουργήσουμε διαφοροποίηση στην εμφάνιση μιας εξαρτημένης μεταβλητής είτε παρουσιάζοντας στους συμμετέχοντες διαφορετικά "ποσά" της ανεξάρτητης μεταβλητής είτε εκθέτοντας την ανεξάρτητη μεταβλητή σε μια μόνο ομάδα συμμετεχόντων και σε μια άλλη όχι.

Ο πειραματιστής είναι αυτός που διαμορφώνει και παρέχει τις συνθήκες για την πρόκληση της επιθυμητής διαφοροποίησης. Είναι προφανές ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη χρησιμοποίηση ενός χαρακτηριστικού ή μιας ιδιότητας ως μεταβλητής πρέπει να είναι η δυνατότητά του να παρουσιαστεί με δύο τουλάχιστον μορφές, έστω και αν η μία συνίσταται απλώς στην απουσία αυτής της μεταβλητής. Για να μπορέσει ο ερευνητής να ελέγξει την επίδραση μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (που μπορεί να είναι παρούσα ή απύουσα) πάνω στις εξαρτημένες, χωρίζει συνήθως τα υποκείμενα (subjects) ή τους συμμετέχοντες (participants) του πειράματος (τα οποία αποτελούν το δείγμα - sample) σε δύο ισοδύναμες ομάδες, την πειραματική (experimental - με τη συνθήκη παρούσα) και την ομάδα ελέγχου (control group - με τη συνθήκη απύουσα).

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008, σ. 362) παράγοντες – κλειδιά στη πειραματική μέθοδο αποτελούν η τυχαία κατανομή σε δύο ίσες ομάδες (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου), ο έλεγχος των παραγόντων-μεταβλητών και ο αποκλεισμός οποιωνδήποτε άλλων μεταβλητών που ενδεχομένως επηρεάζουν τη διεξαγωγή και η σύγκριση της μιας ομάδας με την άλλη με βάση τις μεταβλητές αυτές που λαμβάνουν χώρα μόνο στη πειραματική ομάδα ώστε να μετρηθεί τελικώς η απόδοση μετά την παρέμβαση και να εξαχθούν συμπεράσματα. Αν και μια τέτοια μέθοδος ενδείκνυται περισσότερο για πείραμα σε ένα τεχνητό περιβάλλον εργαστηρίου, στην εκπαιδευτική πρακτική, κι ενώ παράλληλα τίθενται ηθικά διλήμματα του χειρισμού των ανθρώπων που λαμβάνουν μέρος-, οι παράγοντες-μεταβλητές που λαμβάνονται υπόψη είναι τα ερεθίσματα που εσκεμμένα δίνουμε στους συμμετέχοντες ώστε να παραχθεί κάποια αντίδραση, την οποία καλούμαστε να καταγράψουμε. Σημαντική διαφορά των εργαστηριακών πειραμάτων και των πειραμάτων που γίνονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι επίσης πως οι ομάδες δημιουργούνται με άλλους τρόπους από την τυχαία επιλογή.

Σημαντικοί παράμετροι που ενδεχομένως μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων στα πλαίσια της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, είναι:

- τα προσωπικά και σχολικά στοιχεία εκπαιδευομένων ( φύλο, ηλικία, περιοχή διαμονής, επαγγέλματα γονέων, βαθμολογία στο προηγούμενο τρίμηνο στο μάθημα των γαλλικών, μαθησιακός τύπος μαθητή – οπτικός/ακουστικός/κιναισθητικός- ), και
- η γνώση της τεχνολογίας, η ενασχόλησή τους με αυτή και η χρησιμοποίηση τεχνολογικών συσκευών στην καθημερινή πραγματικότητα. (Η γνώση της τεχνολογίας αφορά τη γνώση νέων τεχνολογιών, περιήγηση στο διαδίκτυο και τη γνώση υλικού και λογισμικού. Η χρησιμοποίηση τεχνολογικών συσκευών από την άλλη μεριά, αφορά τη χρησιμοποίηση εκτός σχολικού περιβάλλοντος κινητών συσκευών ή φορητών συσκευών ήχου).

Για την συγκέντρωση των στοιχείων αυτών θα χρησιμοποιηθούν αφενός η συλλογή των βαθμολογιών των εκπαιδευομένων στο μάθημα των γαλλικών από το αντίστοιχο τμήμα του δημόσιου σχολείου και από την απάντηση των μαθητών σε ερωτηματολόγιο που θα τους δοθεί, σχεδιασμένο σε ενότητες, σύμφωνα με τους κανόνες καλής πρακτικής δημιουργίας ερωτηματολογίων, προκειμένου να λάβουμε απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα μέσα από το πρίσμα των εκπαιδευομένων.

## 4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που έχει επιλεγεί για την υλοποίηση της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι αυτή του πειράματος πεδίου (experiment field), με τη χρησιμοποίηση μιας πειραματικής ομάδας (experimental group) και μιας ομάδας ελέγχου (control group). Από την χρησιμοποίηση των δύο ομάδων, μπορεί να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική μελέτη που να αναδεικνύει την αξία και τα μαθησιακά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν μέσα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικής παρέμβασης υποστηριζόμενης από την τεχνολογία podcasting.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση θα λάβει χώρα σε δημόσιο δημοτικό σχολείο με συμμετέχοντες εκπαιδευόμενους ηλικιακής κλίμακας 11-12 ετών. Με βάση αυτό το δεδομένο, υπάρχουν κάποιοι ενδεχόμενοι περιορισμοί που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη διεξαγωγή της έρευνας:

- **Ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευομένων με τη τεχνολογία του podcasting.**

Χωρίς να γνωρίζουμε, θεωρούμε πως οι εκπαιδευόμενοι έχουν εμπειρία στην ενασχόλησή τους με το διαδίκτυο, αλλά δεν είναι γνώστες της τεχνολογίας του podcasting. Αυτό, ίσως αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην επιτυχή διεξαγωγή της παρέμβασης.

- **Η μη διαθέσιμη επιπλέον υποστηρικτική καθοδήγηση και βοήθεια στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας που θα εξασκούνται εκτός σχολικού περιβάλλοντος.**

Οι εκπαιδευόμενοι της πειραματικής ομάδας δε θα έχουν τη δυνατότητα για διευκρινιστικές ερωτήσεις σε πιθανά προβλήματα που θα παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια της πρακτικής εξάσκησης τους στο σπίτι με την τεχνολογία του podcasting.

- **Η ενδεχόμενη μη πλήρης κατανόηση των ερωτηματολογίων που καλούνται να συμπληρώσουν οι εκπαιδευόμενοι.**

Είναι πιθανό κατά τον διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων να υπάρχουν ασάφειες στη κατανόηση των ερωτήσεων από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να παρέχεται υποστήριξη και καθοδήγηση σε τυχόν απορίες και τα ερωτηματολόγια να είναι σχεδιασμένα με απλό και κατανοητό τρόπο εφόσον απευθύνονται σε μαθητές μικρών ηλικιών.

- **Ο βαθμός ανταπόκρισης των εκπαιδευομένων.**

Αν και η συνειδητή συναίνεση των μαθητών αρχικά ήταν θετική για την έναρξη των διαδικασιών, ενδέχεται και πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη η ενδεχόμενη άρνηση των μαθητών να συνεχίσουν.

- **Το μικρό δείγμα εκπαιδευομένων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική παρέμβαση και από το οποίο θα εξαχθούν συμπεράσματα.**

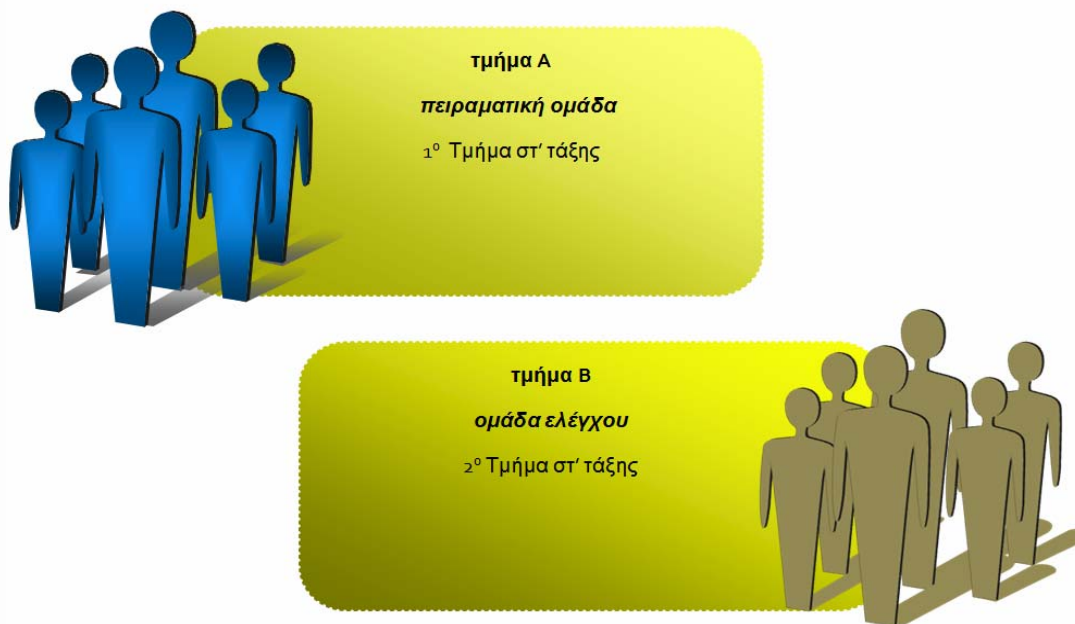
Στην εκπαιδευτική παρέμβαση θα λάβουν μέρος 34 μαθητές, από τους οποίους οι 20 αφορούν την πειραματική ομάδα. Θεωρείται πως ο αριθμός αυτός είναι αρκετά μικρός για εξαγωγή συμπερασμάτων που να μπορούν να γενικευτούν.



### 4.3 Επιλογή δείγματος μαθητών

Βασικής σημασίας θέμα για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, είναι η επιλογή κατάλληλου δείγματος και η οργάνωση της συλλογής και επεξεργασίας των σχετικών δεδομένων και πληροφοριών του. Στις μεθόδους εκλογής δείγματος, συγκαταλέγεται μεταξύ άλλων και η κατά συστάδες δειγματοληψία (**cluster sample**). Η κατά συστάδες δειγματοληψία είναι ένα σημαντικό και αποτελεσματικό δειγματοληπτικό σχέδιο, που οδηγεί σε ασφαλείς πληροφορίες για κάποια παράμετρο του πληθυσμού, και με ιδιαίτερα χαμηλό κόστος. Στη δειγματοληπτική αυτή διαδικασία συνίσταται αρχικά ο χωρισμός σε ομάδες (συστάδες) και στη συνέχεια, η επιλογή ενός τυχαίου δείγματος από το σύνολο των συστάδων. Ο χωρισμός σε συστάδες γίνεται με κριτήριο των όσο το δυνατό ομοιογενών συστάδων με ανομοιογενή στοιχεία (Πέτρου, 2001). Όταν ο πληθυσμός είναι μεγάλος και εκτενώς διασκορπισμένος, η συγκέντρωση ενός τυχαίου δείγματος περιέχει πολλαπλά προβλήματα διαχείρισης. Σημαντικός παράγοντας επίσης αποτελεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Το δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό όταν όλα τα μέρη του πληθυσμού έχουν τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγούν ως μέρη του δείγματος. Συμπερασματικά στη παρούσα έρευνα, μέσω της δειγματοληψίας κατά συστάδων, δίνεται η δυνατότητα επιλογής ενός συγκεκριμένου αριθμού σχολείων αντί επιλογής κάποιων μαθητών αορίστως από πολλαπλά μέρη-σχολεία.

Επομένως, η δειγματοληψία στην παρούσα φάση συντελείται σε μια γεωγραφικά κλειστή ομάδα, δύο σχολεία που συστεγάζονται σε ένα. Έτσι, για την διεξαγωγή της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης στο πλαίσιο της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, γίνεται πλήρης έλεγχος σε όλους τους μαθητές της ΣΤ' τάξης της σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες που θα λάβουν μέρος είναι 38 μαθητές της ΣΤ' τάξης του 3<sup>ου</sup> και 15<sup>ου</sup> συστεγαζόμενου Δημοτικού σχολείου Χαλανδρίου. Οι μαθητές έχουν επιλέξει να διδάσκονται την γαλλική γλώσσα μεταξύ γαλλικής και γερμανικής και βρίσκονται σε αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δίνεται έμφαση στους γλωσσικούς κώδικες σε επίπεδο πρόσληψης/ κατανόησης, αναπαραγωγής και παραγωγής πρωτίστως προφορικού λόγου και δευτερευόντως γραπτού λόγου. Από το σύνολο των 38 μαθητών, οι 23 αποτελούν την Πειραματική Ομάδα (experimental group) και 15 την Ομάδα Ελέγχου (control group).



Εικόνα 21: Δειγματοληψία εκπαιδευτικής παρέμβασης

#### 4.4 Υποθέσεις – Διατύπωση ερωτημάτων προς διερεύνηση

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας του podcasting στην εκμάθηση Ξένων Γλωσσών αποκτά τα τελευταία χρόνια έντονο ενδιαφέρον δεδομένης της απήχησης που έχει η χρήση φορητών συσκευών αναπαραγωγής ψηφιακών αρχείων ήχου από άτομα νεαρής ηλικίας (Ono & Ishihara, 2010; Chang et al., 2008).

Είναι εντυπωσιακό ωστόσο το γεγονός πως παρόλο που η ακουστική δεξιότητα στην εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας είναι η σημαντικότερη και περισσότερο χρησιμοποιούμενη δεξιότητα για την επικοινωνία, παραμελείται και τίθεται στην τρίτη θέση μετά την γραπτή και προφορική, όπως έχει ήδη προαναφερθεί. Υπολογίζεται πως το 40% της καθημερινής μας επικοινωνίας αφιερώνεται στην ακουστική, 35% στην ομιλία, 16% στην ανάγνωση και μόλις το 9% στη γραφή (Kavaliauskiene, 2008). Η ακουστική δεξιότητα ορίζεται ως η ικανότητα πρόσληψης και ανταπόκρισης σε ένα προφορικό μήνυμα και ακόμα κι αν η δεξιότητα αυτή παραμένει για τους εκπαιδευτικούς ως μια από τις λιγότερο κατανοητές διαδικασίες στα πλαίσια της διδασκαλίας μιας Ξένης Γλώσσας, επιβάλλεται να διδάσκεται ισοδύναμα με τις υπόλοιπες δεξιότητες.

Οι Ο' Bryan και Hegelheimer (2007) αναδεικνύουν ως τρόπους αξιοποίησης των podcast στη διδασκαλία Ξένων Γλωσσών την παροχή ηχογραφημένων διαλέξεων, ανατροφοδότησης προς τους μαθητές, προπαρασκευαστικού υλικού για το επόμενο μάθημα και συνομιλιών φυσικών ομιλητών. Οι εκπαιδευόμενοι με τον τρόπο αυτό μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη διδασκόμενη γλώσσα στόχο μέσα από αυθεντικές ηχογραφημένες συνομιλίες. Παρά τα άνωθεν αναφερόμενα οφέλη, το podcasting δε θα πρέπει να αποτελεί επίκεντρο της διδασκαλίας ενός ξενόγλωσσου μαθήματος, αλλά να υποστηρίζει και να συμπληρώνει τις υλοποιούμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο επιχειρούμε να διαπιστώσουμε μέσω της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, κατά πόσο δύναται η ενσωμάτωση μιας τέτοιας τεχνολογίας να αποφέρει θετικά αποτελέσματα ως προς την κατάκτηση συγκεκριμένων επιδιωκόμενων ειδικών στόχων, όπως αυτοί έχουν τεθεί από το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά και κατά πόσο η τεχνολογία του podcasting αποτελεί εργαλείο κινητροδότησης των μαθητών για θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα της Γαλλικής Γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη πάντα τη δυσκολία ή ευκολία χρήσης της.

Στόχος της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας μέσα από τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης υποστηριζόμενης από την τεχνολογία του podcasting, είναι η ανάδειξη θεμάτων που αφορούν:

- Στη κινητοποίηση των εκπαιδευομένων,
- Στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και πεποιθήσεων προς το μάθημα των γαλλικών και τη διδασκαλία του,
- Στους τρόπους αξιοποίησης των ψηφιακών αρχείων ήχου και των πιθανών δυσκολιών που ενδεχομένως παρουσιαστούν και
- Στη κατάκτηση ειδικών διδακτικών στόχων, όπως αυτοί ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας.

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

- **E1:** Υπάρχει κινητοποίηση των εκπαιδευομένων με τη χρησιμοποίηση της τεχνολογίας του podcast;
- **E2:** Διαμορφώνουν οι εκπαιδευόμενοι θετικότερες πεποιθήσεις και στάσεις προς το μάθημα της γαλλικής γλώσσας και της διδασκαλίας του, με την αξιοποίηση του podcasting στο πλαίσιο αυτής;
- **E3:** Ποιοι τρόποι πρόσβασης στα αρχεία ήχου (podcast) αναδεικνύονται και υπάρχουν δυσκολίες στη χρησιμοποίηση της τεχνολογίας αυτής ώστε να επηρεάζουν την πρόθεση των εκπαιδευομένων να την υιοθετήσουν; Αν ναι, ποιες;
- **E4:** Υπάρχει διαφορά ως προς την κατάκτηση ειδικών διδακτικών στόχων του μαθήματος της γαλλικής γλώσσας που σχετίζονται με ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων (Listening skills) όταν χρησιμοποιείται η τεχνολογία του podcasting ως μέρος της διδασκαλίας του;

## 4.5 Ερευνητικά εργαλεία

### 4.5.1 Ερωτηματολόγιο προφίλ μαθητών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο 4.1, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι ενδεχομένως μπορούν να επηρεάσουν την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

- τα προσωπικά και σχολικά στοιχεία εκπαιδευομένων ( φύλο, ηλικία, περιοχή διαμονής, επαγγέλματα γονέων, βαθμολογία στο προηγούμενο τρίμηνο στο μάθημα των γαλλικών, μαθησιακός τύπος μαθητή – οπτικός/ακουστικός/κιναισθητικός- ), και
- η γνώση της τεχνολογίας, η ενασχόλησή τους με αυτή και η χρησιμοποίηση τεχνολογικών συσκευών στην καθημερινή πραγματικότητα. (Η γνώση της τεχνολογίας αφορά τη γνώση νέων τεχνολογιών, περιήγηση στο διαδίκτυο και τη γνώση υλικού και λογισμικού. Η χρησιμοποίηση τεχνολογικών συσκευών από την άλλη μεριά, αφορά τη χρησιμοποίηση εκτός σχολικού περιβάλλοντος κινητών συσκευών ή φορητών συσκευών ήχου).

Για να ληφθούν αυτές οι πληροφορίες από τους εκπαιδευόμενους σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 2 μέρη, σε σύνολο 21 ερωτήσεων, το οποίο στην πλειοψηφία του είναι τύπου **Likert 7θμιας** κλίμακας. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων που παρέχει δομημένα και συχνώς αριθμητικά δεδομένα, είναι εύληπτο και εύκολο στην ποσοτική ανάλυση (Wilson & McLean, 1994).

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε πρωτίστως από κλειστών ειδών ερωτήσεις [διχοτομικές με απαντήσεις ΝΑΙ/ΟΧΙ και κλίμακας ιεράρχησης 7θμιας κλίμακας στο Β' μέρος όπου 1 νοείται η απόλυτη διαφωνία και όπου 7 η απόλυτη συμφωνία] και δευτερευόντως από ανοικτού τύπου ερωτήσεις [οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις δύσκολα κωδικοποιούνται, όμως στο παρόν ερωτηματολόγιο στο Α' μέρος μπορούν εύκολα να κατηγοριοποιηθούν όσον αφορά τη βαθμολογία, την ηλικία, το φύλο, τον τόπο διαμονής και τα επαγγέλματα των γονέων εφόσον μπορούν να βγάλουν συμπεράσματα για το εάν πρόκειται για ιδιωτικούς, δημόσιους υπαλλήλους ή ελεύθερους επαγγελματίες].

Οι κλίμακες Likert με 7 βαθμίδες προτιμούνται από τις αντίστοιχες των 5 βαθμίδων για δύο βασικούς λόγους:

- στατιστικά έχει αποδειχθεί πως η 7θμια κλίμακα αντιπροσωπεύει καλύτερα τις διαφορές απόψεων και
- στα στατιστικά λογισμικά πακέτα (όπως το SPSS που θα χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, αντιμετωπίζουν τιμές με περισσότερες των 6 τιμών ως συνεχείς, διευρύνοντας έτσι τις δυνατότητες στατιστικής ανάλυσης.

Σχετικά με την παρουσίαση - εμφάνιση του ερωτηματολογίου και σύμφωνα με τις οδηγίες διαμόρφωσης αυτού, οι Cohen, Manion & Morrison (2008, σ. 436), αναφέρουν μερικά σημεία εστίασης σχετικά με την καλαισθησία του:

- Χρειάζεται να δείχνει εύκολο, ελκυστικό, ενδιαφέρον και όχι περίπλοκο και βαρετό,
- Να έχει συμπίεσμένη διάταξη,
- Ενδεχομένως να παρουσιάζεται μια εισαγωγή του τι αφορά,
- Να είναι απλά σχεδιασμένο να και έχει διαύγεια ως προς τη διατύπωση,
- Οι οδηγίες είναι σαφείς και σύντομες,

- Να αναφέρεται φανερά η διατύπωση για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων.

Το **πρώτο** τμήμα του ερωτηματολογίου αυτού (**ερωτήσεις 1-11**), στόχο έχει να εκμαιεύσει πληροφορίες σχετικά με τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευομένων (ερωτήσεις 1-5) και να διαμορφώσει το μαθησιακό τους προφίλ, τον μαθησιακό τύπο δηλαδή στον οποίο ανήκει ο κάθε εκπαιδευόμενος (οπτικός – ακουστικός – κιναισθητικός) (ερωτήσεις 6-11). Θα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε κατά πόσο ένας μαθητής που ανήκει στον “οπτικό τύπο”, μπορεί να ανταπεξέλθει επιτυχώς και επαρκώς στις δραστηριότητες που αφορούν την τεχνολογία του podcasting και να κατακτήσει στόχους που αφορούν την ακουστική δεξιότητα.

Το **δεύτερο** τμήμα του (**ερωτήσεις 12-21**), αναφέρεται στο εάν διαθέτουν αρχικά ηλεκτρονικό υπολογιστή (ερώτηση 12), στις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές στην ηλικία που βρίσκονται (ερωτήσεις 14-15-16) και την εξωσχολική τους ενασχόληση με αυτούς (13-17-18). Τέλος, επιδιώκεται να ληφθούν κάποιες πληροφορίες σχετικά με το εάν είναι κάτοχοι κάποιου κινητού τηλεφώνου ή φορητών συσκευών ήχου και εάν τις χρησιμοποιούν (19-20-21).

Και τα 2 τμήματα του ερωτηματολογίου θα αναλυθούν βάσει της περιγραφικής στατιστικής.



Εικόνα 22: Σχεδιασμός ερωτηματολογίου profil μαθητών

#### 4.5.2 Ερωτηματολόγιο μέτρησης κινητοποίησης μαθητών (1<sup>ο</sup> ερώτημα προς διερεύνηση)

Για την απάντηση του πρώτου ερωτήματος προς διερεύνηση σχετικά με την κινητοποίηση των εκπαιδευομένων, θα χρησιμοποιηθεί το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου, το οποίο απαρτίζεται από 2 μέρη και οι ερωτήσεις του έχουν προσαρμοστεί κατάλληλα για τις ανάγκες της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από 2 ευρέως εφαρμόσιμα ερωτηματολόγια μέτρησης κινήτρων.

Το **πρώτο** μέρος του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από **8** ερωτήσεις τύπου **Likert 7θμιας** κλίμακας του αντίστοιχου ερωτηματολογίου **MSLQ** (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich et al., 1991), επιλεγμένες και σχεδιασμένες ώστε οι 4 από αυτές να αποδεικνύουν την ύπαρξη ή μη εσωτερικών κινήτρων των εκπαιδευομένων και οι άλλες 4 την ύπαρξη ή μη εξωτερικών κινήτρων. Μπορεί να μετρήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν την υπάρχουσα γνώση στην κατανόηση νέων ιδεών και πώς οργανώνουν το μαθησιακό υλικό. (Duncan & McKeachie, 2005). Επίσης, δεδομένου ότι δεν αναφέρεται ως νόρμα, οι ερωτήσεις του ποικίλλουν και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο του προς έρευνα αντικείμενου. Οι ερωτήσεις αυτές θα ανατεθούν στους εκπαιδευόμενους και των δύο ομάδων (πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου) και στόχο έχουν να μας παρουσιάσουν συμπεράσματα σχετικά με τα **εσωτερικά** και **εξωτερικά** κίνητρα, όσον αφορά τον τρόπο και τη μεθοδολογία όσων διδάχθηκαν.

Οι ερωτήσεις 2,5,7 και 8 αναφέρονται στα εξωτερικά κίνητρα των μαθητών, ενώ οι 1,3,4 και 6 στα εσωτερικά. Αναμένεται να έχει ενδιαφέρον το συγκρινόμενο αποτέλεσμα των δύο ομάδων σχετικά με την κινητοποίηση, δεδομένου πως η πειραματική ομάδα θα διδαχθεί και θα ασχοληθεί με την τεχνολογία του podcasting, η οποία αποτελεί πρωτόγνωρη, τόσο έννοια όσο και μέθοδο εκμάθησης. Το αποτέλεσμα των απαντήσεων των μαθητών θα αφορά την ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των κινήτρων των δύο ομάδων.

Το **δεύτερο** μέρος του ερωτηματολογίου, αποτελείται από **12** ερωτήσεις και θα ανατεθεί στους εκπαιδευόμενους μόνο της πειραματικής ομάδας μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι ερωτήσεις αυτές προέρχονται από ένα ευρέως εφαρμόσιμο εργαλείο, το ερωτηματολόγιο **IMMS** και αντιστοιχούν σε καθέναν από τους τέσσερις παράγοντες του **ARCS μοντέλου του Keller** (1987) που μετρούν τα επίπεδα κινήτρων σχετικά με την προσοχή, τη σχετικότητα, την εμπιστοσύνη και την ικανοποίηση και έχουν προσαρμοστεί για τις ανάγκες της εργασίας στην τεχνολογία του podcasting που αποτελεί συμπληρωματικό εργαλείο εξάσκησης για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Από αυτές, οι



ερωτήσεις 1,5 και 9 θα μας δώσουν πληροφορίες σχετικά με την προσοχή των εκπαιδευομένων, οι 2,6 και 10 σχετικά με τη σχετικότητα, οι 3,7 και 11 σχετικά με την εμπιστοσύνη και οι 4,8 και 12 σχετικά με την ικανοποίηση. Μέσα από την συλλογή αυτών των δεδομένων θα αναδειχτεί ποσοστιαίως, πόση κινητοποίηση υπήρχε σε σχέση με αυτούς τους τέσσερις τομείς του ερωτηματολογίου IMMS.

Για την καλύτερη κατανόηση των εννοιών και των ερωτηματολογίων, κρίνεται αναγκαίο να γίνουν κάποιες σύντομες αναφορές, τόσο για τον ορισμό των κινήτρων και τις διακρίσεις τους, όσο και για τις περιγραφές των παραγόντων ( προσοχή – συσχέτιση – εμπιστοσύνη – ικανοποίηση) του μοντέλου του Keller.

Η έννοια των κινήτρων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και αλληλένδετη με τη έννοια των αναγκών και περιγράφεται ως η εσωτερική δύναμη που ωθεί το άτομο σε κάποια μορφή δράσης, που ενεργοποιεί ή κινητοποιεί τη συμπεριφορά (Kleinginna & Kleinginna, 1981a). Πιο συγκεκριμένα:

- Είναι η εσωτερική κατάσταση που διευθύνει και κινητοποιεί τη συμπεριφορά.
- Είναι η επιθυμία ή η θέληση που ενεργοποιεί και οδηγεί την προσανατολισμένη σε στόχο συμπεριφορά.
- Είναι η επιρροή των αναγκών στην ένταση και τη διεύθυνση της συμπεριφοράς.

Τα κίνητρα κατηγοριοποιούνται σε εγγενή-επίκτητα, φυσιολογικά-βιολογικά και εσωτερικά-εξωτερικά ενώ υφίσταται και άλλη κατηγοριοποίηση σε γνωστικά (τάση για εξερεύνηση, περιέργεια), κοινωνικά (συνεργασία, δημιουργία φιλίας), φυσιολογικά (βιολογικές ανάγκες). Τα κίνητρα αναφέρονται στην **κατεύθυνση** που προσανατολίζεται το άτομο αλλά και στην **ένταση** με την οποία εμπλέκεται το άτομο. Μερικές φορές ο εκπαιδευόμενος δε γνωρίζει γιατί πρέπει να επιλέξει το σωστό στόχο και πολλές φορές δε ξέρει ούτε ποιος είναι αυτός ο σωστός στόχος. Βρίσκουν κάποιον άλλο ελκυστικότερο στόχο, η επιλογή τους σχετίζεται με τις προσδοκώμενες συνέπειες, δεν λαμβάνουν καμιά υποστήριξη σε όλες τους τις ενέργειες και το κυριότερο, δε γνωρίζουν τις ικανότητες που διαθέτουν. Όσον αφορά την ένταση, ο στόχος μπορεί να μην είναι ιδιαίτερα ελκυστικός ώστε να προσπαθήσουν περισσότερο για κάτι, η προσπάθεια για να επιτευχθεί ο στόχος είναι δαπανηρή, η επίτευξη τους στόχου μπορεί να προκαλεί αρνητικές συνέπειες ή μπορεί η ένταση που απαιτείται να υποτιμάται.

Οι θεωρίες των κινήτρων μας δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί κάποιος να κατευθύνει αποτελεσματικά τα δικά του κίνητρα αλλά και των άλλων. Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των κινήτρων σε εσωτερικά και εξωτερικά, αυτή υποδηλώνει το σημείο εκκίνησής τους, το εάν δηλαδή η ώθηση δίνεται από το εσωτερικό του ατόμου ή από εξωτερικούς παράγοντες. Ένα άτομο είναι εσωτερικά κινητοποιημένο να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα αν το κάνει επειδή η δραστηριότητα είναι από μόνη της αξιόλογη ή επειδή είναι σημαντικό για τον ίδιο η εκπλήρωση ενός στόχου μόλις ολοκληρωθεί η δραστηριότητα αυτή. Αντιθέτως, ένα άτομο είναι εξωτερικά κινητοποιημένο εάν υιοθετεί μια συμπεριφορά προκειμένου να επιτύχει κάποια εξωτερική αμοιβή ή να αποφύγει έναν κίνδυνο ή μια ανεπιθύμητη συνέπεια. Τα εσωτερικά κίνητρα δύνανται να αναφέρονται σε:

- Φυσιολογικές-εσωτερικές ανάγκες ατόμου που σχετίζονται με την καλή λειτουργία του οργανισμού,
- Γνώσεις, αξίες, ιδέες, στόχοι του ατόμου,
- Ευχαρίστηση ή ικανοποίηση, αποτέλεσμα συμμετοχής σε μια δραστηριότητα,
- Εξερεύνηση, περιέργεια, διανοητικότητα,
- Βίωση συναισθημάτων.

Στην αντίθετη μεριά, τα εξωτερικά κίνητρα μπορούν να αναφέρονται σε:

- Επιδίωξη αμοιβής,
- Προνόμια – βαθμός,
- Κύρος – προαγωγή,
- Αποφυγή κινδύνου

Αξίζει να επισημανθεί πως όταν αναφερόμαστε σε κίνητρα πρέπει να εννοούμε ένα δυναμικό σύστημα που εξελίσσεται παράλληλα με τον ανθρώπινο παράγοντα. Ένα σύστημα κινήτρων δεν μπορεί να εφαρμόζεται συνέχεια και να είναι πάντα αποτελεσματικό.

Στους εκπαιδευόμενους θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες τους και η εργασία τους να περιέχει συνθήκες που θα τους οδηγήσουν σε υποκίνηση. Η ομαδική ή ατομική επιτυχία δημιουργούν αισθήματα αυτοολοκλήρωσης, αναγνώρισης και δημιουργικότητας που είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες υποκίνησης του ανθρώπου και που συντελούν κατ' αποτέλεσμα στην

κατάκτηση των στόχων που επιδιώκονται. Συμπερασματικά, η ανάθεση συμπλήρωσης των 8 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου MSLO στους εκπαιδευόμενους και των δύο ομάδων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, επιδιώκει την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με την ενεργοποίηση ή μη των εσωτερικών και εξωτερικών τους κινήτρων, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών διαδικασιών που θα ακολουθηθούν για την κάθε ομάδα.

Το μοντέλο κινητοποίησης του Keller (1987) έχει εφαρμογή τόσο σε εργασιακό όσο και σε εκπαιδευτικό περιβάλλον και αναφέρεται σε τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι είναι οι εξής:

- **Προσοχή:** προκαλείται και διατηρείται η περιέργεια του εκπαιδευομένου, δηλαδή η ενεργοποίηση της κινητοποίησης του.

Η προσοχή μπορεί να υποδηλωθεί όταν ο εκπαιδευόμενος αντιδρά θετικά σε νέα, περίεργα, μυστηριώδη στοιχεία, όταν ανιχνεύει το περιβάλλον αναζητώντας νέες εμπειρίες ή όταν επιμένει σε μερικά ερεθίσματα επιδιώκοντας να μάθει μέσα από αυτά. Τα ερεθίσματα αυτά που προσφέρονται στον εκπαιδευόμενο πρέπει να έχουν τις ιδιότητες της καινοτομίας, της πολυπλοκότητας ή του παράδοξου ώστε να καθηλώσουν τη προσοχή του συμμετέχοντα.

- **Σχετικότητα :** ορίζεται ως η αντίληψη του ενδιαφερομένου για την κάλυψη των προσωπικών του αναγκών σε σχέση με τη διδασκαλία. Κατά πόσο δηλαδή η διδασκαλία συναντά τις ανάγκες και τους στόχους του μαθητή.
- **Εμπιστοσύνη:** αφορά την αντιλαμβανόμενη πιθανότητα επιτυχίας και τον βαθμό κατά τον οποίο αυτή βρίσκεται κάτω από τον έλεγχο του εκπαιδευομένου.

Έχει ιδιαίτερη αξία εδώ να σημειωθεί πως η στάση του μαθητή απέναντι στην επιτυχία ή αποτυχία, μπορεί να επηρεάσει την τελική έκβαση της επίδοσής του. Το κέντρο ελέγχου (lotus of control) ενός ατόμου, επηρεάζει τη μάθηση, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά. Εκπαιδευόμενοι με ισχυρό εσωτερικό κέντρο ελέγχου (internally oriented) θεωρούν πως η επιτυχία ή αποτυχία οφείλεται στις προσπάθειές τους ή τις ικανότητές τους. Αντιθέτως, με εξωτερικό κέντρο ελέγχου (externally oriented) θεωρούν ότι άλλοι παράγοντες, όπως η τύχη, η δυσκολία του στόχου ή ενέργειες άλλων ατόμων ευθύνονται για την επιτυχία ή αποτυχία αυτή.

- **Ικανοποίηση:** αναφέρεται στον συνδυασμό των εξωτερικών αμοιβών με τα προσωπικής φύσεως κίνητρα και το εάν αυτά συμβαδίζουν με τις προσδοκίες του εκπαιδευομένου, δηλαδή το θετικό συναίσθημα που αποκομίζεται από τη μαθησιακή εμπειρία.

Για την επιδίωξη του αισθήματος της ικανοποίησης από τους εκπαιδευόμενους, χρειάζεται να γίνεται χρήση απρόβλεπτων και τυχαίων ανταμοιβών, αντί για χρήση αναμενόμενων και τακτικών.

Από το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου (4 ερωτήσεις σχετικά με τα εσωτερικά και 4 σχετικά με τα εξωτερικά κίνητρα) θα γίνει σύγκριση των 2 ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) σχετικά με τα ποσοστά των κινήτρων που θα αναδειχθούν και κατά πόσο η διαφορά των τιμών τους είναι στατιστικά σημαντική και από το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου θα αναδειχθούν οι τιμές των ποσοστών από των ύπαρξη των τεσσάρων παραγόντων του **ARCS μοντέλου του Keller** σχετικά με την ενασχόλησή τους με την τεχνολογία του podcasting. Και τα 2 τμήματα του ερωτηματολογίου, παρατίθενται στην ενότητα ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

#### 4.5.3 Ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσεων και πεποιθήσεων προς το μάθημα της Γαλλικής γλώσσας και της διδασκαλίας του. (2<sup>ο</sup> ερώτημα προς διερεύνηση)

Προτού αναφέρουμε την προέλευση και τη σχεδίαση εφαρμογής του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου, κρίνεται αναγκαίο να ειπωθούν μερικές αναφορές για την έννοια των στάσεων και των πεποιθήσεων.

Οι Φιλίππου και Χρίστου (2001), αναφέρουν πως με τον όρο "στάσεις" (attitudes) νοούνται οι τάσεις, η προδιάθεση του υποκειμένου να ανταποκρίνεται με κάποιο ομοιόμορφο τρόπο, ευμενώς ή δυσμενώς, έναντι συγκεκριμένων γεγονότων, ατόμων ή φορέων, αντικειμένων ή και μαθημάτων. Ο όρος στάσεις περιέχει το στοιχείο της υποκειμενικής αντίληψης και αξιολόγησης βασικών παραμέτρων της κατάστασης που εξετάζεται και προέρχονται από προηγούμενες εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές του ατόμου επηρεάζοντας έτσι τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του. Το παρακάτω σχήμα (Mandler, 1989) περιγράφει τη θέση που βρίσκονται οι στάσεις σε σχέση με τις πεποιθήσεις και τις συγκινησιακές καταστάσεις, σε συνδυασμό με την ένταση και τη διάρκειά τους.



Εικόνα 23: Θέση στ' άσεων έναντι των πεποιθήσεων και των συγκινησιακών καταστάσεων ως προς τη διάρκεια και την ένταση

Από την άλλη μεριά, οι ίδιοι συγγραφείς, ορίζουν ως "πιστεύω" ή "πεποιθήσεις" τις υποκειμενικές γνώσεις, θεωρίες και αντιλήψεις. Ο McLeod (1992) αναφέρει πως οι πεποιθήσεις έχουν γνωστικό χαρακτήρα από τη φύση τους και εδραιώνονται σε σχετικά μεγάλο διάστημα, ενώ οι στάσεις και τα συναισθήματα έχουν μικρή γνωστική αξία και είναι δυνατόν να εμφανιστούν και να εξαφανιστούν πολύ γρήγορα.

Οι πεποιθήσεις των ατόμων προκύπτουν από τις μακροχρόνιες προσωπικές του εμπειρίες, το σύστημα αξιών και τη φιλοσοφία του και είναι υποκειμενικές, σε αντίθεση με τη γνώση που είναι αντικειμενική και χρήζει απόδειξης και επαλήθευσης.

Επειδή ακριβώς οι πεποιθήσεις ενός ατόμου είναι εδραιωμένες και επηρεάζουν το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά, μερικές φορές έχουν επίδραση τόσο στις στάσεις όσο και στα συναισθήματα. Σύμφωνα με τους Φιλίππου και Χρίστου (2001), οι πεποιθήσεις βρίσκονται στο μέσο μιας συνεχούς κλίμακας που στο ένα άκρο υπάρχει σε έντονο βαθμό η απόλυτη πίστη σε κάτι και στο άλλο άκρο η μορφή μιας ελπίδας ή προσωπικής εκτίμησης. Συμπερασματικά, εμπεριέχουν μια γνωστική αλλά και υποκειμενική διάσταση, όμως δεν επιδέχονται τεκμηρίωση, καθώς το άτομο απλά διατυπώνει την πίστη του σε κάτι.

Το παρακάτω σχήμα (Θεοδωρακοπούλου, 2004) περιγράφει την πρωταρχικότητα των πεποιθήσεων σε σχέση με τις στάσεις και τα συναισθήματα, σε συνδυασμό με την γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή του ατόμου.



Εικόνα 24: Πρωταρχικότητα πεποιθήσεων σε σχέση με τις στάσεις και τα συναισθήματα ως προς τη διάρκεια και την ένταση

Το “Ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσεων και πεποιθήσεων προς το μάθημα της Γαλλικής γλώσσας και της διδασκαλίας του” (περιέχεται στην ενότητα ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί για την απάντηση του δεύτερου ερωτήματος προς διερεύνηση σχετικά με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευομένων για το μάθημα της Γαλλικής Γλώσσας και τη διδασκαλία του, στα πλαίσια της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας του podcasting ως εργαλείο υποστήριξης στην πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευομένων.

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποτελείται από **14** ερωτήσεις τύπου **Likert 7άθμιας** κλίμακας. Οι **5** πρώτες ερωτήσεις σχεδιάστηκαν εξ αρχής, σύμφωνα με τους κανόνες καλής πρακτικής που προτείνουν οι Cohen, Manion και Morrison (2008, σ. 419) και αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευομένων απέναντι στο διδασκόμενο μάθημα των γαλλικών. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση **1** αφορά την άποψή τους για τον τρόπο διδασκαλίας στο μάθημα των Γαλλικών, η ερώτηση **2** για τη χρησιμότητα του μαθήματος των Γαλλικών, η **3** για το ενδιαφέρον τους και αν αυτό προκαλείται στο μάθημα των Γαλλικών και τέλος οι ερωτήσεις **4** και **5** για την εμπιστοσύνη – αυτοπεποίθηση σχετικά με όσα γνωρίζουν στα Γαλλικά.

Κατά τη σχεδίαση χρειάστηκε να αποφευχθούν σφάλματα, όπως:

- Οι καθοδηγητικές ερωτήσεις,
- Οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου,
- Οι περίπλοκες ερωτήσεις,
- Οι εκνευριστικές ερωτήσεις,
- Οι ερωτήσεις που περιέχουν άρνηση,
- Οι πολλές ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Η κλίμακα ιεράρχησης Likert που επιλέχθηκε, υπολογίζεται ως ένας πολύ χρήσιμος μηχανισμός καθώς ενσωματώνει ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρει και ποσοτικά δεδομένα. Οι κλίμακες ιεράρχησης χρησιμοποιούνται ευρέως στην έρευνα και δικαίως, καθώς συνδυάζουν τη δυνατότητα ευέλικτων απαντήσεων με τη δυνατότητα καθορισμού συχνοτήτων και συσχετισμών. Αν και αποτελούν ισχυρά και χρήσιμα εργαλεία, ο εκάστοτε ερευνητής κρίνεται επιβεβλημένο να λαμβάνει υπόψη μια σειρά από περιορισμούς για την ορθότητα και σωστή σχεδίαση των ερωτημάτων του:

- Δεν υπάρχει κανένας τρόπος να ελεγχθεί η ειλικρίνεια όσων απαντούν. Ορισμένοι απαντώντες παραποιούν σκόπιμα τις απαντήσεις τους.
- Δεν υπάρχει κανένας τρόπος να μάθουμε εάν οι συμμετέχοντες επιθυμούν να προσθέσουν οποιαδήποτε άλλα σχόλια για το υπό μελέτη ζήτημα.
- Η πλειονότητα των ατόμων δεν επιθυμούν να χαρακτηριστούν ως ακραίοι.
- Στις 5θμιες και 7θμιες κλίμακες υπάρχουν μεσαία σημεία. Η χρήση του μονού αριθμού σε αυτές τις κλίμακες καθιστά το παραπάνω εφικτό.

Οι υπόλοιπες 9 ερωτήσεις αποτελούν αναπροσαρμοσμένες ερωτήσεις της Ουγγρικής έκδοσης ερωτηματολογίου της Horwitz (1987) BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) σχετικά με τις πεποιθήσεις των μαθητών για την εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 7 και 12 αφορούν τις πεποιθήσεις τους για τη δυσκολία της γαλλικής γλώσσας, οι ερωτήσεις 6 και 14 για την κλίση – ικανότητά τους στη Γαλλική Γλώσσα, οι ερωτήσεις 9 και 11 για την καθεαυτή φύση της Γαλλικής Γλώσσας και οι ερωτήσεις 8, 10 και 13 για τις στρατηγικές που ακολουθούν ως προς την εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας. Το ερωτηματολόγιο BALLI χρησιμοποιείται εκτενώς ερευνώντας τις πεποιθήσεις των μαθητών αναφορικά με την επάρκεια της Ξένης Γλώσσας, τη δυσκολία της, τη φύση της, την επικοινωνιακή στρατηγική και τη κινητοποίηση της. Το εργαλείο αυτό δημιουργήθηκε το 1980 από την Horwitz στο Πανεπιστήμιο του Τέξας, προκειμένου να καταγράψει τις πεποιθήσεις φοιτητών και εκπαιδευτών σχετικά με την εκμάθηση μιας νέας Ξένης Γλώσσας, όπως τα Γαλλικά, τα Ισπανικά, τα Γερμανικά. Αργότερα ακολούθησαν και άλλες έρευνες στο εξωτερικό σε άλλες χώρες, όπως η Ταϊβάν και η Κορέα. Έχει αναγνωριστεί πως εκπαιδευόμενοι με διαφορετικό πολιτισμό έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις, στάσεις, γνώμες και προσεγγίσεις σχετικά με την εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας. Η προσαρμογή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για τις ανάγκες της παρούσα διπλωματικής εργασίας, έγκειται στην αλλαγή των λέξεων ώστε να αφορούν τη Γαλλική Γλώσσα και να μην αναφέρονται αορίστως σε κάποια Ξένη Γλώσσα. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο



θα ανατεθεί στους εκπαιδευόμενους της πειραματικής ομάδας για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας στο γνωστικό αντικείμενο της Γαλλικής Γλώσσας, τόσο πριν όσο και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο να αναδειχτεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευομένων ως προς τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών προς το μάθημα της Γαλλικής Γλώσσας, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Το ερωτηματολόγιο στάσεων και πεποιθήσεων παρατίθεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

#### **4.5.4 Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο για την ανάδειξη των τρόπων πρόσβασης των αρχείων ήχου και των πιθανών δυσκολιών της τεχνολογίας του podcasting. (3<sup>ο</sup> ερώτημα προς διερεύνηση)**

Συνέντευξη είναι η τεχνική που έχει σκοπό να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, το συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών από το δεύτερο πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Η έρευνα που επιλέγει τη συνέντευξη για ερευνητικό εργαλείο, πρέπει να έχει προετοιμαστεί με κάθε λεπτομέρεια καθώς ο συνεντευκτής οφείλει σε ελάχιστο χρονικό διάστημα, να αποκτήσει τις πληροφορίες που επιθυμεί.

Από τη στιγμή της πρώτης επαφής η γενική εντύπωση που δημιουργεί ο ερευνητής στους ερωτώμενους καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Στη συνέχεια, ο τόνος της φωνής, η μη λεκτική επικοινωνία αλλά και οι παρεμβάσεις του συνεντευκτή μπορεί να έχουν σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα της έρευνας και στο βαθμό αξιοπιστίας τους. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν θα πρέπει να παρευρίσκονται άλλα άτομα επειδή είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις απαντήσεις του ερωτώμενου (Κυριαζή, 2002).

Από τη στιγμή που θα δεχθεί ο ερωτώμενος να λάβει μέρος στην έρευνα υπογράφοντας κάποιο σχετικό έντυπο συγκατάθεσης, όπως συνηθίζεται, θα πρέπει να ενημερωθεί για τη διάρκεια της συνέντευξης ώστε να υπάρχει άνεση χρόνου και να δημιουργηθεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, ειδικά εάν πρόκειται για άτομα μικρών ηλικιών. Ο συνεντευκτής θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός όσον αφορά τη διάτύπωση των ερωτήσεων και τον τρόπο που αντιδρά στις απαντήσεις των ερωτώμενων και δεν θα πρέπει να σχολιάζει, επιδοκιμάζει ή αποδοκιμάζει με λόγια ή κινήσεις τις απαντήσεις του ερωτώμενου. Οι προσωπικές του απόψεις δεν πρέπει να διατυπωθούν γιατί θα επηρεάσουν τις απόψεις του ερωτώμενου. Τέλος, με την ολοκλήρωση της συνέντευξης ο συνεντευκτής πρέπει να διαθέσει κάποιο χρόνο για να απαντήσει σε τυχόν απορίες ή ερωτήματα του ερωτώμενου που δεν είναι δυνατόν να απαντηθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Σημαντικά πλεονεκτήματα της συνέντευξης αποτελούν:

- η παρουσία του συνεντευκτή που διασφαλίζει ότι το πρόβλημα της ελλιπούς κατανόησης ορισμένων ερωτήσεων από πλευράς του ερωτώμενου θα αντιμετωπιστεί αποτελεσματικότερα, καθόσον ο συνεντευκτή αντιδρά άμεσα στις απαντήσεις του ερωτώμενου και μπορεί να επαναλάβει, να αναδιατυπώσει την ερώτηση ή να δώσει επεξηγήσεις, ανάλογα με τις περιστάσεις.
- η ευελιξία που συνεπάγεται η συνέντευξη λόγω της παρουσίας του συνεντευκτή. Σε σύνθετα και προσωπικά θέματα, στα οποία δεν είναι δυνατό να προβλεφθούν όλες οι δυνατές απαντήσεις, επειδή οι ατομικές περιπτώσεις διαφέρουν πολύ, ο συνεντευκτή μπορεί να παρακάμψει ορισμένες ερωτήσεις, που δεν εφαρμόζουν στη συγκεκριμένη περίπτωση, χωρίς να δυσκολέψει τον ερωτώμενο, ο οποίος δεν αντιλαμβάνεται κατά κανόνα τίποτα από αυτή την παράκαμψη. Μπορεί επίσης, στην αντίθετη περίπτωση, να θέσει επιπρόσθετες ερωτήσεις, ανάλογα με τις πληροφορίες που του παρέχει ο ερωτώμενος, όταν σ' αυτές τις πληροφορίες προβάλλουν νέα θεματικά στοιχεία, τα οποία διαφαίνεται να είναι σημαντικά για την έρευνα.
- το ποσοστό της απώλειας συνεντεύξεων, που για διάφορους λόγους δεν πραγματοποιούνται δεν είναι σχεδόν ποτέ τόσο υψηλό, όσο το ποσοστό των μη-επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων.

Κατά την άποψη ορισμένων μεθοδολόγων μειονέκτημα της συνέντευξης αποτελεί το γεγονός ότι σε κρίσιμα θέματα και θέματα «ταμπού» οι ερωτώμενοι πολλές φορές αποφεύγουν να πουν την αλήθεια, για να μην εκτεθούν, επειδή δεν διασφαλίζεται η ανωνυμία τους. Αυτό το πρόβλημα μπορεί να ξεπεραστεί, όταν ένας πεπειραμένος συνεντευκτή είναι σε θέση να κερδίσει την εμπιστοσύνη του ερωτώμενου και να διαμορφώσει κλίμα εμπιστοσύνης στην πορεία της συνέντευξης.

Το κύριο μειονέκτημα της συνέντευξης είναι το μεγάλο κόστος της διεξαγωγής συνεντεύξεων σε σύγκριση με την ταχυδρομική αποστολή ισάριθμων γραπτών ερωτηματολογίων. Αυτό το μειονέκτημα αποδεικνύεται σε έναν μεγάλο αριθμό ερευνών ως απαγορευτικό για την εφαρμογή της συνέντευξης. Υπάρχουν περισσότερο ή λιγότερο δομημένες μορφές της συνέντευξης και ανάλογα με το θέμα εφαρμόζεται η κατάλληλη μορφή. Για τις λιγότερο δομημένες μορφές συνέντευξης χρησιμοποιείται συχνά ο όρος «ημι-δομημένη» συνέντευξη, αλλά και άλλοι όροι, όπως «εστιασμένη συνέντευξη», «συνέντευξη βάθους» κ.α..

Στην αυστηρά δομημένη συνέντευξη, όπως η χρησιμοποίησή της ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας, όλες οι ερωτήσεις πρέπει να τεθούν σε όλους τους ερωτώμενους, όπως έχουν διατυπωθεί και ο ερωτώμενος απαντά επιλέγοντας μία από τις διατυπωμένες

δυνατότητες απάντησης που του δίνονται προφορικά. Οι ερωτήσεις αυτές παρομοιάζονται με τις ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου, δεδομένου ότι οι απαντήσεις τους αποτελούν απαντήσεις τύπου "απάντησης επιλογής από έναν κατάλογο". Αυτός ο τύπος απάντησης απαιτεί να επιλέξει ο απαντών μία από τις εναλλακτικές επιλογές που του παρουσιάζονται. Από την άποψη πως δεν αντιπροσωπεύουν σημεία σε μία συνεχή σειρά, αποτελούν ονοματικές κατηγορίες. Παρόμοιος τύπος απαντήσεων είναι οι "κατηγορικής απάντησης" με επιλογή Σωστού – Λάθους ή Ναι - Όχι, ο οποίος προσφέρει εναλλακτική επιλογή από έναν κατάλογο με δύο μόνο δυνατότητες. Η δομημένη συνέντευξη εφαρμόζεται κυρίως στις περιπτώσεις, στις οποίες η έρευνα ξεκινά από σαφείς υποθέσεις και ο σκοπός της είναι να ελέγξει, αν είναι ορθές ή όχι. Πρόκειται για ένα είδος συνέντευξης της οποίας το περιεχόμενο και οι διαδικασίες είναι εκ των προτέρων οργανωμένες. Αυτό σημαίνει πως η σειρά και η διατύπωση των ερωτημάτων καθορίζεται με βάση ένα πρόγραμμα και έχει περιορισμένα περιθώρια ελευθερίας. Ακόμα κι αν παρέχεται κάποιος βαθμός ελευθερίας, αυτός έχει a priori προσδιοριστεί (Cohen, Manion & Morisson, 2008, σ. 458)

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά πληροφορίες που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη για τη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων (Χελιώτη):

Σχεδιάζοντας τη συνέντευξη	
Αποφασίζουμε τι θέλουμε να μάθουμε	Κάνουμε μια λίστα με τα ζητήματα που θέλουμε να διερευνήσουμε και τις πληροφορίες που μας ενδιαφέρουν
Σκεφτόμαστε για ποιους λόγους θέλουμε αυτές τις πληροφορίες	Εξετάζουμε τη λίστα και αφαιρούμε τυχόν ζητήματα που δε σχετίζονται με τους στόχους της έρευνάς μας.
Είναι η συνέντευξη ο καλύτερος τρόπος για να μάθουμε αυτό που θέλουμε;	Σκεφτόμαστε και εξετάζουμε κι άλλες εναλλακτικές μεθόδους
Αποφασίζουμε ποιος θα είναι ο τύπος της συνέντευξης	Μια δομημένη συνέντευξη (κλειστού τύπου σε μορφή ερωτηματολογίου), θα οδηγήσει σε κλειστού τύπου απαντήσεις. Είναι αυτό που χρειαζόμαστε ή απαιτείται ανοικτού τύπου προσέγγιση;
Επεξεργαζόμαστε τη διατύπωση των ερωτήσεων	Ελέγχουμε τη διατύπωση και προσέχουμε να είναι όσο το δυνατόν σαφέστερη

Αποφασίζουμε για τη σειρά των ερωτήσεων και για τον χρόνο που θα χρειαστούμε	Όταν έχουμε πολλές ερωτήσεις να θέσουμε, η συνέντευξη αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία. Πρέπει να είμαστε ρεαλιστές ως προς το χρόνο και να έχουμε υπόψη πως η σειρά των ερωτήσεων μπορεί να επηρεάσει τον βαθμό κινητοποίησης ή ανταπόκρισης του συμμετέχοντα.
Επιλέγουμε προσεκτικά από ποιους θα πάρουμε συνέντευξη	Σκεφτόμαστε με ποια κριτήρια θα επιλέξουμε όσους ερωτηθούν
Αποφασίζουμε με ποιο τρόπο θα καταγράψουμε τη συνέντευξη	Αν αποφασίσουμε να την απομαγνητοφωνήσουμε, πρέπει να έχουμε υπόψη πως πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία. Η χρήση μαγνητοφώνου επίσης, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που κάποιοι συμμετέχοντες δίνουν τις απαντήσεις τους. Αν από την άλλη πλευρά αποφασίσουμε να κρατήσουμε σημειώσεις, πρέπει να προετοιμαστούμε κατάλληλα με ποιο τρόπο θα καταγράψουμε τις απαντήσεις (μπορούμε να αναπτύξουμε κάποιο σύστημα κωδικοποίησης ή να ζητάμε απαντήσεις από επιλογή από έναν κατάλογο)
<b>Διεξάγοντας τη συνέντευξη</b>	
Συστηνόμεστε και εξηγούμε το σκοπό της συνέντευξης, ακόμα κι αν έχουμε δώσει επιστολή συγκατάθεσης	Εξηγούμε πώς θα αξιοποιήσουμε τις πληροφορίες που θα μας δώσουν
Υποβάλλουμε κάθε ερώτημα χωριστά και διατηρούμε την ανωνυμία του συμμετέχοντα	Φροντίζουμε να κινητοποιούμε τον συμμετέχοντα για να μας δίνει κάθε φορά πλήρεις απαντήσεις. Του υπενθυμίζουμε πως θα διατηρηθεί η ανωνυμία του.
Δείχνουμε την απαιτούμενη ευγένεια και σεβασμό	Σεβόμαστε τον χρόνο που μας αφιερώνουν και δεν υπερβαίνουμε το όριο που έχουμε θέσει εξ αρχής.
Αν έχουμε επιλέξει να χρησιμοποιήσουμε μαγνητόφωνο, ελέγχουμε κατά διαστήματα πως λειτουργεί σωστά. Εάν έχουμε επιλέξει να κρατάμε σημειώσεις, μένουμε προσηλωμένοι στη ροή του λόγου του συμμετέχοντα	Κρατάμε και στις δύο περιπτώσεις συμπληρωματικές σημειώσεις σχετικές με τον τόνο φωνής, στάση σώματος, κάτι που χρειάζεται να αναφερθεί.
<b>Μετά τη διεξαγωγή της συνέντευξης</b>	
Δεν παραλείπουμε να ευχαριστήσουμε τους συμμετέχοντες	Μια καλή ιδέα θα ήταν να στείλουμε ευχαριστήρια επιστολή

**Πίνακας 2: Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο**

Με βάση τα παραπάνω, στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία θα χρησιμοποιηθεί το ερευνητικό εργαλείο της δομημένης συνέντευξης για την ανάδειξη των τρόπων πρόσβασης των αρχείων ήχου (podcast) και των πιθανών δυσκολιών που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με την τεχνολογία του podcasting. Η ανάλυση στις ερωτήσεις θα πραγματοποιηθεί σύμφωνα με την περιγραφική στατιστική αναπαράσταση των ποσοστών των απαντήσεων των μαθητών. Η ποσοτικοποίηση δεδομένων επιτρέπεται δεδομένου πως δίνονται εναλλακτικές απαντήσεις και υπάρχει δυνατότητα να δούμε πόσοι από τους ερωτώμενους επέλεξαν καθεμία από τις απαντήσεις.

Η μορφή συνέντευξης που θα ακολουθηθεί είναι:

- ✚ δομημένη,
- ✚ με 2 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε μορφή ερωτηματολογίου (η ερώτηση 2 χωρίζεται σε 2 ερωτήματα σχετικά με την ύπαρξη δυσκολιών ή μη και την καταγραφή των δυσκολιών αυτών),
- ✚ με απαντήσεις επιλογής από ένα κατάλογο (μία από τις εναλλακτικές επιλογές) και κλίμακας ιεράρχησης (επιλογής από 7θμια κλίμακα όπου 1 είναι το καθόλου δύσκολο και 7 το εξαιρετικά δύσκολο),
- ✚ με χρόνο 3-5 λεπτά για τον κάθε συμμετέχοντα,
- ✚ από τους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης και
- ✚ με καταγραφή σημειώσεων και όχι μαγνητοφώνησης, δεδομένου αφενός επειδή η απομαγνητοφώνηση αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία και τα ερωτήματα είναι δομημένα και σαφή και αφετέρου γιατί επιθυμούμε να σημειώσουμε τα παραγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας.

Στη συνέντευξη, τόσο κατά τη καταγραφή της απομαγνητοσκόπησης όσο και κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης και τις σημειώσεις που καταγράφονται, υπάρχει ανάγκη να αναδειχθούν ποικίλα είδη δεδομένων που ενδεχομένως επηρεάσουν ή αξίζει να αναφερθούν κατά τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Τέτοια παραδείγματα είναι:

- Ο τόνος φωνής,
- Το κυμάτισμα της φωνής,
- Οι παύσεις,

- Η διάθεση των συμμετεχόντων κά

Τέλος, ορισμένα αναμενόμενα προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης που ενδέχεται να εμποδίσουν τη διασφάλιση της ομαλής ροής και που κρίνεται επιβεβλημένο να ληφθούν υπόψη, είναι:

- Η αποφυγή διακοπής από εξωτερικές πηγές,
- Ελαχιστοποίηση της πιθανότητας του φόβου,
- Η απότομη μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο,
- Η διατύπωση συμβουλών ή γνώμης του ερευνητή,
- Ο πρώϊμος συνοψισμός και κλείσιμο της συνέντευξης,
- Η διαχείριση ευαίσθητων θεμάτων, όπως νομικά, οικογενειακά, προσωπικά.

Συμπερασματικά και αφού δώσαμε μια εκτεταμένη αναφορά σχετικά με τη συνέντευξη σε μια μεθοδολογία έρευνας και της χρήσης της ως ερευνητικό εργαλείο για την ανάδειξη και καταγραφή των θεμάτων που ενδιαφέρουν, παρουσιάζονται οι 2 ερωτήσεις που θα λάβουν χώρα κατά τη διεξαγωγή της ατομικής συνέντευξης με κάθε έναν από τους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας.



**Με ποιο τρόπο είχες πρόσβαση στα ψηφιακά αρχεία ήχου;**

(α) κατευθείαν από τον υπολογιστή, β) download στον desktop υπολογιστή ή laptop, γ) subscribe σε κινητό τηλέφωνο Iphone, δ) μεταφορά σε φορητή συσκευή πχ iPod, mp3player ή ε) συνδυασμός κατηγοριών)





**Πιστεύεις πως είναι δύσκολο να χρησιμοποιείς τα podcast για πρακτική εξάσκηση;** (7θμια κλίμακα απαντήσεων που αντιστοιχεί από καθόλου δύσκολο έως πολύ δύσκολο)

**Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζεις;** (δομημένες απαντήσεις σε μορφή εναλλακτικών απαντήσεων ερωτηματολογίου : α) τεχνικές δυσκολίες, β) ταχύτητα στην ομιλία, γ) δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου, δ) δυσκολία στο subscribing, ε) μη γνώση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή)

Το έντυπο συγκατάθεσης πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης και τα ερωτήματα παρατίθενται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

#### **4.5.5 Γραπτή δοκιμασία (test) ως εργαλείο τελικής αξιολόγησης. (4<sup>ο</sup> ερώτημα προς διερεύνηση)**

Αναφορικά με τη συλλογή δεδομένων για την απάντηση του 4<sup>ου</sup> ερωτήματος προς διερεύνηση, θα χρησιμοποιηθεί ένα τεστ. Το τεστ αυτό, έχει σχεδιαστεί εξ αρχής για τις ανάγκες της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στη τελευταία φάση της διεξαγωγής των εκπαιδευτικών σεναρίων, τόσο της πειραματικής ομάδας, όσο και της ομάδας ελέγχου και δεν αποτελεί προϊόν εμπορίου.

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008, σ. 533), στα τεστ, οι ερευνητές έχουν στη διάθεσή τους μια αποτελεσματική μέθοδο για τη συλλογή δεδομένων. Αναφορικά με τα τεστ για τη συλλογή δεδομένων, κρίνεται σκόπιμο να ληφθούν μεταξύ άλλων, υπόψη διάφορα ζητήματα, όπως:



- Χρησιμοποιούμε παραμετρικά ή μη παραμετρικά τεστ;
- Είναι διαθέσιμα στο εμπόριο ή ερασιτεχνικά;
- Στη πειραματική μέθοδο, η βαθμολογία στο τεστ προέρχεται από προκαταρκτική δοκιμασία ή από δοκιμασία μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση;

Για το παρόν τεστ θα επιδιώξουμε να δώσουμε απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, προκειμένου να καταστεί σαφής ο τύπος και τα χαρακτηριστικά του δεδομένου πως πρόκειται για τεστ που έχει σχεδιαστεί μόνο για τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

- ✚ Πρόκειται για ένα **μη παραμετρικό τεστ**, εφόσον τα μη παραμετρικά τεστ είναι σχεδιασμένα για ένα δεδομένο αριθμό ατόμων, π.χ μια τάξη σε ένα σχολείο, μια ομάδα παιδιών δημοτικού. Το πλεονέκτημα της μη παραμετρικής στατιστικής είναι η χρησιμότητά της για μικρά δείγματα, γιατί δε κάνει καμιά υπόθεση σχετικά με το πόσο φυσιολογική ή τακτική θα είναι η κατανομή των βαθμολογιών. Έχουν επίσης το πλεονέκτημα πως είναι προσαρμοσμένα σε συγκεκριμένες θεσμικές, υπηρεσιακές και ατομικές καταστάσεις και δίνουν στους εκπαιδευτές μια πολύτιμη ευκαιρία για γρήγορη, συναφή και εστιασμένη ανατροφοδότηση για τις επιδόσεις των μαθητών.
- ✚ Πρόκειται για ένα **ερασιτεχνικό** τεστ, σχεδιασμένο εξ αρχής. Προκειμένου να δομηθεί και να συνταχθεί, ακολουθήθηκαν οδηγίες καλής πρακτικής που αφορούσαν τον σαφή καθορισμό του σκοπού του, των στόχων του, τον καθορισμό των ερωτήσεων, την εξασφάλιση της εγκυρότητάς του από πλευράς αντικειμενικών στόχων που έχουν αναδειχθεί αμερόληπτα στα θέματα του τεστ, στη μεροληπτικότητα των ερωτήσεων ώστε να απαντηθούν ορθώς από τους μαθητές, το βαθμό δυσκολίας σε σχέση πάντα με τους στόχους και το επίπεδο των μαθητών και τέλος την πιστοποίηση πως οι ερωτήσεις που θα τεθούν μπορούν να ελέγξουν τη δυνατότητα κατανόησης και αναγνώρισης, που αποτελούν και τους επιδιωκόμενους στόχους προς κατάκτηση. Έχει σχεδιαστεί τέλος, για τη
- ✚ Δεδομένου πως υλοποιούμε μια πειραματική μέθοδο με 2 ομάδες (πειραματική και ελέγχου), καλούμαστε να αποφασίσουμε εάν το συγκεκριμένο τεστ θα είναι προϊόν προέλευσης μιας προκαταρκτικής διαδικασίας, μεταγενέστερης ή και τα δύο. Το παρόν ερωτηματολόγιο θα

δοθεί στους εκπαιδευόμενους και των δύο ομάδων **μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση**, προκειμένου να διαπιστωθεί η διαφορά στην κατάκτηση των ειδικών διδακτικών στόχων που αφορούν την ακουστική κατανόηση.

Τέλος, καταγράφονται συνοπτικά κάποιες αναφορές που αφορούν την ακουστική κατανόηση (*compréhension orale*) στη διδακτική της γαλλικής γλώσσας ( Ducrot, 2005):

- Οι εκπαιδευόμενοι χρειάζεται σταδιακά να εργάζονται αυτόνομα, να ανακαλύπτουν τους ήχους, τον τονισμό, να κατανοούν το γενικό νόημα ενός ακούσματος αλλά και τις λεπτομέρειες που ενδιαφέρουν, να σημειώνουν τις λέξεις κλειδιά και να αναγνωρίζουν τη σύνταξη των λεγόμενων.
- Ανεξάρτητα από την χρησιμοποίηση εμπορικού υλικού ήχου (*cassettes* , *cd*) ή συνοδευόμενου υλικού με το σχολικό εγχειρίδιο, ο εκπαιδευτικός δύναται να δημιουργήσει δικούς του εκπαιδευτικούς πόρους , κατασκευάζοντας πχ ένα διάλογο σε μια φαινομενικά αυθεντική και “αληθινή” επικοινωνιακή κατάσταση. Έχει τη δυνατότητα να ηχογραφήσει επίσης τραγούδια, διαφημίσεις και υλικό προερχόμενο από την τηλεόραση ή το ραδιόφωνο. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα της φωνής, στην απουσία οποιωνδήποτε θορύβων που ενδεχομένως διαταράσσουν την ομαλή ροή του λόγου και την καθαρότητα της φωνής, στην διάρκεια του αρχείου ( δεν πρέπει να είναι ούτε πού σύντομο ούτε πολύ εκτενές, ανάλογα με το επίπεδο των εκπαιδευόμενων) και τη ροή και την προφορά των ομιλούντων που πρέπει να είναι φυσική.

Με τα κριτήρια αυτά και βάσει των συγκεκριμένων καθοδηγητικών οδηγιών, έχει δημιουργηθεί το τεστ που θα αποτελέσει το ερευνητικό εργαλείο για την αξιολόγηση τόσο της πειραματικής, όσο και της ομάδας ελέγχου μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης και θα αποτελείται από ερωτήματα πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης εικόνων με διαλόγους και σωστού/λάθους. Για τη σύγκριση της μέσης επίδοσης των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) και για τη διαπίστωση αν η διαφορά στις μέσες τιμές των 2 ομάδων είναι στατιστικά σημαντική, θα διενεργηθεί **t- Independent Samples test**.

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, θα χρησιμοποιηθεί το στατιστικό εργαλείο SPSS 16.0.

## 4.6 Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

### 4.6.1 Εισαγωγή - Ανάλυση επιδιωκόμενων στόχων

Η παρούσα διπλωματική εργασία, όπως έχει ήδη λεχθεί, χρησιμοποιεί ως μέθοδο έρευνας το πείραμα πεδίου (field experiment) με τη χρησιμοποίηση μιας πειραματικής ομάδας (experimental group) και μιας ομάδας ελέγχου (control group). Το παρόν κεφάλαιο πραγματεύεται αφενός το διδακτικό μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας (direct instruction) που υιοθετείται για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σεναρίου τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου, και αφετέρου την αναλυτική περιγραφή της ροής παρέμβασης στην οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι της πειραματικής ομάδας (αξιοποίηση των podcast ως συμπληρωματικό εργαλείο για την ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας), αλλά και την παρουσίαση του εκπαιδευτικού σεναρίου του μαθήματος όπου συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι της ομάδας ελέγχου.

Η βασική διαφορά στην ανάπτυξη των δύο εκπαιδευτικών σεναρίων που αποτελούν το αντικείμενο του κεφαλαίου αυτού, είναι η χρησιμοποίηση των γαλλικών podcasts στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης που θα εφαρμοστεί στην πειραματική ομάδα. Η τεχνολογία του podcasting αποτελεί υποστηρικτικό εργαλείο (scaffolding tool) για την ενίσχυση των ακουστικών δεξιοτήτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση έχει σχεδιαστεί με γνώμονα τους στόχους που επιδιώκεται να επιτευχθούν και βάσει κάποιων ερωτημάτων που αναμένεται να απαντηθούν στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Συμπερασματικά, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά την κατάκτηση ειδικών διδακτικών στόχων που σχετίζονται με την ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων (listening skills) στην περίπτωση της αξιοποίησης της τεχνολογίας podcasting ως εργαλείο υποστήριξης της διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας. Οι διδακτικοί στόχοι που αναφέρονται στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και που αφορούν το συγκεκριμένο τμήμα ενοτήτων απόκτησης προσληπτικών δεξιοτήτων, ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας (διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, <http://pi-schools.gr>) και περιγράφονται ως ακολούθως:

Στόχοι	Θεματικές περιοχές	Ενδεικτικές δραστηριότητες
<p>Σε επίπεδο κατανόησης προφορικού λόγου, οι εκπαιδευόμενοι, επιδιώκεται να:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Κατανοούν το γενικό νόημα ενός απλού προφορικού μηνύματος/λόγου</li> <li>Αναγνωρίζουν βασικές πληροφορίες που περιέχονται σε ένα απλό προφορικό μήνυμα</li> <li>Κατανοούν την έννοια του χώρου και του χρόνου, της ομοιότητας και της διαφοράς μέσα από τον απλό προφορικό λόγο.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Προσωπικά/ατομικά στοιχεία</li> <li>Χαιρετισμοί</li> <li>Προτιμήσεις</li> <li>Χρώματα</li> <li>Αριθμοί</li> <li>Χρόνος/ώρα</li> <li>Μέρες εβδομάδος/μήνες έτους/εποχές</li> <li>Οικογένεια και φίλοι</li> <li>Τα μέρη του σώματος</li> <li>Χώρος (προσανατολισμός πόλη, χωριό, εξοχή, βουνό, θάλασσα)</li> <li>Παιχνίδια, αθλήματα, αναψυχή</li> <li>Ποσότητα</li> <li>Μέσα μεταφοράς</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Δραστηριότητες βασισμένες στην απλή επικοινωνία δύο ή περισσότερων ατόμων: ακρόαση απλών και σύντομων διαλόγων με άμεσα και οικεία θέματα, ακρόαση απλών ιστοριών και παραμυθιών, απλών τηλεφωνικών συνδιαλέξεων, ηχογραφημένων μηνυμάτων, τραγουδιών.</li> <li>Ασκήσεις κατανόησης, επανάληψης, προφοράς, επιτονισμού, παιχνίδια ρόλων, προσομοίωσης, παντομίμα, δραστηριότητες ζωγραφικής και χαρτοκολλητικής, δραστηριότητες που εστιάζουν στη διάκριση πληροφοριών σχετικών με το χώρο και το χρόνο.</li> <li>Παιχνίδια διασταυρώσεων βασισμένα σε εικονικές αναπαραστάσεις των μηνυμάτων, παιχνίδια που προβάλλουν διάφορα γεγονότα.</li> </ul>

Εικόνα 25: Διδακτικοί στόχοι της γαλλικής γλώσσας στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση που αφορούν τη διδασκαλία ενοτήτων σε επίπεδο κατανόησης του προφορικού λόγου, όπως αυτοί ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας

Οι συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι αναφέρονται στην κατάκτηση μαθησιακών στόχων κατώτερου επιπέδου (low order skills) βάσει της ταξινομίας διδακτικών στόχων του Benjamin Bloom. Ο τελευταίος, ως εκπαιδευτικός ψυχολόγος στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, πρότεινε το 1956 μια ταξινόμηση-κατάταξη (ταξονομία) σε ιεραρχική μορφή των εκπαιδευτικών στόχων (educational objectives) στους οποίους αποβλέπει η εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την εν λόγω ταξινόμια, οι εκπαιδευτικοί στόχοι μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες :

- Τον γνωστικό (cognitive domain), που αφορά τις επιτελούμενες διεργασίες της γνώσης.
- Τον συναισθηματικό (affective domain) και
- Τον ψυχοκινητικό (psychomotor domain).

Παρατίθεται σε μορφή πυραμίδας η ιεράρχηση των στόχων του γνωστικού τομέα της ταξινομίας του Bloom σε 6 δομημένα επίπεδα, όπου αναφέρονται κατά ανιούσα τάξη πολυπλοκότητας και παιδαγωγικής σπουδαιότητας. Κατόπιν, παρουσιάζεται η εφαρμογή της ταξινομίας αυτής στην εκπαιδευτική πρακτική για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, μέσα από έναν συνοπτικό και επεξηγηματικό πίνακα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τμήμα μιας ολιστικής προσέγγισης μάθησης και ανάπτυξης, παρά ως ένα γραμμικό πρότυπο. Η ολιστική αυτή προσέγγιση ονομάζεται Rose of Bloom και αναφέρεται στην πλήρη επεξηγηματική κάτοψη των διδακτικών στόχων, με χρήση ρημάτων σε αντιδιαστολή της χρήσης των ουσιαστικών για κάθε κατηγορία, καθώς και μια επαναδιοργάνωση της αλληλουχίας της ταξινομίας. Αυτή αποτελεί την αναθεωρημένη έκδοση της ταξινομίας του Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001).



Εικόνα 26: Μαθησιακοί στόχοι γνωστικού τομέα ταξινομίας Bloom και η ιεράρχησή τους



27 :Bloom's Rose, ολιστική προσέγγιση  
Συσ

Τόσο η περιγραφή των επιδιωκόμενων στόχων του γνωστικού τομέα, όσο και η καταγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω των οποίων επιτυγχάνονται οι στόχοι αυτοί, περιγράφονται με αναλυτικό τρόπο από τον Bloom και από τους Falconer et al. αντίστοιχα, στο βιβλίο *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The cognitive domain* του Bloom (1956) και στο Μοντέλο Αναφοράς Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (Learning Activities Reference Model - Pedagogy).

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί στο κοινό εκπαιδευτικό σενάριο της Πειραματικής Ομάδας (experimental group) και της Ομάδας Ελέγχου (control group) και αφορούν την παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία,

προβλέπουν ενέργειες μέσω των οποίων επιδιώκεται να επιτευχθούν στους εκπαιδευομένους μαθησιακά αποτελέσματα, όπως:

- Ικανότητα αναγνώρισης (recognize)
- Ικανότητα κατανόησης (understand).



Εικόνα 28: Στόχοι πρώτων επιπέδων γνωστικού τομέα και αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα των στόχων αυτών

Τα μαθησιακά αυτά αποτελέσματα αφορούν τα δύο χαμηλότερα επίπεδα στόχων του γνωστικού τομέα, τη γνώση (knowledge) και τη κατανόηση (comprehension). Βασιζόμενοι σε αυτό το δεδομένο και σύμφωνα πάντα με τους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος για την εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιλέχθηκε και το διδακτικό μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας για την διεξαγωγή και πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών σεναρίων, μέσω του οποίου προσδοκάται η κινητοποίηση των εκπαιδευομένων για δημιουργία συνθηκών που ευνοούν τη μάθηση σύμφωνα με το ρυθμό του εκάστοτε εκπαιδευομένου. Για την επιλογή, τη τεκμηρίωση, αλλά και την περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών και φάσεων του μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας (direct instruction), θα γίνει μνεία στην επόμενη ενότητα.



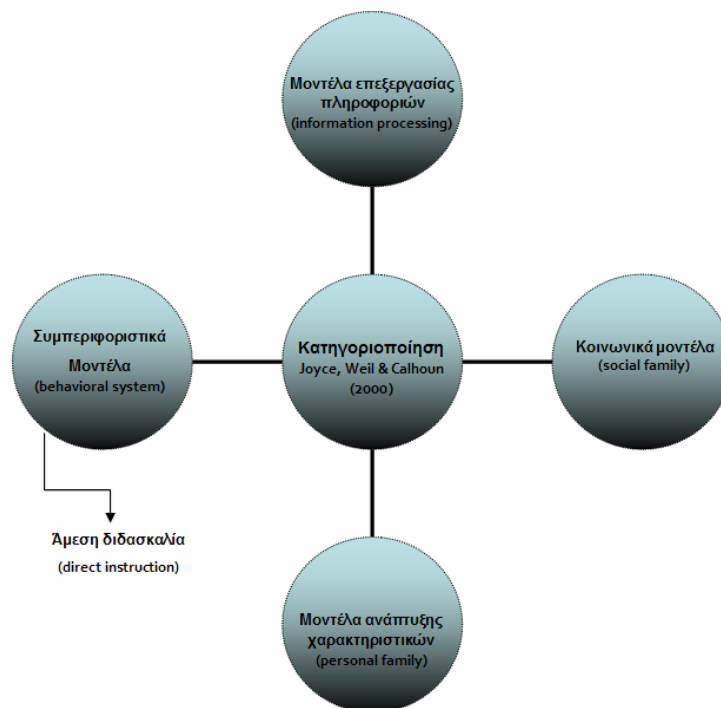
Κατηγορία	Περιγραφή	Ρήματα	Πιθανές Δραστηριότητες εκπαιδευομένων
Γνώση (knowledge)	Ανάκληση δεδομένων ή πληροφοριών.	Ορίζω, αναγνωρίζω, ονομάζω, ανακαλώ, καταγράφω, επαναλαμβάνω, υπογραμμίζω	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Σχηματίζουν τη χρονική σειρά γεγονότων σε μια ιστορία.</li> <li>- Σχεδιάζουν ένα διάγραμμα γεγονότων/κατάλογο λέξεων-κλειδιά.</li> <li>- Δημιουργούν έναν κατάλογο με τους πρωταγωνιστές της ιστορίας.</li> <li>- Απαγγέλλουν ένα ποίημα/συνομιλία/τραγούδι ή μέρος του.</li> </ul>
Κατανόηση (comprehension)	Ικανότητα σύλληψης νοημάτων. Κατανόηση της σημασίας, ερμηνεία οδηγιών και μηνυμάτων.	Ερμηνεύω, επιλέγω, δίνω παραδείγματα, εξηγώ, συζητώ, περιγράφω, καθορίζω, αναφέρω, ανταποκρίνομαι, κατανοώ, δείχνω, ανακατατάσσω, επαναδιατυπώνω, αναγνωρίζω, μεταφράζω, εξομοιώνω.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Κόβουν ή σχεδιάζουν εικόνες για να δείξουν ένα συγκεκριμένο γεγονός.</li> <li>- Απεικονίζουν αυτή που θεωρείται η κεντρική ιδέα</li> <li>- Κατασκευάζουν μια σειρά κινουμένων σχεδίων που να δείχνουν τη σειρά των γεγονότων σε μια ιστορία.</li> <li>- Επαναλαμβάνουν μια ιστορία με δικά τους λόγια.</li> <li>- Γράφουν την περίληψη ενός γεγονότος.</li> </ul>
Εφαρμογή (application)	Ικανότητα γενίκευσης μιας έννοιας σε νέες βιωματικές καταστάσεις. Εφαρμογή της γνώσης.	Εφαρμόζω, επιδεικνύω, γενικεύω, απεικονίζω, χειρίζομαι, συνεννοούμαι, επιλύω, λύνω ασκήσεις, προγραμματίζω, επιλέγω, χρησιμοποιώ, αξιοποιώ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Κατασκευάζουν κολάζ για τα πεδία μελέτης.</li> <li>- Κατασκευάζουν ένα μοντέλο (από χαρτί, πηλό κλπ.) για την επίδειξη της εμφάνισης ή τον τρόπο χρήσης ενός αντικειμένου.</li> <li>- Επισκοπών τη συνέχεια μιας ιστορίας.</li> <li>- Δημιουργούν ένα πάζλ ή ένα παιχνίδι για το θέμα.</li> </ul>
Ανάλυση (analysis)	Ικανότητα διάκρισης των εννοιών σε συστατικά μέρη και κατανόηση της οργανωτικής δομής τους.	Αναλύω, εκτιμώ, υπολογίζω, συζητώ, συγκρίνω, συσχετίζω, ταξινομώ, ρωτώ, συμπεραίνω, καθορίζω, σχεδιάζω διάγραμμα, αντιδιαστέλλω, αξιολογώ, εξετάζω, πειραματίζομαι, επιθεωρώ, προβλέπω, επιλύω, ελέγχω, προβαίνω σε διάγνωση, διακρίνω καταστάσεις.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Σχεδιάζουν ένα ερωτηματολόγιο για να συγκεντρώσουν πληροφορίες.</li> <li>- Ρωτούν συμμαθητές άλλων τάξεων για να διαπιστώσουν τις απόψεις τους πάνω σε ένα θέμα.</li> <li>- Ταξινομούν τις πράξεις και τους χαρακτήρες ενός βιβλίου.</li> <li>- Γράφουν τη βιογραφία ενός προσώπου που μελέτησαν.</li> <li>- Δημιουργούν ένα οικογενειακό δέντρο για την επίδειξη των σχέσεων.</li> </ul>
Σύνθεση (synthesis)	Κατασκευή νέας δομής. Δημιουργική ικανότητα σύνθεσης διαφόρων στοιχείων σε ένα ενιαίο σύνολο, καθιέρωση νέων σχέσεων και νοημάτων.	Τακτοποιώ, συγκεντρώνω, συλλέγω, συνθέτω, κατασκευάζω, δημιουργώ, σχεδιάζω, αναπτύσσω, τροποποιώ, οργανώνω, προετοιμάζω, παράγω, προτείνω, προβλέπω, επινοώ, συστηματοποιώ, ανακατασκευάζω	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Εφευρίσκουν μία συσκευή για την εκτέλεση συγκεκριμένης λειτουργίας.</li> <li>- Δημιουργούν ένα νέο προϊόν. Το ονομάζουν και σχεδιάζουν μια διαφημιστική εκστρατεία για αυτό.</li> <li>- Συγγράφουν ένα έργο για την τηλεόραση, κουκλοθέατρο, ένα παιχνίδι ρόλων, τραγούδι ή παντομίμα σχετικά με ...</li> <li>- Σχεδιάζουν το εξώφυλλο ενός βιβλίου ή περιοδικού, ή CD για...</li> </ul>
Αξιολόγηση (evaluation)	Διατύπωση αξιολογικών κρίσεων και εκτιμήσεων.	Αξιολογώ, αποτιμώ, επιλέγω, συγκρίνω, κρίνω, εκτιμώ, αποφαινόμεναι, ιεραρχώ, αναθεωρώ, βαθμολογώ, επικυρώνω, εκτιμώ, ελέγχω	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Δημιουργούν μια επιτροπή και συζητούν τις απόψεις τους.</li> <li>- Προετοιμάζουν έναν κατάλογο κριτηρίων για ένα θέμα.</li> <li>- Γράφουν μιας επιστολή προς... συμβουλευόντας για τις απαραίτητες αλλαγές.</li> <li>- Συγγραφή μιας εκτενούς αναφοράς έργου.</li> <li>- Γράφουν τα συναισθήματά τους σε σχέση με ένα θέμα.</li> <li>- Προετοιμάζουν μία δημόσια ομιλία επιχειρηματολογώντας υπέρ/ κατά...</li> </ul>

Εικόνα 29: Περιγραφή διδακτικών στόχων γνωστικού τομέα (cognitive domain) της ταξινόμιας μαθησιακών στόχων Bloom και ρήματα που απεικονίζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα που υλοποιεί ο εκάστοτε στόχος

#### 4.6.2 Μάθηση βασισμένη στην άμεση διδασκαλία (direct instruction)

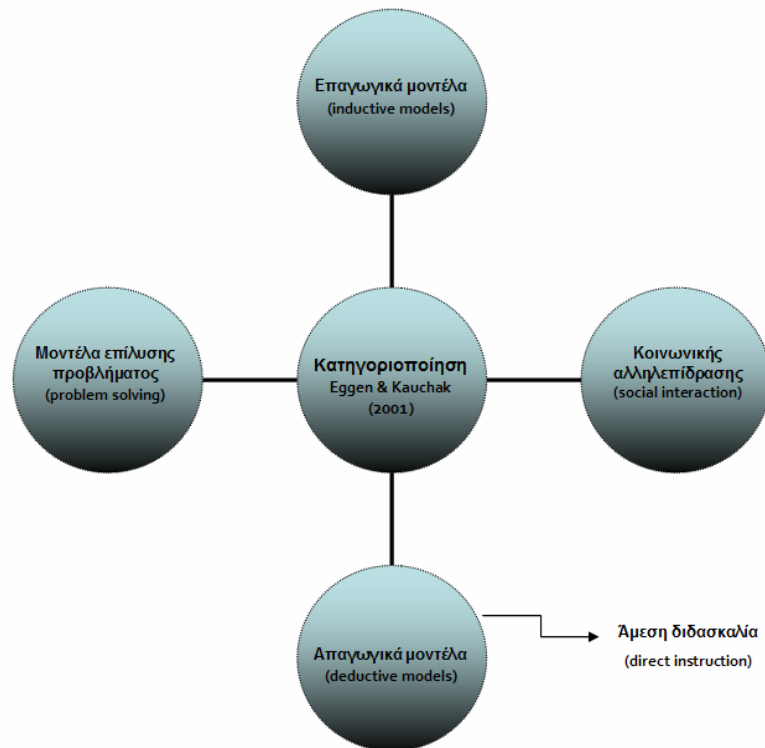
Ένα διδακτικό μοντέλο, σχηματοποιεί τις αφηρημένες θεωρητικές αρχές και θέσεις για την μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία σε συγκεκριμένες ενέργειες που έχουν τη μορφή διδακτικής πορείας (Κυριαζής, Μπακογιάννης, 2003), λειτουργεί ως αναλυτική περιγραφή του μαθησιακού περιβάλλοντος και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μια ποικιλία περιστάσεων, όπως ο σχεδιασμός ενός προγράμματος σπουδών (curriculum), μιας σειράς μαθημάτων (course), μιας ενότητας (unit) ή ενός μαθήματος (lesson) (Joyce et al., 2000). Συμπερασματικά, η επιλογή ενός διδακτικού μοντέλου είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί βάσει αυτής θα σχηματιστεί ένα μαθησιακό περιβάλλον και θα σχεδιαστούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσω των οποίων αναμένεται να επιτευχθούν συγκεκριμένοι γενικοί ή ειδικοί στόχοι.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει πλήθος διδακτικών μοντέλων. Δύο ευρέως χρησιμοποιούμενες και γνωστές κατηγοριοποιήσεις διδακτικών μοντέλων είναι των Joyce et al. (2000) και των Eggen & Kauchak (2001). Οι Joyce et al., κατατάσσουν τα διδακτικά μοντέλα σε τέσσερις κατηγορίες, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα και εισάγουν το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας (direct instruction) στα συμπεριφοριστικά μοντέλα σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευόμενοι τροποποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τις πληροφορίες που τους παρέχονται από το περιβάλλον σχετικά με την επιτυχή ή ανεπιτυχή πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων που επιτελούν.



Εικόνα 30: Κατηγοριοποίηση διδακτικών μοντέλων κατά Joyce et al. (2000)

Οι Eggen & Kauchak κατατάσσουν την άμεση διδασκαλία στα απαγωγικά μοντέλα (deductive models), όπως φαίνεται στο ακόλουθο σχήμα, σύμφωνα με τα οποία διδάσκονται έννοιες και δεξιότητες που θέτουν τον εκπαιδευτικό στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιδιώκοντας την κατανόηση οργανωμένης ύλης εκ μέρους των εκπαιδευομένων.



Εικόνα 31: Κατηγοριοποίηση διδακτικών μοντέλων κατά Eggen & Kauchak (2001)

Η δασκαλοκεντρικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία που για πολλές δεκαετίες κυριαρχούσε στο χώρο της διδακτικής πράξης, αμφισβητήθηκε από τον Dewey, ο οποίος θέτοντας το σχολείο σε μια κοινωνική βάση, υποστήριζε πως οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και την δράση. Η αλλαγή που συντελέστηκε στον εκπαιδευτικό χώρο κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, περιθωριοποίησε το κίνημα του 'learning by doing' και επανέφερε το δάσκαλο στο κέντρο της διδασκαλίας. Η άμεση διδασκαλία είναι μια παραλλαγή της μετωπικής διδασκαλίας που πρωτοεισήχθη στα σχολεία και κολλέγια των ΗΠΑ (Gage, Berliner, 1986). Οι εισηγητές στα κολλέγια δεν δίδασκαν παραδοσιακά με την έννοια του διοικειν, αλλά με την έννοια της αποτελεσματικής καθοδήγησης και στήριξης, σύμφωνα με τον ορισμό που έχει λάβει στις μέρες μας το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας.

Η άμεση διδασκαλία, ή πιο ακριβέστερα η άμεση καθοδήγηση ή αυθεντική πληροφόρηση, αποτελεί μια μορφή εκπαιδευτικής στρατηγικής στην οποία ο εκπαιδευτικός αφού αρχικά παρουσιάζει με συστηματικό και σαφή τρόπο το προς μάθηση υλικό, εν συνεχεία βοηθά και ανατροφοδοτεί εποικοδομητικά τους εκπαιδευόμενους για να εργαστούν περαιτέρω, εν μέρει αυτόνομα.

Το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας είναι μια ευρέως εφαρμόσιμη στρατηγική για τη διδασκαλία εννοιών και δεξιοτήτων. Το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οργανώνει, κατευθύνει και δομεί το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, δε προϋποθέτει κατ' ανάγκη πως οι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν παθητικό ρόλο. Απεναντίας, είναι ενεργοί απαντώντας στα ερωτήματα που θέτει ο εκπαιδευτικός, εξετάζουν παραδείγματα και εξασκούνται στην πρακτική επίλυση διάφορων ειδών ασκήσεων. Όπως υποδηλώνει άλλωστε και το όνομα της άμεσης διδασκαλίας, κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αμεσότητα, τόσο στην πληροφόρηση των στόχων και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στους εκπαιδευόμενους, όσο και στην άμεση και εποικοδομητική ανατροφοδότησή τους.

Σύμφωνα με τον Βερτσέτη (Γενική Διδακτική, 2000) και τους Joyce et al. (2000), η άμεση διδασκαλία (direct instruction), ακολουθεί τις 5 παρακάτω φάσεις:

- **ΦΑΣΗ 1 Προσανατολισμός**

Κατά τη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός καθορίζει το περιεχόμενο του μαθήματος, κάνει μια σύντομη αλλά ουσιαστική ανασκόπηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών, καθορίζει τους διδακτικούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν κατά τη διδακτική διαδικασία και, τέλος, καθορίζει την πορεία που θα ακολουθηθεί προκειμένου οι στόχοι που τέθηκαν να επιτευχθούν.

- **ΦΑΣΗ 2 Παρουσίαση νέας έννοιας**

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις νέες έννοιες και εξηγεί στους εκπαιδευόμενους τη σημασία αυτών. Εάν πρόκειται για εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, τις επιδεικνύει σε αυτούς. Η παρουσίαση των δεξιοτήτων γίνονται σε οπτικοποιημένη μορφή για να αποτυπώνονται ευκολότερα στη μνήμη των μαθητών. Τέλος, μέσα απο παραδείγματα που αναφέρει, προβαίνει σε έλεγχο για να διαπιστώσει αν κατανοήθηκαν όσα ελέχθησαν.

- **ΦΑΣΗ 3 Δομημένη πρακτική**

Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί βήμα-βήμα τους εκπαιδευομένους προς την επίλυση ασκήσεων και απευθύνοντας ερωτήσεις στους μαθητές, διορθώνει τυχόν λάθη στις απαντήσεις τους παρέχοντάς τους άμεση ενίσχυση και ανατροφοδότηση ώστε να οδηγούνται στη σωστή πρακτική.

- **ΦΑΣΗ 4 Καθοδηγούμενη εργασία**

Δράση αναλαμβάνουν οι μαθητές, οι οποίοι όμως δεν ενεργούν απόλυτα αυτόνομα, αφού οι ενέργειές τους καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό. Ο τελευταίος, με ρόλο καθοδηγητή και επιβλέποντα παρατηρεί το έργο των μαθητών, τους οργανώνει, τους παρακινεί, τους διορθώνει τυχόν λανθασμένες απαντήσεις και τους ανατροφοδοτεί με εποικοδομητικό τρόπο.

- **ΦΑΣΗ 5 Ανεξάρτητη εργασία**

Σε αυτή την τελευταία φάση, οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται απόλυτα αυτόνομα είτε στο σχολείο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είτε στο σπίτι. Ενώ στις προηγούμενες φάσεις η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού παρεχόταν άμεσα, στη φάση αυτή δίνεται ετεροχρονισμένα. Η φάση αυτή ενδείκνυται για την αξιολόγηση των μαθητών σε γραπτές δοκιμασίες πάνω στις έννοιες που διδάχτηκαν μέσα στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας.



Εικόνα 32: Το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας (direct instruction) και οι φάσεις που περιλαμβάνει


Γνωρίσματα της άμεσης διδασκαλίας είναι:

- το περιεχόμενο μιας διδακτικής ενότητας χωρίζεται σε επιμέρους τμήματα
- γίνεται παρουσίαση των πληροφοριών βήμα-βήμα, ενώ ο εκπαιδευτικός δίνει παραδείγματα συγκεκριμένων διαδικασιών




- χρησιμοποιείται καθοδηγούμενη πρακτική εξάσκηση κάτω από την επίβλεψη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού
- εάν θεωρηθεί αναγκαίο η διδασκαλία επαναλαμβάνεται
- στη φάση του Προσανατολισμού και της Δομημένης πρακτικής γίνεται χρήση της τεχνικής των ερωταποκρίσεων, στοχεύοντας στην ανάκληση μνήμης όσων έχουν ήδη διδαχτεί και στην διαπίστωση της κατανόησης όσων παρουσιάστηκαν αντίστοιχα.
- στο επίκεντρο είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος δεν αναλώνεται όμως σε δικό του μονόλογο, αλλά στοχεύει στη συνεργασία με τους μαθητές του.

Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη αναφερθεί, οι ενέργειες τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των εκπαιδευομένων σύμφωνα με το μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας, σκιαγραφούνται ως εξής:



- ✓ Ορίζει τα μέσα διδασκαλίας και το ρυθμό
- ✓ Δίνει πλήθος παραδειγμάτων
- ✓ Δημιουργεί κλίμα ενθάρρυνσης και καθοδηγεί
- ✓ Ανατροφοδοτεί άμεσα και εποικοδομητικά, επαινεί και παρακινεί
- ✓ Ορίζει τους στόχους διδασκαλίας και τους γνωστοποιεί στους μαθητές
- ✓ Χωρίζει τη διδακτική ύλη σε ώρες και τμήματα και τα ακολουθεί με σειρά
- ✓ Θέτει διευκρινιστικές ερωτήσεις για να βεβαιωθεί πως όσα λέγονται γίνονται κατανοητά



- ✓ Παρακολουθούν το περιεχόμενο του μαθήματος
- ✓ Απαντούν στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού
- ✓ Εξασκούνται μέσω ασκήσεων στη νέα ενότητα
- ✓ Εργάζονται ατομικά και ανεξάρτητα είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι
- ✓ Δέχονται ανατροφοδότηση και επαναδιατυπώνουν τις απαντήσεις τους

Εικόνα 33: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων στην εφαρμογή του μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας (direct instruction)

Η άμεση διδασκαλία είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται σε τάξεις όπου φοιτούν μικροί ηλικιακά μαθητές (δημοτικό), διότι οι μαθησιακοί στόχοι που τίθενται στις τάξεις αυτές αναφέρονται κυρίως στην επεξεργασία πληροφοριών, στην αναγνώριση, τη κατανόηση και την εφαρμογή. Δεν ενδείκνυται αντίθετα για μεγαλύτερες βαθμίδες (λύκειο, τριτοβάθμια εκπαίδευση) διότι οι εκπαιδευόμενοι εκεί μαθαίνουν να αναλύουν και να συνθέτουν τη γνώση, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για ευρύτερο πεδίο δράσης στο οποίο θα κινούνται διερευνητικά για τη κατάκτηση της μάθησης ( Ομάδα Παιδαγωγών, 2004).

Συμπερασματικά, η επιλογή του συγκεκριμένου διδακτικού μοντέλου για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών σεναρίων τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, βασίζεται σε δεδομένα που αφορούν την αμεσότητα στη διατύπωση των στόχων, τις ξεκάθαρα συσχετισμένες με τους μαθησιακούς στόχους δραστηριότητες και τη συνεχή παρακολούθηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων. Η άμεση διδασκαλία εφαρμόζεται κυρίως για τη μελέτη πληροφοριών και κατάκτησης δεξιοτήτων βασικού επιπέδου. Επιδιώκεται η κινητοποίηση των εκπαιδευομένων, η δημιουργία συνθηκών για μάθηση στο ρυθμό του καθενός και η επίτευξη στην απόκτηση δεξιοτήτων (Joyce et al., 2000). Εφόσον σχεδιάζουμε αυστηρώς καθορισμένους στόχους, η επιλογή του μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας κρίνεται ως το πλέον κατάλληλο εφόσον επιτρέπει την άμεση διατύπωση και γνωστοποίηση των στόχων αυτών στους εκπαιδευομένους. Τέλος, το μοντέλο αυτό καλύπτει πλήρως την ανάγκη των εκπαιδευομένων για συνεχή και πλήρη ανατροφοδότηση των εργασιών τους καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην συνεχή ανατροφοδότηση και υποστήριξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού αφήνοντας κιόλας περιθώρια για ατομική αυτόνομη και ανεξάρτητη εξάσκηση του εκπαιδευόμενου στην τελευταία φάση.



#### 4.6.3 Περιγραφή εκπαιδευτικών σεναρίων

Σε προηγούμενο κεφάλαιο, έχει αναφερθεί αναλυτικά πως τα δύο σενάρια της εκπαιδευτικής παρέμβασης έχουν σχεδιαστεί βασισμένα στο διδακτικό μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας. Από την άλλη, η μεθοδολογική έρευνα που προτείνεται είναι εκείνη του πειράματος πεδίου (experiment field) με τη χρησιμοποίηση μιας Πειραματικής Ομάδας και μιας Ομάδας Ελέγχου. Η βασική διαφορά στην ανάπτυξη των δύο εκπαιδευτικών σεναρίων είναι η χρησιμοποίηση της τεχνολογίας του podcasting ως υποστηρικτικό εργαλείο (scaffolding tool) για την εκμάθηση ενοτήτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στρατηγικών που σχετίζονται με την βελτίωση της ακουστικής κατανόησης (listening comprehension).

Για την αποτύπωση του διδακτικού προβλήματος με σαφή και απλό τρόπο, χρησιμοποιείται το «πρότυπο αποτύπωσης εκπαιδευτικού σεναρίου σε αφηγηματική μορφή», όπου περιγράφει τους στόχους του προβλήματος, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, τους εμπλεκόμενους ρόλους, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και έχει βασιστεί στη μελέτη των δομικών στοιχείων της διαδικασίας εκπαιδευτικού-διδακτικού σχεδιασμού που επιθυμεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να εφαρμόσει. Πρόκειται για μια ακολουθία 'βήμα προς βήμα' και για καθένα από τα επιμέρους στοιχεία παρέχεται συμπληρωματική οδηγία.

##### 4.6.3.1 Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου ομάδας ελέγχου

Βάσει αυτών των οδηγιών παρουσιάζεται παρακάτω η αναλυτική αποτύπωση του εκπαιδευτικού σεναρίου της ομάδας ελέγχου:

Αποτύπωση εκπαιδευτικού σεναρίου ομάδας ελέγχου (αφηγηματική μορφή)	
1. Τίτλος μαθησιακής ενότητας <i>[Εισάγεται ο τίτλος της μαθησιακής ενότητας]</i>	Κατανόηση προφορικού λόγου και στρατηγικών/τεχνικών ακουστικής κατανόησης μέσα από τις ενότητες "Προσωπικά στοιχεία", "Χαιρετισμοί", "Χρόνος/ώρα" και "Χώρος/προσανατολισμός-πόλη, χωριό, θάλασσα, εξοχή" της γαλλικής γλώσσας σε μαθητές-τριες ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού.

2. Εκπαιδευτικό πρόβλημα	
<p>2.1 Περιγραφή εκπαιδευτικού προβλήματος</p> <p>[Περιγράφεται το υπό εξέταση πρόβλημα και η αναγκαιότητα για διδακτική παρέμβαση]</p>	<p><u>Γνωστικό αντικείμενο :</u> Ξένες γλώσσες</p> <p><u>Περιγραφή:</u> Το υπό εξέταση διδακτικό πρόβλημα αφορά τη κατανόηση απλού προφορικού λόγου και της διδασκαλίας στρατηγικών και τεχνικών ακουστικής κατανόησης μέσω θεματικών ενοτήτων που ορίζονται από το Α.Π, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να κατανοούν απλά προφορικά μηνύματα, να αναγνωρίζουν βασικές πληροφορίες μέσα στα μηνύματα αυτά και να κατανοούν την έννοια του χρόνου και του χώρου μέσα στα προφορικά μηνύματα.</p> <p>Απαιτείται να γεφυρωθεί η απόσταση ανάμεσα στο ήδη γνωστικό τους υπόβαθρο ( βασικό λεξιλόγιο, ανάγνωση και (ανα)παραγωγή βασικών εκφράσεων και τύπων) και στην επιθυμητή κατάσταση που θα τους καταστήσει ικανούς στην κατανόηση προφορικών εισερχόμενων μηνυμάτων, δεδομένου ότι δεν είναι ικανοί στην παρούσα φάση να δίνουν την απαραίτητη προσοχή στα σημεία που πρέπει να εστιάζουν ώστε μέσα από ένα προφορικό μήνυμα να εντοπίζουν το γενικό νόημα, τις πληροφορίες που τους είναι απαραίτητες και ειδικές πληροφορίες που σχετίζονται με το χώρο, το χρόνο και ομοιότητες ή διαφορές. Επίσης, ήδη οι εκπαιδευόμενοι σε αυτή την ηλικία προετοιμάζονται για το αρχικό δίπλωμα πιστοποίησης της γλωσσομάθειάς τους στη γαλλική γλώσσα και κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευσή τους στην ακουστική κατανόηση και τον προφορικό λόγο με στόχο αφενός την επιτυχή εξέτασή τους και αφετέρου την εξοικείωσή τους με τα προφορικά μηνύματα και την λεκτική επικοινωνία.</p>

<p><b>2.2 Περιγραφή εκπαιδευτικού πλαισίου</b></p> <p>[Περιγράφεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως οι προαπαιτούμενες γνώσεις, η προσβασιμότητα, διάρκεια, κ.ά.]</p>	<p><u>Προαπαιτούμενα:</u>          -Όλοι οι μαθητές να είναι ηλικίας 12-13 ετών της στ' τάξης του δημοτικού.          -να έχουν βασικές λεξιλογικές γνώσεις.          -να επιθυμούν να μάθουν, καθώς με επιλογή τους διδάσκονται πειραματικά στο δημοτικό τη γαλλική γλώσσα και όχι τη γερμανική.  <u>Προσβασιμότητα:</u>          Το σύνολο της διεξαγωγής των μαθημάτων της ομάδας ελέγχου πραγματοποιούνται παραδοσιακά στη σχολική αίθουσα.  <u>Διάρκεια:</u> 10 διδακτικές ώρες</p>
<p><b>3. Εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι</b></p> <p>[Αποτυπώνονται οι εκπαιδευτικοί σκοποί και οι στόχοι]</p>	<p>Ο βασικός σκοπός είναι η ευαισθητοποίηση στην ύπαρξη άλλων γλωσσικών κωδίκων πέραν της μητρικής γλώσσας. Η ευαισθητοποίηση αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη πνεύματος, ικανότητας και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αφύπνιση στη πολυγλωσσία, το γραμματισμό και την καλλιέργεια των αρχών της πολυπολιτισμικότητας ως μιας θετικής και επιθυμητής πραγματικότητας. Επίσης, η εξοικείωση με τους γλωσσικούς κώδικες της γαλλικής γλώσσας σε επίπεδο πρόσληψης και κατανόησης. Τέλος, η συναισθηματική προσέγγιση με στόχο την επικοινωνία και η ανάπτυξη κινήτρων εκμάθησης της γλώσσας</p> <p><u>Ειδικοί σκοποί</u>          Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ευαισθητοποιηθούν στην πρόσληψη και κατανόηση του προφορικού λόγου.</li> <li>✓ Εξοικειωθούν με την αναπαραγωγή προφορικού λόγου και με την αναγνώριση λέξεων και κειμένων σε συνάρτηση πάντα με τις προφορικές δραστηριότητες.</li> <li>✓ Αναγνωρίζουν και να ταυτοποιούν το λεξιλόγιο που σχετίζεται με τις έννοιες του χρόνου, του χώρου, της ομοιότητας,</li> </ul>

της διαφοράς σε πραγματικές και απλές συνθήκες.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι αφορούν το μάθημα της γαλλικής γλώσσας και συγκεκριμένα το επίπεδο κατανόησης προφορικού λόγου. Σύμφωνα με αυτό, επιδιώκεται να:

- ✓ Κατανοούν το γενικό νόημα ενός απλού προφορικού μηνύματος/λόγου
- ✓ Αναγνωρίζουν βασικές πληροφορίες που περιέχονται σε ένα απλό προφορικό μήνυμα
- ✓ Κατανοούν την έννοια του χρόνου, του χώρου, της ομοιότητας και διαφοράς μέσα από τον απλό προφορικό λόγο.

Οι στόχοι αυτοί έχουν αναλυθεί εκτενώς στο κεφάλαιο 4.7.1. Πρόκειται για εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου το οποίο προβλέπει εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσω των οποίων επιτυγχάνονται μαθησιακά αποτελέσματα, όπως :

- ⇒ Ικανότητα κατανόησης
- Ικανότητα αναγνώρισης

#### 4. Χαρακτηριστικά και ανάγκες εκπαιδευομένων

[Περιγράφονται τα γνωστικά, τα ψυχοκοινωνικά και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων καθώς και οι πραγματικές μαθησιακές τους ανάγκες]

#### Χαρακτηριστικά :

##### Δημογραφικά

- είναι μαθητές της στ' τάξης του δημοτικού και των δύο φύλων
- η ηλικία των εκπαιδευομένων είναι 12-13 ετών
- είναι όλοι ελληνικής εθνικότητας

##### Ψυχοκοινωνικά

- πολλοί μαθητές αδιαφορούν για τη γαλλική γλώσσα
- ντρέπονται να μιλήσουν στα γαλλικά ενώπιον των συμμαθητών τους
- η αντίληψή και η στάση τους για τα γαλλικά περιορίζεται σαν ένα μάθημα που πρέπει να

	<p>μάθουν αναγκαστικά στο φροντιστήριο για να επιτύχουν στις εξετάσεις του σχολείου καθώς και στα διπλώματα πιστοποίησης της γλωσσομάθειάς τους.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- διακατέχονται από χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα</li> <li>- φοιτούν σε δημόσιο σχολείο, μη γνωρίζοντας για την ευμάρεια των οικογενειών τους.</li> </ul> <p><b>Γνωστικά</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-είναι εξοικειωμένοι μόνο με την παθητική πρόσληψη γνώσης, αλλά όχι με την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας</li> <li>- γνωρίζουν βασικό λεξιλόγιο έκφρασης αλλά όχι συντακτικούς κανόνες και χρόνους ρημάτων πέραν του ενεστώτα.</li> <li>-έχουν μάθει σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας στο δημόσιο σχολείο δουλεύοντας ατομικά.</li> </ul> <p><b>Ανάγκες:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Οι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να αισθάνονται ικανοί να λύνουν αποτελεσματικά και μόνοι τους τις προς επίλυση ασκήσεις που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός</li> <li>-Έχουν ανάγκη να αποκομίσουν βασικές γνώσεις για την αναγνώριση και κατανόηση προφορικών μηνυμάτων για μια παραγωγικότερη επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, δεδομένου πως η ακουστική δεξιότητα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι η σημαντικότερη και περισσότερο χρησιμοποιούμενη δεξιότητα για την επικοινωνία.</li> </ul>
<p>5. Εκπαιδευτική προσέγγιση του σεναρίου</p> <p>[Περιγράφονται οι γενικές αρχές και οι θέσεις της εκπαιδευτικής προσέγγισης που έχει επιλεγεί]</p>	<p>Η εκπαιδευτική προσέγγιση που επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό ως καταλληλότερη για το συγκεκριμένο διδακτικό πρόβλημα, βασίζεται στις αρχές και τις θέσεις του <b>μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας</b> (direct instruction). Το συγκεκριμένο μοντέλο, αν και δίνει έμφαση στον δάσκαλο και όχι στην αυτενέργεια και απορρύθμιση του εκπαιδευόμενου, αποτελεί μια</p>

	<p>ευρέως εφαρμόσιμη στρατηγική για τη διδασκαλία νέων εννοιών και δεξιοτήτων και ακολουθεί πέντε επιμέρους φάσεις: α) εισαγωγή-προσανατολισμός, β) παρουσίαση (μοντελοποίηση περιεχομένου, χρήση παραδειγμάτων), γ) καθοδηγούμενη πρακτική-εξάσκηση (εξάσκηση στις νέες έννοιες, άμεση ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό), δ) ανεξάρτητη πρακτική εξάσκηση (για την προαγωγή της συγκράτησης και της μεταφοράς της γνώσης.)</p>
<p><b>5.1 Στόχοι εκπαιδευτικής προσέγγισης</b></p> <p><i>[Αποτυπώνεται ο στόχος της εκπαιδευτικής προσέγγισης που ανακλά τις θεωρητικές αρχές και θέσεις της επιλεγμένης προσέγγισης]</i></p>	<p>Ο βασικός στόχος της εκπαιδευτικής προσέγγισης που επιλέγεται στο παράδειγμά μας είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα καταστήσουν τους εκπαιδευόμενους ικανούς να κατανοούν απλά προφορικά μηνύματα (γενικό νόημα ή επιμέρους πληροφορίες) με ευκολία. Η επιλογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης έγκειται στην μετάδοση, κατανόηση, αφομοίωση και επεξεργασία των πληροφοριών καθώς και στην άμεση εφαρμογή των νέων εννοιών, συνεπώς εναρμονίζεται πλήρως με τις απαιτήσεις διδασκαλίας ενός τέτοιου διδακτικού προβλήματος που αφορά την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων βασικού επιπέδου. Οι εκπαιδευόμενοι με τη συνεχή (ατομική καθοδηγούμενη ή μη) εξάσκησή τους, θα αφομοιώσουν τις έννοιες και τις στρατηγικές μελέτης και θα ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες της τελικής τους αξιολόγησης, τόσο σε επίπεδο σχολικής επίδοσης όσο και ευρύτερα στην εκμάθηση αυτής της δεύτερης ξένης γλώσσας.</p>
<p><b>5.2 Παράμετροι που διασφαλίζουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης</b></p> <p><i>[Οι παράμετροι που διασφαλίζουν την εφαρμογή της</i></p>	<p>Παράμετροι που λαμβάνονται υπόψη και συντελούν στην επιτυχή εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης, είναι:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Παρουσίαση των νέων εννοιών (στρατηγικών, τεχνικών, λεξιλογίου) <u>‘βήμα προς βήμα’</u> και με συστηματικό επαναλαμβανόμενο τρόπο ώστε οι</li> </ul>

εκπαιδευτικής προσέγγισης λαμβάνοντας υπόψη τα  
χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων καθώς και  
τους περιορισμούς που επιβάλλονται από το  
εκπαιδευτικό πλαίσιο (πχ. Διαθέσιμος χρόνος)]

εκπαιδευόμενοι να δομήσουν οργανωμένα τη  
νέα γνώση που τους παρουσιάζεται.  
-Πρακτική άσκηση των εκπαιδευομένων υπό την  
καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και  
λαμβάνοντας ουσιαστική και διαρκή  
ανατροφοδότηση από τον τελευταίο.  
-Ανεξάρτητη ατομική πρακτική άσκηση με  
ετεροχρονισμένη ανατροφοδότηση, μέσω  
τελικού διαγωνίσματος.  
-Ομαλό κλίμα εργασίας κατά τη διάρκεια της  
καθοδηγούμενης εξάσκησης.  
Πρέπει να ληφθούν υπόψη επίσης κάποιοι  
παράγοντες με στόχο την καλή εφαρμογή της  
εκπαιδευτικής πρακτικής: ηλικία, φύλο,  
προτιμήσεις, διαθέσιμος χρόνος. Η ηλικία των  
12-13 ετών είναι εξοικειωμένη στην επεξεργασία  
των πληροφοριών και χρήζει ιδιαίτερης ανάγκης  
από εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Ειδικά  
σε ένα μάθημα ξένων γλωσσών που οι  
εκπαιδευόμενοι ντρέπονται να εκφραστούν  
ενώπιον των συμμαθητών τους και να  
αναλάβουν ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της  
γνώσης τους- ιδίως τα αγόρια, κρίνεται  
αναγκαία η μετάδοση γνώσεων με παραδοσιακό  
τρόπο και η μετέπειτα ατομική ενασχόληση του  
καθενός με τη διδαχθείσα ύλη. Επίσης, ο  
περιορισμένος διδακτικός χρόνος και το  
Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν αφήνουν περιθώρια  
για περισσότερη ενεργητική εξάσκηση.

#### 6. Ροή δραστηριοτήτων

[Προσδιορίζεται μια αλληλουχία από προσεκτικά επιλεγμένες  
εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες βρίσκονται σε  
συμφωνία με τη θεωρία, τις αρχές και τις φάσεις της  
εκπαιδευτικής προσέγγισης που έχει επιλεγεί]



<b>ΦΑΣΗ 1</b> Εισαγωγή - Προσανατολισμός	<p><b>Δραστηριότητα 1.1</b> Αφόρμηση μέσω συμπλήρωσης ενός quiz test</p> <p><b>Δραστηριότητα 1.2</b> Παρουσίαση σωστών απαντήσεων quiz και συζήτηση με το σύνολο της τάξης για τη σημαντικότητα της ακουστικής δεξιότητας.</p> <p><b>Δραστηριότητα 1.3</b> Σύντομη επεξήγηση των στόχων και των διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.</p>
<b>ΦΑΣΗ 2</b> Παρουσίαση νέου θέματος	<p><b>Δραστηριότητα 2.1</b> Παρουσίαση αποτελεσματικών στρατηγικών για ανάπτυξη ακουστικής δεξιότητας και τεχνικών επιτυχούς απάντησης ερωτημάτων</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.2</b> Παρουσίαση τρόπου χαιρετισμών και προσωπικών στοιχείων (όνομα, ηλικία, εθνικότητα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.3</b> Παρουσίαση ώρας, ημερών, μηνών, εποχών</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.4</b> Παρουσίαση τόπων (πόλη, χωριό, εξοχή, βουνό, θάλασσα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.5</b> Παρακολούθηση ανάγνωσης μηνυμάτων ως παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό με βάση τις παραπάνω θεματικές</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.6</b> Ερωτήματα από τον εκπαιδευτικό βάσει των παρουσιάσεων που προηγήθηκαν και ερωτήματα προς απάντηση από τα μηνύματα που αναγνώστηκαν.</p>
<b>ΦΑΣΗ 3</b> Δομημένη πρακτική / Επεξεργασία υλικού	<p><b>Δραστηριότητα 3.1</b> Βήμα – βήμα επίλυσης listening ασκήσεων με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.2</b> Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού</p>

<b>ΦΑΣΗ 4</b> Καθοδηγούμενη εργασία	<p><b>Δραστηριότητα 4.1</b> Ακρόαση τηλεφωνικών συνδιαλέξεων (προσωπικά στοιχεία, χαιρετισμοί)</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.2</b> Προφορική απάντηση σε ερωτήματα εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση μαθητών</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.3</b> Ακρόαση σύντομων διαλόγων (διακοπές, ώρα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.4</b> Ακρόαση μηνυμάτων από τον εκπαιδευτικό (προσωπικά στοιχεία)</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.5</b> Προφορική επανάληψη των μηνυμάτων προσαρμοσμένα στα δικά τους ατομικά στοιχεία και ανατροφοδότηση.</p>
<b>ΦΑΣΗ 5</b> Ατομική ανεξάρτητη εργασία	<p><b>Δραστηριότητα 5.1</b> Listening test (το συγκεκριμένο test χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τον έλεγχο του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος)</p>
<b>7. Εμπλεκόμενοι ρόλοι</b>	<p>[Περιγράφονται όλοι οι ρόλοι που εμπλέκονται στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού σεναρίου.</p>
<b>7.1 ρόλος 1 εκπαιδευόμενος</b>	<p>Ο εκπαιδευόμενος στα πλαίσια του ρόλου του επιτελεί μια σειρά ενεργειών, όπως:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-απαντούν στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού</li> <li>-μελετά το μαθησιακό υλικό</li> <li>-παρακολουθεί το περιεχόμενο τους μαθήματος</li> <li>-εξασκούνται μέσω ασκήσεων</li> <li>-επιλύει ασκήσεις και τις υποβάλλει στον εκπαιδευτή του</li> <li>-εργάζονται ατομικά και αυτόνομα</li> </ul>

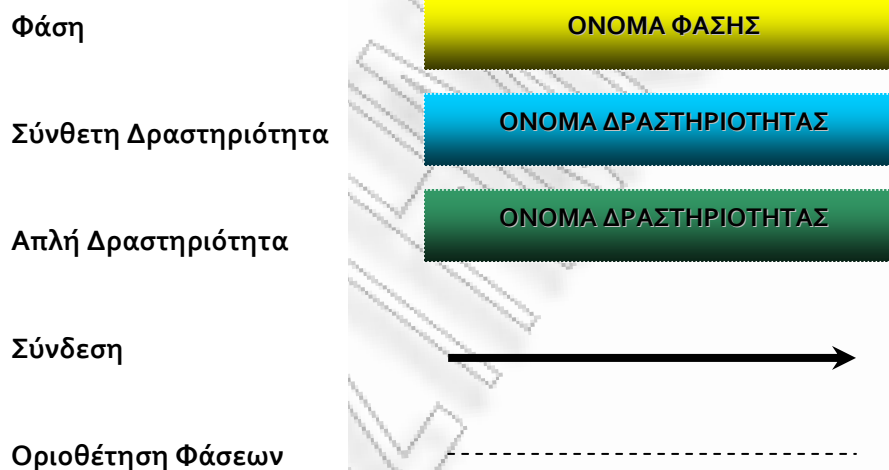
7.2 ρόλος 2 <u>εκπαιδευτής</u>	<p>Ο εκπαιδευτής στα πλαίσια του ρόλου του επιτελεί με τη σειρά του μια σειρά ενεργειών, όπως:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση</li> <li>-συντονίζει τη συζήτηση</li> <li>-επαινεί και παρακινεί τους μαθητές</li> <li>-καθοδηγεί με επεξηγήσεις την πορεία των εργασιών των μαθητών</li> <li>-παρακολουθεί τη πορεία των εργασιών των εκπαιδευομένων</li> <li>-ορίζει τους στόχους της διδασκαλίας και τους γνωστοποιεί έγκαιρα στους μαθητές</li> <li>-δίνει πλήθος παραδειγμάτων</li> </ul>
8. Εργαλεία- Πόροι – Υπηρεσίες εκπαιδευτικού σεναρίου	
8.1 Πόροι	<ul style="list-style-type: none"> <li>-διαφάνειες καθηγητή</li> <li>-φύλλο αξιολόγησης (test) των μαθητών</li> <li>-γραφική ύλη</li> <li>-πίνακας /κιμωλίες</li> <li>-σχολικό εγχειρίδιο</li> <li>-τετράδιο ασκήσεων</li> <li>- φωτοτυπημένο quiz</li> </ul>
8.2 Υπηρεσίες - Εργαλεία	<p><u>Hardware</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-projector</li> <li>- cd player</li> <li>- cd</li> </ul>

Πίνακας 3: Εκπαιδευτικό σενάριο Ομάδας Ελέγχου σε αφηγηματική μορφή

Η περιγραφή του σεναρίου με μορφή ρέοντος κειμένου, μας παρουσιάζει ένα-ένα τα επιμέρους στοιχεία του σεναρίου, παρόλα αυτά δεν μας συσχετίζει τους ρόλους και τις δραστηριότητες μεταξύ τους (δηλαδή ποιος ρόλος επιτελεί ποια δραστηριότητα), όπως και τις δραστηριότητες με τα απαιτούμενα μέσα και υπηρεσίες. Η απάντηση στα συγκεκριμένα ερωτήματα θα δοθεί επιγραμματικά παρακάτω.

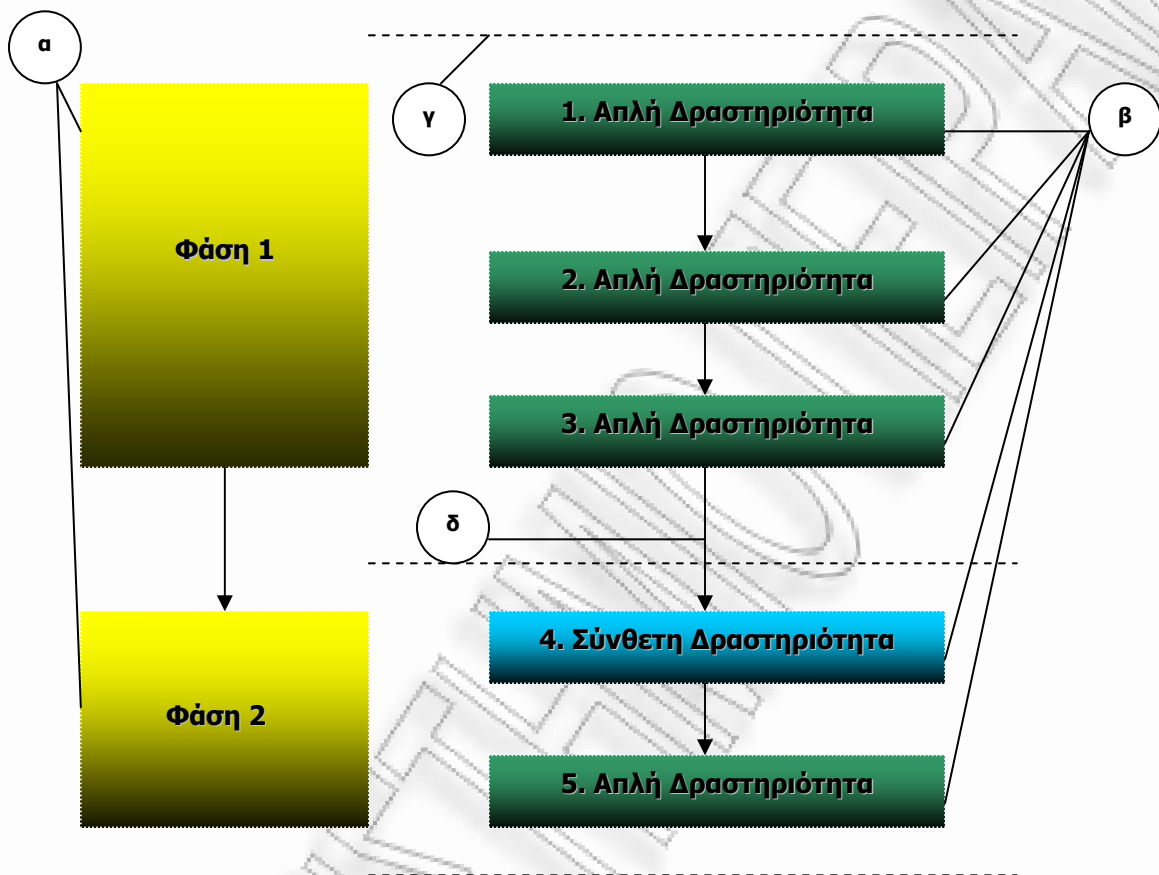
Θα αναλυθούν με περισσότερη ακρίβεια με τη μορφή διαγράμματος ροής (flowchart) οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε κάθε φάση της διαδικασίας. Η διαγραμματική αναπαράσταση των σύνθετων δραστηριοτήτων (δραστηριότητες που αναλύονται σε απλούστερες) αλλά και των απλών (δραστηριότητες που δεν αναλύονται σε πιο απλές), περιορίζει τις παρερμηνείες που θα μπορούσαν να προκύψουν κατά την περιγραφή τους σε μορφή ρέοντος κειμένου αναφορικά με το περιεχόμενό τους.

Για την αναπαράσταση της ροής δραστηριοτήτων θα χρησιμοποιηθούν τα εξής σύμβολα που επεξηγούν την συσχέτιση μεταξύ τους:



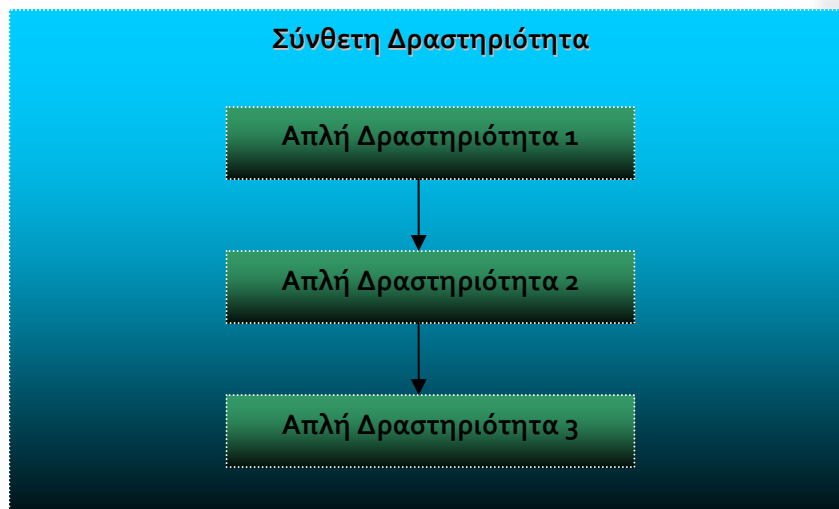
Σχήμα 1: Σύμβολα αναπαράστασης ροής δραστηριοτήτων

Στο σχήμα [2] που ακολουθεί, διαγράφεται ο γενικός τρόπος αναπαράστασης της ροής των δραστηριοτήτων με τη μορφή ενός διαγράμματος. Στο αριστερό μέρος (α) υπάρχει η ακολουθία των φάσεων της εκπαιδευτικής στρατηγικής που ακολουθείται στο παράδειγμά μας και στο δεξιό μέρος (β) απεικονίζονται οι δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε κάθε φάση διαχωριζόμενες με διακεκομμένη γραμμή μεταξύ προηγούμενης και επόμενης φάσης (γ). Μικρά βέλη, υποδηλώνουν τη σειρά με την οποία επιτελούνται οι δραστηριότητες, εφόσον ο εκπαιδευτικός ακολουθήσει μια συγκεκριμένη σειριακή ακολουθία (δ).



Σχήμα 2: Τρόπος αναπαράστασης ροής δραστηριοτήτων

Με βάση την παρακάτω διαγραμματική μορφή, οι σύνθετες δραστηριότητες θα αναλυθούν σε επιμέρους απλές δραστηριότητες.



Σχήμα 3: Διαγραμματική αναπαράσταση σύνθετων δραστηριοτήτων

Λαμβάνοντας υπόψη τις αναλύσεις που αφορούν τη γραφική αναπαράσταση της ροής των δραστηριοτήτων, περιγράφεται στον παρακάτω πίνακα, η ανάλυση που αντιστοιχεί στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο που περιγράψαμε προηγουμένως σε μορφή ρέοντος κειμένου, όπως αυτή διαμορφώνεται αν ακολουθήσουμε τον συγκεκριμένο τρόπο αναπαράστασης.

Όπως ακριβώς παρουσιάσαμε πιο πάνω, αριστερά διακρίνονται οι φάσεις του μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας που έχουμε επιλέξει ως εκπαιδευτική προσέγγιση για το παράδειγμά μας, δεξιά οι σύνθετες και απλές δραστηριότητες από τις οποίες απαρτίζονται οι φάσεις καθώς και η ακολουθία των δραστηριοτήτων με την οριοθέτηση της κάθε φάσης. Από τη στιγμή δε, που στο μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας υφίστανται σύνθετες δραστηριότητες, κρίνεται αναγκαίο να ακολουθήσει η ανάλυση τους σε απλές.

# **1. Εισαγωγή - Προσανατολισμός**

## **2. Παρουσίαση νέας έννοιας**

### **3. Δομημένη Πρακτική**

1.1 Αφόρμηση μέσω συμπλήρωσης ενός quiz test

1.2 Παρουσίαση σωστών απαντήσεων quiz και συζήτηση με το σύνολο της τάξης για τη σημαντικότητα της ακουστικής δεξιότητας.

1.3 Σύντομη επεξήγηση των στόχων και των διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.

2.1 Παρουσίαση αποτελεσματικών στρατηγικών για ανάπτυξη ακουστικής δεξιότητας και τεχνικών επιτυχούς απάντησης ερωτημάτων

2.2 Παρουσίαση χαιρετισμών και προσωπικών στοιχείων

2.3 Παρουσίαση ώρας

2.4 Παρουσίαση τόπων

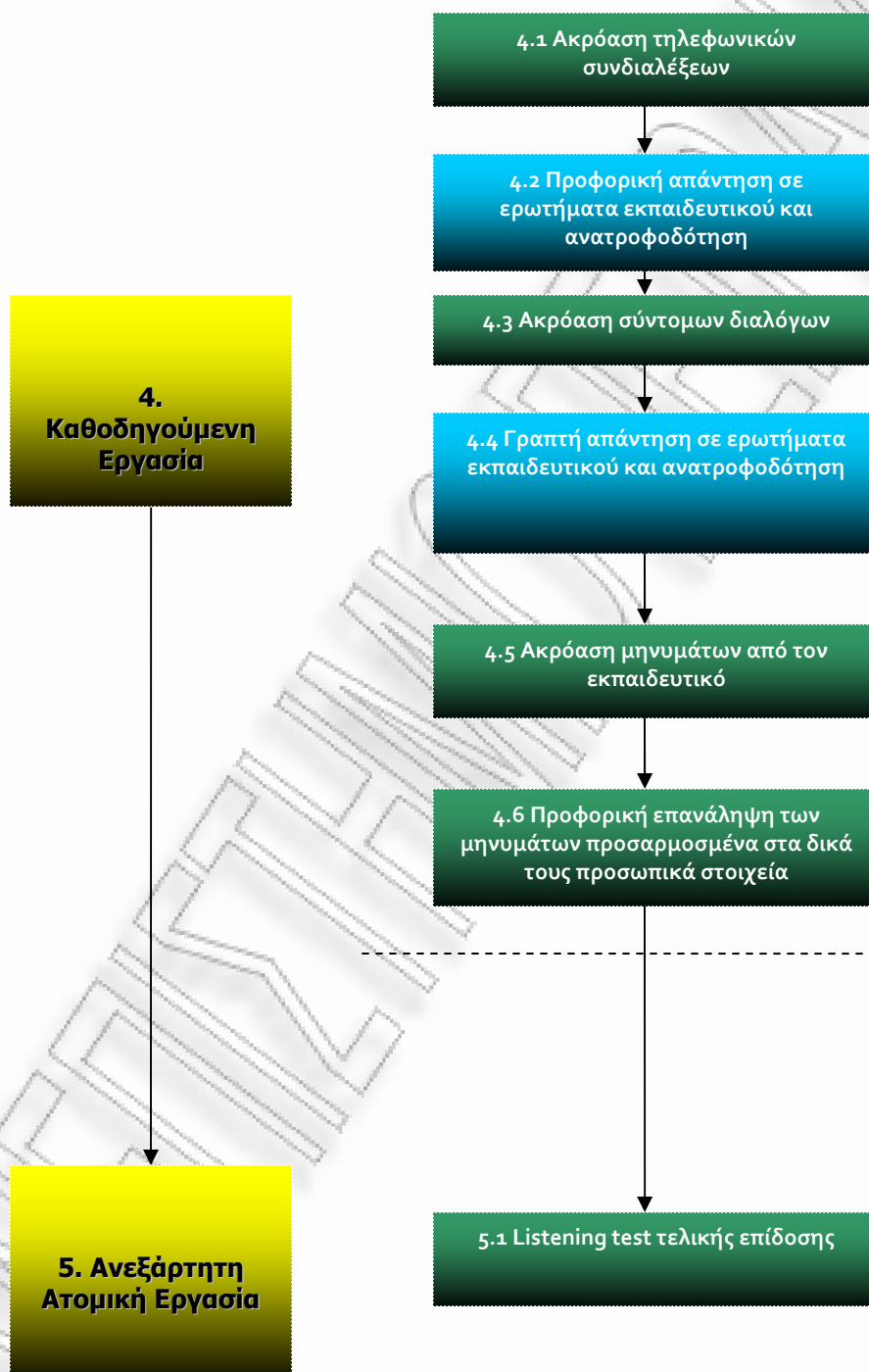
2.5 Παρακολούθηση παραδειγμάτων

2.6 Ερωτήματα προς απάντηση βάσει των παρουσιάσεων και βάσει των μηνυμάτων που αναγνώστηκαν

3.1 Βήμα-βήμα επίλυσης listening ασκήσεων

3.2 Ανατροφοδότηση





Σχήμα 4: Αναπαράσταση ροής δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού σεναρίου ομάδας ελέγχου

Στο σημείο αυτό, για κάθε Φάση του διδακτικού μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας, περιγράφονται τόσο οι απλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες όσο και η ανάλυση των σύνθετων δραστηριοτήτων σε απλές, μαζί με τη σύντομη περιγραφή τους.

## 1. Εισαγωγή - Προσανατολισμός

### 1.1 Αφόρμηση μέσω συμπλήρωσης ενός quiz test



Οι εκπαιδευόμενοι με την είσοδό τους στην αίθουσα συμπληρώνουν ένα listening quiz που έχει μοιραστεί από τον εκπαιδευτικό στα θρανία τους. Στόχος του quiz είναι να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να εισαχθούν στην έννοια της ακουστικής κατανόησης με ένα διαφορετικό τρόπο από τον παραδοσιακό.

### 1.2 Παρουσίαση σωστών απαντήσεων quiz και συζήτηση με το σύνολο της τάξης για τη σημαντικότητα της ακουστικής δεξιότητας.



Αφού ολοκληρώνεται ο χρόνος που έχει δοθεί για τη συμπλήρωση του quiz, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις σωστές απαντήσεις χωρίς να έχει ιδιαίτερη σημασία αν οι μαθητές απάντησαν σωστά ή λανθασμένα. Στη συνέχεια ακολουθεί μια συζήτηση με το σύνολο της τάξης σχετικά με τη σημαντικότητα της ακουστικής δεξιότητας στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και στην επικοινωνία γενικότερα.

### 1.3 Σύντομη επεξήγηση των στόχων και των διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.



Με το πέρας της συζήτησης ο εκπαιδευτικός γνωστοποιεί προφορικά στους μαθητές τους στόχους που αναμένεται να κατακτηθούν με το πέρας των μαθημάτων και τους εξηγεί τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν.

## 2. Παρουσίαση νέας έννοιας

### 2.1 Παρουσίαση αποτελεσματικών στρατηγικών για ανάπτυξη ακουστικής δεξιότητας και τεχνικών επιτυχούς απάντησης ερωτημάτων



Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές τεχνικές (να ακούνε τη κεντρική ιδέα ενός προφορικού μηνύματος, να προβλέπουν την απάντηση, να κάνουν περίληψη όσων ακούνε, να περιμένουν να ακούσουν τη λεπτομέρεια που χρειάζονται κά) και στρατηγικές (τι προσέχουμε όταν ακούμε κάποιον, πού πρέπει να δοθεί προσοχή, υπογράμμιση όσων περιμένουμε να ακούσουμε κά).

### 2.2 Παρουσίαση χαιρετισμών και προσωπικών στοιχείων



Παρουσιάζονται μέσα από το βιβλίο και από τις αναφορές του εκπαιδευτικού στον πίνακα, οι τρόποι με τους οποίους χαιρετάμε στη γαλλική γλώσσα και παρουσιάζουμε τον εαυτό μας (προσωπικά στοιχεία: όνομα, ηλικία, εθνικότητα).

### 2.3 Παρουσίαση ώρας, μήνες, μέρες



Παρουσιάζονται μέσα από το βιβλίο η ώρα, οι μέρες της εβδομάδας, οι μήνες του έτους και οι εποχές. Ο εκπαιδευτικός μαζί με την ανάγνωση από το βιβλίο σημειώνει τις λέξεις και στον πίνακα.

### 2.4 Παρουσίαση τόπων- (πόλη, χωριό, βουνό, εξοχή, θάλασσα)



Παρουσιάζονται μέσα από το βιβλίο οι τρόποι με τους οποίους εκφέρουμε εκφράσεις που σχετίζονται με την αίσθηση του χώρου. Συγκεκριμένα ανακοινώνονται εκφράσεις, όπως "Μου αρέσει η θάλασσα" ή "Προτιμώ τη πόλη παρά το χωριό". Ο εκπαιδευτικός μαζί με την ανάγνωση από το βιβλίο και την επανάληψη των εκφράσεων στους μαθητές, σημειώνει τις σημαντικότερες εκφράσεις και λέξεις και στον πίνακα.

## 2.5 Παρακολούθηση παραδειγμάτων



Με βάση τις παραπάνω θεματικές ενότητες, ο εκπαιδευτικός έχει συλλέξει και δίνει παραδείγματα στους μαθητές. Τα παραδείγματα δίνονται προφορικά δεδομένου ότι επιδιώκεται η προσοχή και η εξάσκηση των μαθητών στην ακρόαση απλών προφορικών μηνυμάτων.

## 2.6 Ερωτήματα προς απάντηση βάσει των παρουσιάσεων και βάσει των μηνυμάτων που αναγνώστηκαν

### Σύνθετη Δραστηριότητα 1

2.6.1 Ερωτήσεις καθηγητή σχετικά με το "πώς λέμε στα γαλλικά" «το όνομά μου είναι...» ή «ποιες είναι οι μέρες της εβδομάδας»



2.6.2 Απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις



2.6.3 Ανατροφοδότηση στις απαντήσεις



- 2.6.1 Ο εκπαιδευτικός θέτει προφορικές ερωτήσεις στους μαθητές σχετικές με τις θεματικές ενότητες που έχουν προηγηθεί. Στόχος είναι να εξετάσει αν πρόσεχαν οι μαθητές και εάν κατανόησαν τις εκφράσεις, τις ιδιομορφίες τους και το λεξιλόγιο.
- 2.6.2 Ακολουθούν οι προφορικές απαντήσεις των εκπαιδευομένων ενώπιον όλης της τάξης. Είναι σημαντικό κάθε μαθητής να παρακολουθεί τις απαντήσεις των συμμαθητών του, μέσω των οποίων μπορεί να επανεξετάσει ή να διορθώσει τις δικές του απόψεις και απαντήσεις μέσα από την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού.

- 2.6.3 Τελικό στάδιο αποτελεί η άμεση, σαφής και εποικοδομητική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών. Δεδομένου ότι οι απαντήσεις εκφέρονται προφορικά, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό αφενός να καταλάβει εάν το κλίμα της τάξης πάνω στο αντικείμενο που διδάσκεται είναι δεκτικό και αφετέρου να διορθώσει λεκτικά, συντακτικά και λεξιλογικά λάθη άμεσα.

### 3. Δομημένη Πρακτική

#### 3.1 Βήμα-βήμα επίλυση listening ασκήσεων

#### Σύνθετη Δραστηριότητα 2

3.1.1 Επίλυση άσκησης draw  
(ζωγραφίστε αυτό που ακούτε)



3.1.2 Αντιστοιχίστε τους διαλόγους που ακούτε με τις κατάλληλες εικόνες



3.1.3 Συμπληρώστε τα κενά, επιλέξτε Σ/Λ, επιλέξτε το σωστό από τις παρακάτω επιλογές



3.1.4 Επαναλάβετε αυτό που ακούσατε



3.1.5 Listening for differences (Βρείτε τα λάθη σε σχέση με αυτό που ακούτε και το κείμενο που έχετε μπροστά σας)



- 3.1.1 Ο εκπαιδευτικός μιλώντας αργά και καθαρά προσπαθεί να περιγράψει ένα αντικείμενο ή μια ιδέα στους μαθητές, ώστε οι τελευταίοι ακούγοντάς τον να κατανοήσουν περί τίνος πρόκειται και να το ζωγραφίσουν στο τετράδιό τους.
- 3.1.2 Οι μαθητές ακούνε προσεκτικά απλούς διαλόγους στη γαλλική γλώσσα στο cd του σχολικού εγχειριδίου και πρέπει να αντιστοιχίσουν το νόημα των διαλόγων αυτών με τις αντίστοιχες εικόνες που τους παρουσιάζονται.
- 3.1.3 Οι μαθητές έχοντας μπροστά τους το σχολικό εγχειρίδιο και το τετράδιο ασκήσεων ακούνε σύντομα προφορικά μηνύματα και πρέπει να επιδοθούν στην λύση ασκήσεων που αφορά την συμπλήρωση κάποιων κενών, την εύρεση ενός σωστού τύπου ή την επιλογή μιας σωστής πρότασης ανάμεσα από άλλες λανθασμένες.
- 3.1.4 Ο εκπαιδευτικός με βάση την κρίση του, τα κενά που ενδεχομένως έχει διαπιστώσει στην ως τώρα μαθησιακή ροή των δραστηριοτήτων και τις δυσκολίες που έχει αντιληφθεί στην εκμάθηση των νέων εννοιών, επιλέγει μικρά προφορικά αποσπάσματα ή εκφράσεις και τις μεταδίδει προφορικά στους μαθητές. Κατόπιν, τους ζητάει να επαναλάβουν αυτό που άκουσαν.
- 3.1.5 Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να ανοίξουν το σχολικό τους εγχειρίδιο σε κάποια συγκεκριμένη σελίδα που περιέχει κάποιο κείμενο. Στη συνέχεια αναγιγνώσκει το κείμενο αυτό στο σύνολο της τάξης, αλλάζοντας όμως κάποιες λέξεις. Οι μαθητές εδώ εξασκούνται στην προσοχή τους και στην εύρεση των διαφορών μεταξύ του προφορικού μηνύματος και του γραπτού κειμένου που έχουν μπροστά τους.

### 3.2 Ανατροφοδότηση



Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε μια αθροιστική ανατροφοδότηση τόσο για το σύνολο της τάξης, όσο και για μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών. Η ανατροφοδότηση αυτή γίνεται στα πλαίσια μιας ευρύτερης καθοδήγησης και παρακίνησης των μαθητών, ασχέτως των λαθών που ενδεχομένως έχουν γίνει. Τα λάθη δε θεωρούνται ως σφάλμα, αλλά ως εφαλτήριο βελτίωσης και κατανόησης.



#### 4. Καθοδηγούμενη Εργασία

##### 4.1 Ακρόαση τηλεφωνικών συνδιαλέξεων



Οι μαθητές δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην ακρόαση προφορικών μηνυμάτων που αφορούν τηλεφωνικές συνδιαλέξεις με έμφαση στην εύρεση των προσωπικών στοιχείων που λέγονται μέσα σε αυτές και των χαιρετισμών. Η δραστηριότητα αυτή προετοιμάζει τους μαθητές για τη σύνδεση της εκμάθησης με την πρακτική καθημερινότητα και επικοινωνία.

##### 4.2 Προφορική απάντηση σε ερωτήματα εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση

#### Σύνθετη Δραστηριότητα 3

4.2.1 Ερωτήσεις καθηγητή σχετικά με τις τηλεφωνικές συνδιαλέξεις που ακούν



4.2.2 Απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις



ανατροφοδότηση στις απαντήσεις



4.2.1 Ο εκπαιδευτικός αφού οι μαθητές ακούσουν μία φορά το προφορικό μήνυμα, προβαίνει σε δεύτερη ακουστική και σταματά το cd όταν κρίνει πως μπορεί άμεσα να θέσει κάποια ερώτηση στο σύνολο της τάξης. Τέτοιες ερωτήσεις είναι "Ποιο είναι το όνομα των 2 φίλων που συνομιλούν;" ή " Πού λαμβάνει χώρα η συνομιλία;". Θέτει επομένως προφορικές ερωτήσεις στους μαθητές σχετικές με τις θεματικές ενότητες που έχουν προηγηθεί.



- 4.2.2 Ακολουθούν οι προφορικές απαντήσεις των εκπαιδευομένων ενώπιον όλης της τάξης. Είναι σημαντικό κι εδώ ο κάθε μαθητής να παρακολουθεί τις απαντήσεις των συμμαθητών του, μέσω των οποίων μπορεί να επανεξετάσει ή να διορθώσει τις δικές του απόψεις και απαντήσεις μέσα από την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Επίσης με αυτό τον τρόπο κάθε μαθητής συμμετέχει ενεργά και είναι σε εγρήγορση, δεδομένου ότι μπορεί η επόμενη ερώτηση να τεθεί σε αυτόν.
- 4.2.3 Τελικό στάδιο αποτελεί και εδώ ξανά η άμεση, σαφής και εποικοδομητική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις των μαθητών, πριν προχωρήσουν στην επόμενη ακρόαση. Δεδομένου ότι οι απαντήσεις εκφέρονται προφορικά, δίνεται κι εδώ η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καταλάβει εάν οι μαθητές συμμετέχουν, ενδιαφέρονται και τους αρέσει η εκπαιδευτική διαδικασία με αυτή τη μορφή.

#### 4.3 Ακρόαση σύντομων διαλόγων



Οι μαθητές ακούν από το cd ηχογραφημένους σύντομους διαλόγους σχετικούς με τις διακοπές και την εκφορά της ώρας. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός σημειώνει και θέτει κάποια ερωτήματα στον πίνακα στο σύνολο της τάξης, ενώ οι μαθητές παρακολουθούν προσεκτικά τα προφορικά μηνύματα κρατώντας και γραπτές σημειώσεις εάν χρειαστεί προκειμένου να απαντήσουν μετέπειτα στις ερωτήσεις αυτές. Σημαντική παράμετρος στο σημείο αυτό είναι η εύρεση των σημείων που χρειάζεται να απαντηθούν ώστε εκεί να δώσουν οι μαθητές τη δέουσα προσοχή και σημασία.

#### 4.4 Γραπτή απάντηση σε ερωτήματα εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση

##### Σύνθετη Δραστηριότητα 3

4.4.1 Ερωτήσεις καθηγητή σχετικά με τους διαλόγους που άκουσαν



4.4.2 Γραπτές απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις



4.4.3 Ανατροφοδότηση στις απαντήσεις



- 4.4.1 Ο εκπαιδευτικός έχει γράψει στον πίνακα κατά τη διάρκεια της ακρόασης των διαλόγων από τους μαθητές, κάποιες ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν. Κατόπιν οργανώνει τους μαθητές, επαναλαμβάνει την ακρόαση του διαλόγου που έχει θέσει τις ερωτήσεις και ζητάει από τους μαθητές να δώσουν γραπτώς στο τετράδιό τους τις απαντήσεις αυτές.
- 4.4.2 Ακολουθούν οι γραπτές απαντήσεις των εκπαιδευομένων στο τετράδιο τους. Κάθε μαθητής ξεχωριστά προσπαθεί να προσέχει στα ακουστικά μηνύματα και να αποσπά τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες προκειμένου να απαντήσει στα ερωτήματα.
- 4.4.3 Ακολουθεί η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού στις γραπτές απαντήσεις των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει να ακούσει τις απαντήσεις από επιλεγμένους μαθητές, είτε από αυτούς που κρίνει πως ενδεχομένως δεν πρόσεχαν είτε από άλλους που επιθυμεί να επιβεβαιώσει την ενεργή συμμετοχή τους.

#### 4.5 Ακρόαση μηνυμάτων από τον εκπαιδευτικό



Ο εκπαιδευτικός επιλέγει από το σχολικό εγχειρίδιο κάποιες έτοιμες προτάσεις που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζουμε τον εαυτό μας (ονοματεπώνυμο, ηλικία, εθνικότητα). Με φιλικό ύφος και αργό, σωστό τόνο φωνής επαναλαμβάνει πολλαπλά παραδείγματα για την εκμάθηση του σωστού τρόπου εκφοράς της συγκεκριμένης ενότητας και ζητάει από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά να παρουσιάσει τον εαυτό του

#### 4.6 Προφορική επανάληψη των μηνυμάτων προσαρμοσμένα στα δικά τους προσωπικά στοιχεία



Ο κάθε μαθητής σε αυτή τη φάση προσωποποιεί τη ερώτηση και απαντά δίνοντας τα προσωπικά του στοιχεία. Με τον τρόπο αυτό εξασκείται στις νέες έννοιες, το λεξιλόγιο και την προφορική ακουστική κατανόηση, ενώ παράλληλα συνδέει την αποκτηθείσα γνώση με την καθημερινή πρακτική.

## 5. Ανεξάρτητη Ατομική Εργασία

### 5.1 Listening test τελικής επίδοσης



Η τελευταία δραστηριότητα αφορά την αξιολόγηση των μαθητών στον βαθμό κατάκτησης των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί σε προηγούμενη ενότητα αναλυτικά.

Παρακάτω ακολουθεί η ανάλυση του εκπαιδευτικού σεναρίου της ομάδας ελέγχου των 5 φάσεων, στο πλαίσιο του μοντέλου αναφοράς μαθησιακών δραστηριοτήτων (Learning activities reference model) (Falconer et al., 2006), όπου περιγράφεται η ταξινόμια **Dialog Plus** που αφορά τον σαφή προσδιορισμό των κύριων χαρακτηριστικών μιας μαθησιακής δραστηριότητας.

ΦΑΣΗ 1	ΤΥΠΟΣ	ΤΕΧΝΙΚΗ	ΡΟΛΟΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΠΟΡΟΙ
<div>1.1 Αφόρμηση μέσω συμπλήρωσης ενός quiz test</div> <div>↓</div> <div>1.2 Παρουσίαση σωστών απαντήσεων quiz και συζήτηση με το σύνολο της τάξης για τη σημαντικότητα της ακουστικής δεξιότητας.</div> <div>↓</div> <div>1.3 Σύντομη επεξήγηση των στόχων και των διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.</div>	Επεξεργασία Πληροφοριών -Επιλογή	Παραγωγική Άσκηση	Εκπαιδευόμενος	Ατομικά	Φωτοτυπημένο quiz	Έγγραφο
	Επικοινωνία -Παρουσίαση	Επικοινωνιακή -Αιτιολόγηση	Εκπαιδευτικός Εκπαιδευόμενοι	<b>Ποιος</b> -Σε επίπεδο τάξης (class based) <b>Μέσο</b> αλληλεπίδρασης Πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) <b>Χρόνος</b> σύγχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο	Πίνακας Γραφική ύλη	Έγγραφο
	Επικοινωνία Παρουσίαση	Προσαρμοστική -Μοντελοποίηση	Εκπαιδευτικός	<b>Ποιος</b> -Σε επίπεδο τάξης (class based) <b>Μέσο</b> αλληλεπίδρασης Πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) <b>Χρόνος</b> σύγχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο	Πίνακας	Σημειώσεις εκπαιδευτικού

ΦΑΣΗ 2	ΤΥΠΟΣ	ΤΕΧΝΙΚΗ	ΡΟΛΟΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΠΟΡΟΙ
<p>2.1 Παρουσίαση αποτελεσματικών στρατηγικών για ανάπτυξη ακουστικής δεξιότητας και τεχνικών επιτυχούς απάντησης ερωτημάτων</p> <p>2.2 Παρουσίαση χαιρετισμών και προσωπικών στοιχείων</p>	Επικοινωνία Παρουσίαση	Επεξεργασία Πληροφοριών -Ορισμός	Εκπαιδευτικός	<p>Ποιος -Σε επίπεδο τάξης (class based)</p> <p>Μέσο αλληλεπίδρασης Πρόσωπο με πρόσωπο (face to face)</p> <p>Χρόνος σύγχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο</p>	Πίνακας Κιμωλίες	
	Επικοινωνία Παρουσίαση	Επικοινωνιακή -Εισαγωγή θέματος	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο	Πίνακας Κιμωλίες	Σχολικό εγχειρίδιο

<div>2.3 Παρουσίαση ώρας, μήνες, μέρες</div>	Εποικοινωνία Παρουσίαση	Επικοινωνιακή -Εισαγωγή θέματος	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο	Ίδιο με το προηγούμενο	Ίδιο με το προηγούμενο
<div>2.4 Παρουσίαση τόπων</div>	Εποικοινωνία Παρουσίαση	Επικοινωνιακή -Εισαγωγή θέματος	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο	Ίδιο με το προηγούμενο	Ίδιο με το προηγούμενο
<div>2.5 Παρακολούθηση παραδειγμάτων</div>	Εποικοινωνία Παρουσίαση	Επικοινωνιακή -Εισαγωγή θέματος	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο	Ίδιο με το προηγούμενο	Ίδιο με το προηγούμενο
<div>2.6 Ερωτήματα προς απάντηση βάσει των παρουσιάσεων και βάσει των μηνυμάτων που αναγνώστηκαν</div> <div>2.6.1 Ερωτήσεις καθηγητή σχετικά με το "πώς λέμε στα γαλλικά" «το όνομά μου είναι...» ή «ποιες είναι οι μέρες της εβδομάδας»</div>	Παραγωγική Παραγωγή	Επικοινωνιακή -Σύντομες ερωτήσεις	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο		
<div>2.6.2 Απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις</div>	Παραγωγική Παραγωγή	Επικοινωνιακή -Σύντομες απαντήσεις	Εκπαιδευόμενοι	Ίδιο με το προηγούμενο		



2.6.3 Ανατροφοδότηση στις απαντήσεις	Επικοινωνιακή Κριτική	Επικοινωνιακή -Αιτιολόγηση -Καθοδήγηση	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο		
--------------------------------------	--------------------------	--	---------------	---------------------------	--	--

Πίνακας 4: Ανάλυση δραστηριοτήτων 1ης και 2ης Φάσης Σεναρίου Ομάδας Ελέγχου



ΦΑΣΗ 3	ΤΥΠΟΣ	ΤΕΧΝΙΚΗ	ΡΟΛΟΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΠΟΡΟΙ
<p>3.1 Βήμα-βήμα επίλυσης listening ασκήσεων</p> <p>3.1.1 Επίλυση άσκησης draw (ζωγραφίστε αυτό που ακούτε)</p> <p>3.1.2 Αντιστοιχίστε τους διαλόγους που ακούτε με τις κατάλληλες εικόνες</p> <p>3.1.3 Συμπληρώστε τα κενά, επιλέξτε Σ/Λ, επιλέξτε το σωστό από τις παρακάτω επιλογές</p>	Παραγωγικές -Απεικόνιση	Παραγωγική Άσκηση	Εκπαιδευτικός Εκπαιδευόμενος	Ίδιο με το προηγούμενο	Γραφική ύλη	Τετράδιο μαθητών
	Επικοινωνία -Παρουσίαση	Επικοινωνιακή -Αιτιολόγηση	Εκπαιδευόμενοι	<p><b>Ποιος</b> -Σε επίπεδο τάξης (class based)</p> <p><b>Μέσο</b> αλληλεπίδρασης Ηχητικά μηνύματα (audio)</p> <p><b>Χρόνος</b> σύγχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο</p>	Cd player cd Γραφική ύλη	Εγχειρίδιο βιβλίου
	Εμπειρική Πρακτική εξάσκηση	Παραγωγική -Άσκηση	Εκπαιδευόμενοι	Ίδιο με το προηγούμενο	Cd player cd Γραφική ύλη	Σχολικό εγχειρίδιο Τετράδιο ασκήσεων


ΦΑΣΗ 3	ΤΥΠΟΣ	ΤΕΧΝΙΚΗ	ΡΟΛΟΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΠΟΡΟΙ
<p>3.1 Βήμα-βήμα επίλυσης listening ασκήσεων</p> <p>3.1.4 Επαναλάβετε αυτό που ακούσατε</p> <p>3.1.5 Listening for differences (Βρείτε τα λάθη σε σχέση με αυτό που ακούτε και το κείμενο που έχετε μπροστά σας)</p> <p>3.2 Ανατροφοδότηση</p>	Εμπειρική Μίμηση	Παραγωγική -Άσκηση	Εκπαιδευτικός Εκπαιδευόμενοι	<p><b>Ποιος</b></p> <p>-Σε επίπεδο τάξης (class based)</p> <p><b>Μέσο</b></p> <p>αλληλεπίδρασης Πρόσωπο με πρόσωπο (face to face)</p> <p><b>Χρόνος</b></p> <p>σύγχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο</p>		Σχολικό εγχειρίδιο
	Εμπειρική Πρακτική εξάσκηση	Παραγωγική -Άσκηση	Εκπαιδευτικός Εκπαιδευόμενοι	Ίδιο με το προηγούμενο		Σχολικό εγχειρίδιο
	Επικοινωνιακή Κριτική	Επικοινωνιακή -Αιτιολόγηση -Καθοδήγηση	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο		

ΦΑΣΗ 4	ΤΥΠΟΣ	ΤΕΧΝΙΚΗ	ΡΟΛΟΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΠΟΡΟΙ
<div>4.1 Ακρόαση τηλεφωνικών συνδιαλέξεων</div> <div>4.2 Προφορική απάντηση σε ερωτήματα εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση</div> <div>4.2.1 Ερωτήσεις καθηγητή σχετικά με τις τηλεφωνικές συνδιαλέξεις που ακούν</div>	Επεξεργασία Πληροφοριών -Επιλογή	Παραγωγική Άσκηση	Εκπαιδευόμενος	Ίδιο με το προηγούμενο Μέσο αλληλεπίδρασης Ηχητικά μηνύματα (audio)	Cd player Cd	
	Παραγωγική Παραγωγή	Επικοινωνιακή -Σύντομες ερωτήσεις	Εκπαιδευτικός	Ποιος -Σε επίπεδο τάξης (class based) Μέσο αλληλεπίδρασης Πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) Χρόνος σύγχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο		

<div> <div>4.2 Προφορική απάντηση σε ερωτήματα εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση</div> <div>4.2.2 Απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις</div> <div>4.2.3 Ανατροφοδότηση στις απαντήσεις</div> <div>4.3 Ακρόαση σύντομων διαλόγων</div> </div>	Παραγωγική Παραγωγή	Επικοινωνιακή -Σύντομες απαντήσεις	Εκπαιδευόμενοι	Ίδιο με το προηγούμενο		
	Επικοινωνιακή Κριτική	Επικοινωνιακή -Αιτιολόγηση -Καθοδήγηση	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο		
	Αφομοιωτική Ακουστική κατανόηση	Επικοινωνιακή -Εισαγωγή θέματος	Εκπαιδευτικός Εκπαιδευόμενοι	Ίδιο με το προηγούμενο	Cd player Cd Πίνακας Κιμωλίες	Τετράδιο

4.4 Γραπτή απάντηση σε ερωτήματα εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση	Παραγωγική Παραγωγή	Επικοινωνιακή -Σύντομες ερωτήσεις	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο	Πίνακας Κιμωλίες	
4.4.1 Ερωτήσεις καθηγητή σχετικά με τους διαλόγους που άκουσαν						
4.4.2 Γραπτές απαντήσεις μαθητών στις ερωτήσεις	Παραγωγική Παραγωγή	Επικοινωνιακή -Σύντομες απαντήσεις	Εκπαιδευόμενοι	Ίδιο με το προηγούμενο Μέσο αλληλεπίδρασης Ηχητικά μηνύματα (audio)	Cd player Cd	Τετράδιο ασκήσεων
4.4.3 Ανατροφοδότηση στις απαντήσεις						
4.5 Ακρόαση μηνυμάτων από τον εκπαιδευτικό	Επικοινωνιακή Κριτική	Επικοινωνιακή -Αιτιολόγηση -Καθοδήγηση	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο Μέσο αλληλεπίδρασης Πρόσωπο με πρόσωπο (face to face)		
4.6 Προφορική επανάληψη των μηνυμάτων προσαρμοσμένα στα δικά τους προσωπικά στοιχεία	Επικοινωνιακή Παρουσίαση	Επικοινωνιακή Καθοδήγηση	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο		
	Αφομοιωτική-Εμπειρική Ακουστική κατανόηση/ Μίμηση	Παραγωγική Πρακτική εξάσκηση	Εκπαιδευόμενος	Ίδιο με το προηγούμενο		

Πίνακας 5: Ανάλυση δραστηριοτήτων 3ης και 4ης Φάσης Σεναρίου Ομάδας Ελέγχου

ΦΑΣΗ 5	ΤΥΠΟΣ	ΤΕΧΝΙΚΗ	ΡΟΛΟΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΠΟΡΟΙ
	Παραγωγική Ανάπτυξη γραφτού λόγου	Παραγωγική Διεξαγωγή γραφτής εξέτασης / Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής	Εκπαιδευόμενος	Ίδιο με το προηγούμενο	Γραφική ύλη	Φύλλο αξιολόγησης

Πίνακας 6: Ανάλυση δραστηριοτήτων 5ης Φάσης Σεναρίου Ομάδας Ελέγχου

Σημαντική πτυχή της υλοποίησης των εκπαιδευτικών σεναρίων, αποτελεί ο χρονοπρογραμματισμός των δραστηριοτήτων. Επομένως, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο διατιθέμενος χρόνος για κάθε φάση και δραστηριότητα.

Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης εκπαιδευτικού σεναρίου ομάδας ελέγχου		
ΦΑΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΡΟΝΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ
1. Εισαγωγή - Προσανατολισμός	<p><b>Δραστηριότητα 1.1</b> Αφόρμηση μέσω συμπλήρωσης ενός quiz test</p> <p><b>Δραστηριότητα 1.2</b> Παρουσίαση σωστών απαντήσεων quiz και συζήτηση με το σύνολο της τάξης για τη σημαντικότητα της ακουστικής δεξιότητας.</p> <p><b>Δραστηριότητα 1.3</b> Σύντομη επεξήγηση των στόχων και των διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.</p>	1 διδακτική ώρα
2. Παρουσίαση νέας έννοιας	<p><b>Δραστηριότητα 2.1</b> Παρουσίαση αποτελεσματικών στρατηγικών για ανάπτυξη ακουστικής δεξιότητας και τεχνικών επιτυχούς απάντησης ερωτημάτων</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.2</b> Παρουσίαση τρόπου χαιρετισμών και προσωπικών στοιχείων (όνομα, ηλικία, εθνικότητα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.3</b> Παρουσίαση ώρας, ημερών, μηνών, εποχών</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.4</b> Παρουσίαση τόπων (πόλη, χωριό, εξοχή, βουνό, θάλασσα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.5</b> Παρακολούθηση ανάγνωσης μηνυμάτων ως παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό με βάση τις παραπάνω θεματικές</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.6</b> Ερωτήματα από τον εκπαιδευτικό βάσει των παρουσιάσεων που προηγήθηκαν και ερωτήματα προς απάντηση από τα μηνύματα που αναγνώστηκαν.</p>	3 διδακτικές ώρες
3. Δομημένη Πρακτική	<b>Δραστηριότητα 3.1</b> Βήμα – βήμα επίλυσης listening ασκήσεων με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού	3 διδακτικές ώρες



	<b>Δραστηριότητα 3.2</b> Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού	
<b>4 Καθοδηγούμενη Εργασία</b>	<p><b>Δραστηριότητα 4.1</b> Ακρόαση τηλεφωνικών συνδιαλέξεων (προσωπικά στοιχεία, χαιρετισμοί)</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.2</b> Προφορική απάντηση σε ερωτήματα εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση μαθητών</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.3</b> Ακρόαση σύντομων διαλόγων (διακοπές, ώρα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.4</b> Ακρόαση μηνυμάτων από τον εκπαιδευτικό (προσωπικά στοιχεία)</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.5</b> Προφορική επανάληψη των μηνυμάτων προσαρμοσμένα στα δικά τους ατομικά στοιχεία και ανατροφοδότηση.</p>	2 διδακτικές ώρες
<b>5. Ανεξάρτητη Ατομική Εργασία</b>	<b>Δραστηριότητα 5.1</b> Listening test (το συγκεκριμένο test χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τον έλεγχο του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος)	1 διδακτική ώρα
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ</b>		10 ΩΡΕΣ

Πίνακας 7: Χρονοδιαγραμμα υλοποίησης εκπαιδευτικού σεναρίου Ομάδας Ελέγχου

#### 4.6.3.2 Περιγραφή εκπαιδευτικού σεναρίου πειραματικής ομάδας.

Έχοντας ολοκληρώσει τη περιγραφή του εκπαιδευτικού σεναρίου της ομάδας ελέγχου, σειρά έχει η περιγραφή του σεναρίου της Πειραματικής Ομάδας. Δεδομένου ότι, τόσο το εκπαιδευτικό σενάριο, όσο και η εκπαιδευτική προσέγγιση που υιοθετείται είναι κοινά για τα σενάρια των δύο ομάδων, παρουσιάζονται μόνο τα στοιχεία εκείνα του σεναρίου της Πειραματικής Ομάδας στα οποία σημειώνονται διαφορές σε σχέση με το σενάριο της Ομάδας Ελέγχου.

Τα στοιχεία αυτά είναι:

##### **ι. η προσθήκη μιας επιπλέον φάσης στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου ως ενδιάμεση φάση και**

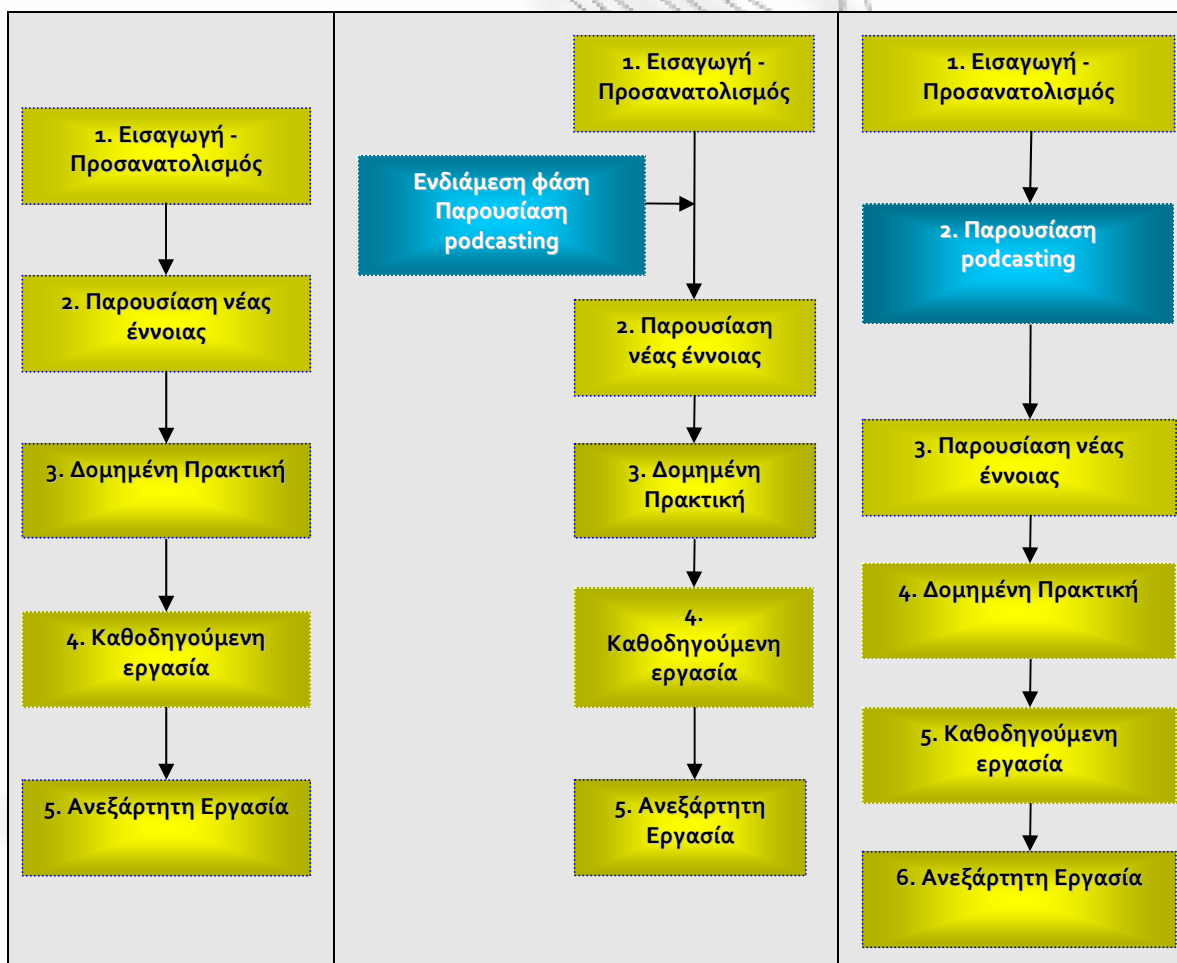
Παίρνοντας ως αφετηρία πως απευθυνόμαστε σε μαθητές δημοτικού, κρίνεται επιβεβλημένο να ληφθεί υπόψη το γεγονός πως τα άτομα αυτής της ηλικιακής κλίμακας (11-12 ετών) ασχολούνται εκτός σχολικού περιβάλλοντος στον ελεύθερο χρόνο τους με τη παιγνιώδη δραστηριότητα και με την τεχνολογία. Μεγάλο ποσοστό αυτών διαθέτει ασύρματες φορητές συσκευές ήχου (mp3 player, iPod) για διασκέδαση σε ακούσματα μουσικής, άλλοι γνωρίζουν ήδη να χειρίζονται ηλεκτρονικούς υπολογιστές, να περιηγούνται στο διαδίκτυο, να διατηρούν λογαριασμούς σε υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter) ή να συνομιλούν μέσω σύγχρονης επικοινωνίας με άλλους (msn messenger, yahoo, Skype) και τέλος, πολλοί είναι ειδήμονες στη παιγνιώδη δραστηριότητα μέσω υπολογιστών (εμπορικά παιχνίδια στρατηγικής, γνώσεων κά).

Μια τέτοια ομάδα-στόχος γενικά στην ολότητά της παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις, την εμπειρία και τα μέσα που χρησιμοποιεί στον ελεύθερο χρόνο της για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ακόμα μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ενδεχόμενο η ομάδα αυτή να μην γνωρίζει και να μην ασχολείται εκτός σχολικού περιβάλλοντος με όσα προαναφέρθηκαν. Ο εκπαιδευτικός επομένως, χρειάζεται να ξεκινήσει από μια μηδενική βάση θεωρώντας πως όλες οι έννοιες που θα ειπωθούν δεν αποτελούν ήδη υπάρχουσα γνώση, αλλά τουλάχιστον μερική ή ανύπαρκτη.

Η τεχνολογία του podcasting που έχει επιλεγεί στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου της πειραματικής ομάδας στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, χρειάζεται να διδαχθεί ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά της αλλά και ως προς τις λειτουργίες που επιτελεί. Για τη διδασκαλία των θεμάτων αυτών, κρίθηκε απαραίτητη η προσθήκη μιας επιπλέον φάσης και ενός επαρκούς χρονικού διαστήματος μέσα στη ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου οι μαθητές

να εξοικειωθούν στο εργαστήριο του σχολικού περιβάλλοντος με τις νέες έννοιες και να μπορούν αυτόνομα μετέπειτα εκτός σχολικού περιβάλλοντος να επιδοθούν σε πολλαπλές δραστηριότητες ως μέρος της πρακτικής τους εξάσκησης. Η τεχνολογία του podcasting αναμένεται να κινητοποιήσει και να συμβάλει στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων. Επομένως, χρειάζεται να καταστεί σαφές εξ αρχής στους μαθητές πως η ενασχόλησή τους με τη συγκεκριμένη τεχνολογία αποτελεί πρωτίστως ένα βήμα για την ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων (listening skills) και δευτερευόντως μια εξοικείωση με ένα νέο είδος web 2.0 που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολλούς περαιτέρω σκοπούς πέραν της εκπαίδευσης και εξάσκησης τους.

Η προσθήκη αυτής της φάσης θα παρεμβληθεί μεταξύ της 1<sup>ης</sup> (Εισαγωγή-Προσανατολισμός) και της 2<sup>ης</sup> (Παρουσίαση της νέας έννοιας) του εκπαιδευτικού σεναρίου. Συμπερασματικά, οι φάσεις στην τελική τους μορφή που αποτελούν το εκπαιδευτικό σενάριο της Πειραματικής Ομάδας είναι 6 σε σύνολο (έναντι 5 της Ομάδας Ελέγχου) και αναπαρίστανται διαγραμματικά στον παρακάτω πίνακα:



Σχήμα 5: Προσθήκη επιπλέον Φάσης ως μόνης διαφοράς του εκπαιδευτικού σεναρίου της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου

**ii. η ενσωμάτωση της τεχνολογίας του podcasting ως υποστηρικτικό εργαλείο εξάσκησης και βελτίωσης των ακουστικών δεξιοτήτων (listening skills) των εκπαιδευομένων εκτός σχολικού περιβάλλοντος .**

Τα γαλλικά podcast που διατίθενται στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας εκτός σχολικού περιβάλλοντος, είναι διαθέσιμα μέσω ενός ιστολογίου (blog) που έχει δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό για τον σκοπό αυτό. Συγκεκριμένα, τα ιστολόγια αποτελούν στις περιπτώσεις εκμάθησης μιας Ξένης Γλώσσας σημαντικά εργαλεία ενεργοποίησης και κινητοποίησης των μαθητών καθώς οι τελευταίοι έρχονται σε επαφή με αυθεντικό πολυμεσικό υλικό που ευνοεί την εμπλοκή τους με τη γλώσσα-στόχο.

Σύμφωνα με τους Βιβίτσου, κ.ά. (2007), το περιβάλλον ενός ιστολογίου αποτελεί προϊόν γνωστικής επεξεργασίας, μέσα στο οποίο κατατίθενται με δυναμικό τρόπο επιχειρήματα, θέσεις και αντιθέσεις προωθώντας έτσι την κριτική σκέψη και καθιστώντας το ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης. Ως ασύγχρονο εργαλείο δε, ενθαρρύνει τον αναστοχασμό με κάθε τρόπο καθώς και την αλληλεπίδραση του δημιουργού με τους χρήστες μέσω προσθήκης σχολίων (add a comment), βαθμολόγησης του περιεχομένου (rating) ή διαμοιρασμού του υλικού στον Παγκόσμιο Ιστό (sharing).

Από την άλλη πλευρά, παρουσιάζονται στοιχεία που καταδεικνύουν την ενσωμάτωση του ως αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης στην εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας:

- Η παρουσίαση πολυμεσικού υλικού ( ηχητικού υλικού στην παρούσα περίπτωση), δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευομένων μέσω της πολυαισθητηριακής προσέγγισης.
- Η εμπλοκή των χρηστών με την ακουστική και την ανάγνωση των διατιθέμενων αναρτήσεων, ευνοεί τη γλωσσική τους ανάπτυξη και βελτιώνει τις δεξιότητες της ακουστικής τους κατανόησης.
- Το περιεχόμενο (ηχητικό) του ιστολογίου συνδέεται τόσο με το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων στην τάξη, όσο και με τις ανάγκες της καθημερινότητας.
- Παρέχεται η δυνατότητα εξατομικευμένης ανεξάρτητης εξάσκησης με το μαθησιακό υλικό, απόρροια της σωστής επιλογής διδακτικού μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας (Φάση 6)

Τα αυθεντικά γαλλικά podcast, άμεσα συσχετισμένα με τις θεματικές ενότητες διδασκαλίας με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, δημιουργήθηκαν από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας για την υλοποίηση του σεναρίου της Πειραματικής Ομάδας.

Για την ανάρτηση και τη δημοσίευσή τους, δημιουργήθηκε εξ αρχής ένα ιστολόγιο μέσω του **Pod bean** ([www.podbean.com](http://www.podbean.com)), που αποτελεί μια δωρεάν υπηρεσία δημοσίευσης podcast, τόσο για ιδιώτες όσο και για εταιρείες που προσφέρουν podcast σε επαγγελματική βάση. Προσφέρει μια εύχρηστη και φιλική επιφάνεια εργασίας ενσωματώνοντας υπηρεσίες δημοσίευσης (publishing), διαχείρισης (management) και συγχρονισμού (syndication). Το εν λόγω διαδικτυακό σύστημα επιτρέπει στον χρήστη να διαχειρίζεται, να δημοσιεύει και να προωθεί τα δικά του podcast σε ένα περιβάλλον ιστολογίου (audio blogging), χωρίς να κατέχει τεχνικές γνώσεις προγραμματισμού. Μέσω του ιστολογίου προσφέρεται επίσης ο κώδικας των αρχείων, ο οποίος μπορεί να ενσωματωθεί είτε σε άλλες ιστοσελίδες, είτε σε ιστολόγια και εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης, όπως : Facebook, MySpace, Blogger, Live Journal κ.ά.

Ο χρήστης με την είσοδό του και τη δημιουργία προσωπικού λογαριασμού στο σύστημα, γίνεται κάτοχος μιας προσωποποιημένης ιστοσελίδας που περιέχει το δικό του υλικό (<http://user.podbean.com>)

Το περιεχόμενο των podcast της πειραματικής ομάδας σχετίζεται με τις θεματικές ενότητες διδασκαλίας «Προσωπικά στοιχεία» , «Χαιρετισμοί», «Χρόνος/ώρα» και «Χώρος/προσανατολισμός, πόλη, χωριό, εξοχή» για την κατάκτηση ακουστικών δεξιοτήτων και δίνει βαρύτητα στην απλότητα και καθαρότητα του λόγου του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι οι ηχητικές καταγραφές απευθύνονται σε μαθητές δημοτικού και έχουν στόχο την πρόσληψη και κατανόηση απλών πληροφοριών.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πόροι (podcast) δημιουργήθηκαν και δημοσιεύτηκαν στο παρόν ιστολόγιο που δημιουργήθηκε από τον εκπαιδευτικό μέσω της υπηρεσίας του Podbean. Το ιστολόγιο αυτό ονομάστηκε **"Profcasting – audio language learning"**.

Το **Profcasting – audio language learning** είναι η ιστοσελίδα πρόσβασης και ανάκτησης των podcast διατιθέμενη στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://akravari.podbean.com> . Παρακάτω παρουσιάζεται αυτή από την οπτική του εκπαιδευόμενου:

# Profcasting

Audioblogging oral language learning

## Episode 1

November 26th, 2010

Voilà l'épisode n.1

Vous devez entendre l'audio et après répondez aux questions suivantes:

- 1) Quel est le thème principal de ce message?
- 2) Quelle est la relation interpersonnelle des parleurs ?

Listen Now:

AUDIO MP3
 Standard Podcasts: [Hide Player](#) | [Play in Popup](#) | [Download](#) | [Embeddable Player](#) | [Hits \(17\)](#)

ShareThis

[Oral practice](#) | [Comments \(0\)](#) » | ☆☆☆☆☆ (0 ratings)

Channel Visits: 37

[Profile](#)
[Contact](#)

[Share](#)
[Subscribe](#)

[Embeddable Player](#)

[Mobile Site](#)

**Recent Posts**

- » [Episode 1](#)
- » [Episode 2](#)

**Archives**

- » [November 2010](#)

**Feeds**

- » [RSS PODCAST](#)
- » [ATOM FEED](#)
- » [RSS COMMENTS](#)

**Subscribe**

- » [+ Podbean](#)
- » [Add to iTunes](#)

## Episode 2

November 26th, 2010

écoutez les messages suivants et répondez aux questions:

- 1) Quel mois de l'année se déroule la scène?
- 2) Comment s'appellent-ils les jeunes parleurs?

Listen Now:

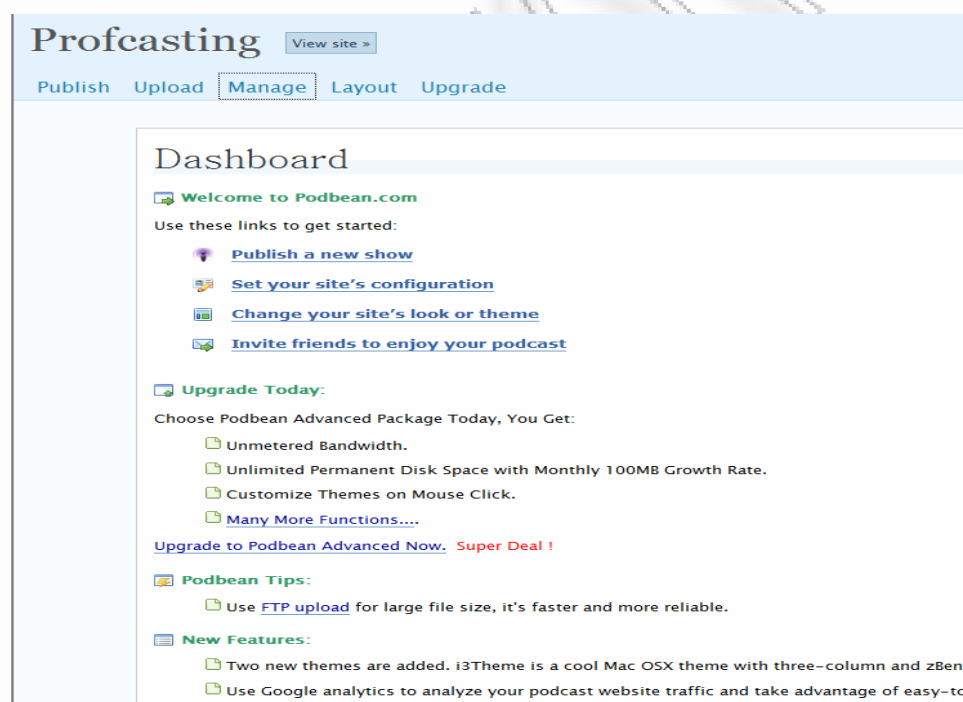
Εικόνα 34:Σελίδα audioblogging "Profcasting" εκπαιδευτικού σεναρίου πειραματικής ομάδας

Το **Profcasting – audio language learning** από την οπτική του εκπαιδευτικού – δημιουργού στον πίνακα ελέγχου και διαχείρισης του υλικού:





Εικόνα 35: Διαχείριση ηχητικών αρχείων στν πίνακα ελέγχου του audioblog



Εικόνα 36: Πίνακας ελέγχου audioblog "Profcasting"



## Last 15 Posts

Search Posts...

Search

Browse Month...

November 2010

Show Month

When	Title	Categories	Comments	Author				
2010-11-26 3:59:32 pm	Episode 1	<a href="#">Oral practice</a>	0	akrvari	<a href="#">View</a>	<a href="#">Edit</a>	<a href="#">Delete</a>	<a href="#">Embed Code</a>
2010-11-26 12:25:40 pm	Episode 2	<a href="#">Oral practice</a>	2	akrvari	<a href="#">View</a>	<a href="#">Edit</a>	<a href="#">Delete</a>	<a href="#">Embed Code</a>

Εικόνα 37: Επεξεργασία ηχητικών αρχείων

### Write Post / Episode

Tag

Title

Post  Visual HTML

Podcasting

Add Media File: (for text post, leave it unchanged)

Select from account:  No file selected OR  Browse...

File Type:

Post specific settings for iTunes: [Show](#)

Trackbacks

For security reasons, this form must be submitted within one hour of when it was loaded: 1:15am GMT.  
If you would like to spend longer than that composing your post, click [Save and Continue Editing](#).

[Save and Continue Editing](#) [Save](#) [Publish](#)

Εικόνα 38: Δημοσίευση ηχητικών αρχείων και προσθήκη μεταδεδομένων

Οι εκπαιδευόμενοι, μετά την ολοκλήρωση της Φάσης 2 που προστέθηκε στο εκπαιδευτικό σενάριο της Πειραματικής Ομάδας, αλλά και μέχρι την ολοκλήρωση της υλοποίησης αυτού (Φάση 6), θα επιδίδονται σε πρακτική εξάσκηση εκτός του σχολικού περιβάλλοντος στα γαλλικά podcast μέσω του ιστολογίου με σαφή σκοπό τη βελτίωση των ακουστικών τους δεξιοτήτων και την κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων, όπως αυτοί έχουν οριστεί σε προηγούμενη ενότητα. Η τεχνολογία του podcasting λειτουργεί ως συμπληρωματικό εργαλείο στη παραδοσιακή διδασκαλία και στόχο έχει να κινητοποιήσει τους μαθητές και να βασιστεί στο ευρύτερο μεθοδολογικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, όπως αυτό προτείνεται μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας.

Στην εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, πολλά από τα οποία έχουν ήδη αναφερθεί, μπορούν να διαπιστωθούν τα εξής:

- Ακολουθείται “σπυροειδής” προσέγγιση με ιδιαίτερη έμφαση στην πρόσληψη/ κατανόηση, αναπαραγωγή και παραγωγή πρωτίστως προφορικού και δευτερευόντως γραπτού λόγου. Στη σπυροειδή μάθηση, το υλικό ανακυκλώνεται σε οριζόντια βάση (σε κάθε τάξη χωριστά) αλλά και σε κάθετη βάση (από τάξη σε τάξη), ώστε να επιτυγχάνεται η απαραίτητη συνέχεια και συνέπεια σε όλο το φάσμα σπουδών.
- Το προτεινόμενο μεθοδολογικό πλαίσιο στηρίζεται στις αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, όπου εκτός από την επικοινωνιακή προσέγγιση στην οποία δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφύγει και στον μεθοδολογικό εκλεκτισμό, ορίζοντας έτσι την προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, τους ιδιαίτερους στόχους που πρέπει να κατακτηθούν ή και τις συνθήκες που θα ευνοήσουν την κινητροδότηση των μαθητών.
- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρει πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει όποιο εκπαιδευτικό και τεχνολογικό μέσο αρμόζει περισσότερο στην εκάστοτε περίπτωση για την πραγματοποίηση κάποιας δραστηριότητας. Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων συνδέεται με την ενίσχυση της επινοητικότητας και φαντασίας του εκπαιδευτικού, ώστε να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σχετικά με τον πειραματισμό και τις εκπαιδευτικές τεχνολογικές καινοτομίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής/ διδακτικής πράξης και διαδικασίας.

Με βάση τα παραπάνω, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας του podcasting στην πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευομένων, αποτελεί, αφενός μια πειραματική διαδικασία που στόχο έχει να αναδείξει κατά πόσο μπορεί να λειτουργήσει θετικά και αποτελεσματικά στην ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου μια ορθή επιλογή, σύμφωνη τόσο με το ευρύτερο πλαίσιο μεθοδολογίας της διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας όσο και με τις ανάγκες των μαθητών για ενδιαφέρουσα, παραγωγικότερη επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας.

Μέσω του ιστολογίου οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να βαθμολογούν τα podcast, να δηλώνουν πως ολοκλήρωσαν την ακρόαση ενός επεισοδίου αναρτώντας παράλληλα σχόλια σχετικά με την εμπειρία τους και να τα διανείμουν εάν το θέλουν σε υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης. Οι μαθητές εγγράφονται στο ιστολόγιο με τη προοπτική να λαμβάνουν αυτόματες ενημερώσεις σχετικά με την ανανέωση του περιεχομένου. Κάθε επεισόδιο συνοδεύεται από μια σύντομη περιγραφή και δύο ερωτήσεις που έπονται της ακρόασης του αρχείου για καλύτερη κατανόηση και βελτίωση των ακουστικών δεξιοτήτων. Το σύνολο των απαντηθέντων ερωτημάτων θα δίνεται στον εκπαιδευτικό στην αρχή κάθε εβδομάδας. Αυτό θα γίνεται, όχι για να αξιολογούνται και να βαθμολογούνται οι απαντήσεις τους, αλλά για να ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός για την πορεία τους και τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι μαθητές μπορούν να ακούν απευθείας τα ηχητικά αρχεία στον υπολογιστή χρησιμοποιώντας ένα οποιοδήποτε λογισμικό mp3 player, να τα αποθηκεύουν τοπικά στον υπολογιστή για να τα ακούσουν οποτεδήποτε θελήσουν ή να τα «φορτώνουν» σε φορητές συσκευές mp3 player ή κινητών τηλεφώνων, όπως το iPod και το Iphone συγχρονίζοντας τη συσκευή με τον υπολογιστή μέσω ενός λογισμικού λήψης podcasts, όπως το iTunes. Οι ενέργειες αυτές θα επιδειχθούν από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της Φάσης 2, ώστε ο κάθε εκπαιδευόμενος να επιλέξει εκτός σχολικού περιβάλλοντος τη διαδικασία που ταιριάζει περισσότερο σε εκείνον και στον ρυθμό μάθησής του.

Στόχος της ευρύτερης ενασχόλησης των εκπαιδευομένων με το ιστολόγιο που περιέχει τα ψηφιακά αρχεία ήχου, είναι η ευρύτερη κινητοποίηση τους. Η συμμετοχή τους στη διαδικασία, τόσο στο να τα βαθμολογούν, να αναρτούν σχόλια, όσο και στο να απαντούν άμεσα σε ερωτήσεις αυτού που άκουσαν, αναμένεται να αποτελέσει εφελκυστικό ενδιαφέροντος κ προσωπικής εμπλοκής.

Με βάση όσων προαναφέρθηκαν για την προσθήκη μιας επιπλέον Φάσης (Φάση 2) και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας podcasting ως συμπληρωματικό εργαλείο (scaffolding tool) πρακτικής εξάσκησης, παρουσιάζεται σε μορφή ρέοντος κειμένου η αναλυτική περιγραφή του εκπαιδευτικού σεναρίου της Πειραματικής Ομάδας μόνο στα σημεία εκείνα που διαφέρει από το αντίστοιχο σενάριο της Ομάδας Ελέγχου.

## Αποτύπωση εκπαιδευτικού σεναρίου πειραματικής ομάδας (αφηγηματική μορφή)

<p><b>1. Τίτλος μαθησιακής ενότητας</b></p> <p><i>[Εισάγεται ο τίτλος της μαθησιακής ενότητας]</i></p>	<p>Κατανόηση προφορικού λόγου και στρατηγικών/τεχνικών ακουστικής κατανόησης μέσα από τις ενότητες "Προσωπικά στοιχεία", "Χαιρετισμοί", "Χρόνος/ώρα" και "Χώρος/προσανατολισμός-πόλη, χωριό, θάλασσα, εξοχή" της γαλλικής γλώσσας σε μαθητές-τριες ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού.</p>
<p><b>2. Περιγραφή εκπαιδευτικού πλαισίου</b></p> <p><i>[Περιγράφεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως οι προαπαιτούμενες γνώσεις, η προσβασιμότητα, διάρκεια, κ.ά.]</i></p>	<p><u>Προσβασιμότητα:</u>          Η πλειοψηφία της διεξαγωγής των μαθημάτων της πειραματικής ομάδας πραγματοποιούνται στη σχολική αίθουσα και τμήμα αυτών και στο εργαστήριο του σχολείου, το οποίο είναι εξοπλισμένο με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και προβολέα.</p> <p><u>Διάρκεια:</u> 13 διδακτικές ώρες εντός σχολικού περιβάλλοντος.</p> <p>Η εξάσκηση των μαθητών της πειραματικής ομάδας με τα γαλλικά podcast, ως υποστηρικτικά εργαλεία στην εκμάθηση των συγκεκριμένων ενοτήτων και στην ανάπτυξη ακουστικών δεξιοτήτων, θα ξεκινήσει εκτός του σχολικού περιβάλλοντος μετά το πέρας της Φάσης 2 (Παρουσίαση podcast) του εκπαιδευτικού σεναρίου, το οποίο διενεργείται στο σχολικό εργαστήριο.</p>
<p><b>3. Εκπαιδευτική προσέγγιση του σεναρίου</b></p> <p><i>[Περιγράφονται οι γενικές αρχές και οι θέσεις της εκπαιδευτικής προσέγγισης που έχει επιλεγεί]</i></p>	<p>Η εκπαιδευτική προσέγγιση που επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό ως καταλληλότερη για το συγκεκριμένο διδακτικό πρόβλημα, βασίζεται στις αρχές και τις θέσεις του <b>μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας</b> (direct instruction). Το συγκεκριμένο μοντέλο, αν και δίνει έμφαση στον δάσκαλο και όχι στην αυτενέργεια και απορρύθμιση του εκπαιδευόμενου, αποτελεί μια</p>

	<p>ευρέως εφαρμόσιμη στρατηγική για τη διδασκαλία νέων εννοιών και δεξιοτήτων.</p> <p>Ωστόσο, μιλώντας για διδασκαλία ξένων γλωσσών, το μεθοδολογικό πλαίσιο για τις ξένες γλώσσες είναι πολλές φορές δύσκολο να αποτυπωθεί με μια εκπαιδευτική προσέγγιση, ειδικά όταν γίνεται λόγος για πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το πλαίσιο που πρέπει να ακολουθείται, βασίζεται στις αρχές της <b>Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής</b> και μέσα από αυτή την οπτική γωνία, βασικός στόχος είναι η δημιουργία αυτόνομων, διαρκώς κινητοποιούμενων και δημιουργικών εκπαιδευομένων.</p> <p>Αδιαμφισβήτητα είναι ευρέως γνωστό πως βασικός στόχος των σύγχρονων ερευνών είναι η εύρεση πρωτότυπων προτάσεων που θα μετατρέψουν την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μάθηση σε μια ανεξάρτητη, εξατομικευμένη, αυτορρυθμιζόμενη, άκρως παραγόμενη μαθητοκεντρική διαδικασία που θα εξυπηρετεί άμεσα βασικούς κοινωνικούς και ψυχολογικούς δείκτες που επηρεάζουν τη μάθηση (κίνητρα, στάσεις κτλ). Με βάση αυτό το δεδομένο, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας του podcasting ως υποστηρικτικό εργαλείο (scaffolding tool) στην βελτίωση ακουστικών δεξιοτήτων και στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων, επιχειρεί να βασιστεί πάνω στη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική δίνοντας περιθώρια στον εκπαιδευόμενο να ρυθμίζει μόνος του τη μάθησή του με το πέρας τόσο του εκπαιδευτικού σεναρίου, όσο και της ενασχόλησης του με τη τεχνολογία αυτή εκτός σχολικού περιβάλλοντος.</p>
<p>4. Στόχοι εκπαιδευτικής προσέγγισης</p> <p>[Αποτυπώνεται ο στόχος της εκπαιδευτικής προσέγγισης που ανακλά τις θεωρητικές αρχές και</p>	<p>Ο βασικός στόχος της εκπαιδευτικής προσέγγισης που επιλέγεται στο παράδειγμά μας είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα καταστήσουν τους εκπαιδευόμενους ικανούς να κατανοούν απλά προφορικά μηνύματα (γενικό νόημα ή επιμέρους πληροφορίες) με</p>

#### Θέσεις της επιλεγμένης προσέγγισης]

ευκολία. Η επιλογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης έγκειται στην μετάδοση, κατανόηση, αφομοίωση και επεξεργασία των πληροφοριών καθώς και στην άμεση εφαρμογή των νέων εννοιών, συνεπώς εναρμονίζεται πλήρως με τις απαιτήσεις διδασκαλίας ενός τέτοιου διδακτικού προβλήματος που αφορά την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων βασικού επιπέδου.

Η προσωπική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (με τη γνωριμία τους τόσο με τα ιστολόγια, όσο και με τη τεχνολογία του podcasting) εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, αναμένεται να επιβεβαιώσει την επιλογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης της άμεσης διδασκαλίας, δεδομένου πως το εκπαιδευτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού. Οι εκπαιδευόμενοι με τη συνεχή (ατομική καθοδηγούμενη ή μη) εξάσκησή τους, θα αφομοιώσουν τις έννοιες και τις στρατηγικές μελέτης και θα ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες της τελικής τους αξιολόγησης, τόσο σε επίπεδο σχολικής επίδοσης όσο και ευρύτερα στην εκμάθηση αυτής της δεύτερης ξένης γλώσσας.

#### 5. Παράμετροι που διασφαλίζουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης

[Οι παράμετροι που διασφαλίζουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευμένων καθώς και τους περιορισμούς που επιβάλλονται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο (πχ. Διαθέσιμος χρόνος)]

Παράμετροι που λαμβάνονται υπόψη και συντελούν στην επιτυχή εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας κυρίως στον χώρο του εργαστηρίου, (εκτός των προαναφερθέντων της ομάδας ελέγχου που ισχύουν και στο παρόν σενάριο), είναι :

- σωστή κατανομή του διαθέσιμου χρόνου στο εργαστήριο ώστε να πραγματοποιηθεί σύντομα αλλά και επαρκώς η επίδειξη των ενεργειών από τον εκπαιδευτικό

- οι μαθητές ενδεχομένως δεν γνωρίζουν τη συγκεκριμένη τεχνολογία και επιβάλλεται ο εκπαιδευτικός να ακολουθεί καθοδηγητική και διευκολυντική στάση απέναντι τους, χωρίς να τους δημιουργεί άγχος και αυξημένες

	<p>προσδοκίες.</p> <p>-η πρακτική εξάσκηση των μαθητών παρουσία του εκπαιδευτικού στο εργαστήριο χρειάζεται να γίνεται σύμφωνα με τον ρυθμό του κάθε εκπαιδευόμενου ώστε να μην υπάρχουν ασάφειες στην μετέπειτα εφαρμογή των ενεργειών αυτών εκτός σχολικού περιβάλλοντος.</p>
6. Ροή δραστηριοτήτων	<p>[Προσδιορίζεται μια αλληλουχία από προσεκτικά επιλεγμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες βρίσκονται σε συμφωνία με τη θεωρία, τις αρχές και τις φάσεις της εκπαιδευτικής προσέγγισης που έχει επιλεγεί]</p>
<b>ΦΑΣΗ 1</b> Εισαγωγή - Προσανατολισμός	<p><b>Δραστηριότητα 1.1</b> Αφόρμηση μέσω συμπλήρωσης ενός quiz test</p> <p><b>Δραστηριότητα 1.2</b> Παρουσίαση σωστών απαντήσεων quiz και συζήτηση με το σύνολο της τάξης για τη σημαντικότητα της ακουστικής δεξιότητας.</p> <p><b>Δραστηριότητα 1.3</b> Σύντομη επεξήγηση των στόχων και των διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.</p>
<b>ΦΑΣΗ 2</b> Παρουσίαση podcast	<p><b>Δραστηριότητα 2.1</b> Παρουσίαση έννοιας podcasting</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.2</b> Επίδειξη λειτουργιών audioblog</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.3</b> Επίδειξη τρόπων ανάκτησης αρχείων ήχου (podcast)</p>



<p><b>ΦΑΣΗ 3</b> Παρουσίαση νέας έννοιας</p>	<p><b>Δραστηριότητα 3.1</b> Παρουσίαση αποτελεσματικών στρατηγικών για ανάπτυξη ακουστικής δεξιότητας και τεχνικών επιτυχούς απάντησης ερωτημάτων</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.2</b> Παρουσίαση τρόπου χαιρετισμών και προσωπικών στοιχείων (όνομα, ηλικία, εθνικότητα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.3</b> Παρουσίαση ώρας, ημερών, μηνών, εποχών</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.4</b> Παρουσίαση τόπων (πόλη, χωριό, εξοχή, βουνό, θάλασσα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.5</b> Παρακολούθηση ανάγνωσης μηνυμάτων ως παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό με βάση τις παραπάνω θεματικές</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.6</b> Ερωτήματα από τον εκπαιδευτικό βάσει των παρουσιάσεων που προηγήθηκαν και ερωτήματα προς απάντηση από τα μηνύματα που αναγνώστηκαν.</p>
<p><b>ΦΑΣΗ 4</b> Δομημένη πρακτική</p>	<p><b>Δραστηριότητα 4.1</b> Βήμα – βήμα επίλυσης listening ασκήσεων με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.2</b> Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού</p>
<p><b>ΦΑΣΗ 5</b> Καθοδηγούμενη εργασία</p>	<p><b>Δραστηριότητα 5.1</b> Ακρόαση τηλεφωνικών συνδιαλέξεων (προσωπικά στοιχεία, χαιρετισμοί)</p> <p><b>Δραστηριότητα 5.2</b> Προφορική απάντηση σε ερωτήματα εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση μαθητών</p> <p><b>Δραστηριότητα 5.3</b> Ακρόαση σύντομων διαλόγων (διακοπές, ώρα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 5.4</b> Ακρόαση μηνυμάτων από τον εκπαιδευτικό (προσωπικά στοιχεία)</p>

	<b>Δραστηριότητα 5.5</b> Προφορική επανάληψη των μηνυμάτων προσαρμοσμένα στα δικά τους ατομικά στοιχεία και ανατροφοδότηση.
<b>ΦΑΣΗ 6</b> Ατομική ανεξάρτητη εργασία	<b>Δραστηριότητα 5.1</b> Listening test (το συγκεκριμένο test χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τον έλεγχο του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος)
<p>Σε όλη τη διάρκεια της ροής του εκπαιδευτικού σεναρίου της πειραματικής ομάδας μετά την υλοποίηση της Φάσης 2 και μέχρι τη Φάση 6 -όπου γίνεται η τελική τους αξιολόγηση-, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα , όπως έχει προαναφερθεί, να εξασκούνται εκτός σχολικού περιβάλλοντος σε αυθεντικά γαλλικά podcast μέσω ιστολογίου.</p>	
<b>7. Εμπλεκόμενοι ρόλοι</b>	[Περιγράφονται όλοι οι ρόλοι που εμπλέκονται στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού σεναρίου.
<b>7.1 ρόλος 1 εκπαιδευόμενος</b>	<p>Ο εκπαιδευόμενος στα πλαίσια του ρόλου του , ως μέλος της πειραματικής ομάδας, επιτελεί – εκτός των αναφερθέντων, όπως και στην ομάδα ελέγχου- μια σειρά ενεργειών, όπως:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην επίδειξη του εκπαιδευτικού</li> <li>-εξασκούνται στο εργαστήριο αυτόνομα και ανεξάρτητα, όπως ακριβώς θα το κάνουν και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.</li> <li>-διατυπώνουν καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίασης της φάσης του podcasting κάθε είδους απορία ( τεχνικής φύσεως ή μη)</li> </ul>

7.2 ρόλος 2 <u>εκπαιδευτής</u>	<p>Ο εκπαιδευτής στα πλαίσια του ρόλου του στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου της πειραματικής ομάδας, επιτελεί –εκτός των αναφερθέντων, όπως και στην ομάδα ελέγχου- τις εξής ενέργειες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-επιδεικνύει με απλό τρόπο τις ενέργειες που γίνονται στον υπολογιστή</li> <li>-απαντά σε τυχόν ερωτήματα των μαθητών διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία</li> <li>-καθοδηγεί τους μαθητές στην πρακτική εξάσκηση με τους υπολογιστές</li> </ul>
8. Εργαλεία- Πόροι – Υπηρεσίες εκπαιδευτικού σεναρίου	
8.1 Πόροι	<ul style="list-style-type: none"> <li>-διαφάνειες καθηγητή</li> <li>-φύλλο αξιολόγησης (test) των μαθητών</li> <li>-σχολικό εγχειρίδιο</li> <li>-τετράδιο ασκήσεων</li> <li>-φωτοτυπημένο quiz</li> <li>-ιστοσελίδα html ιστολογίου</li> </ul>
8.2 Υπηρεσίες / Εργαλεία	<ul style="list-style-type: none"> <li>-projector</li> <li>-ηλεκτρονικοί υπολογιστές (εργαστήριο)</li> <li>-ακουστικά</li> <li>- cd player</li> <li>- cd</li> <li>-ασύρματη πρόσβαση στο διαδίκτυο</li> <li>-γραφική ύλη</li> <li>-πίνακας / κιμωλίες</li> </ul>

Πίνακας 8: Εκπαιδευτικό σενάριο Πειραματικής Ομάδας σε αφηγηματική μορφή

Ακολουθεί η διαγραμματική αναπαράσταση της ροής δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού σεναρίου της πειραματικής ομάδας και κατόπιν η αναλυτική περιγραφή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μόνο της Φάσης 2, που αποτελεί και τη μοναδική διαφορά των 2 σεναρίων εντός σχολικού περιβάλλοντος.

# 1. Εισαγωγή - Προσανατολισμός

# 2. Παρουσίαση Podcast

# 3. Παρουσίαση νέας έννοιας

1.1 Αφόρμηση μέσω συμπλήρωσης ενός quiz test

1.2 Παρουσίαση σωστών απαντήσεων quiz και συζήτηση με το σύνολο της τάξης για τη σημαντικότητα της ακουστικής δεξιότητας.

1.3 Σύντομη επεξήγηση των στόχων και των διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.

2.1 Παρουσίαση έννοιας podcasting

2.2 Επίδειξη λειτουργιών audioblog

2.3 Επίδειξη τρόπων ανάκτησης αρχείων ήχου (podcast)

3.1 Παρουσίαση αποτελεσματικών στρατηγικών για ανάπτυξη ακουστικής δεξιότητας και τεχνικών επιτυχούς απάντησης ερωτημάτων

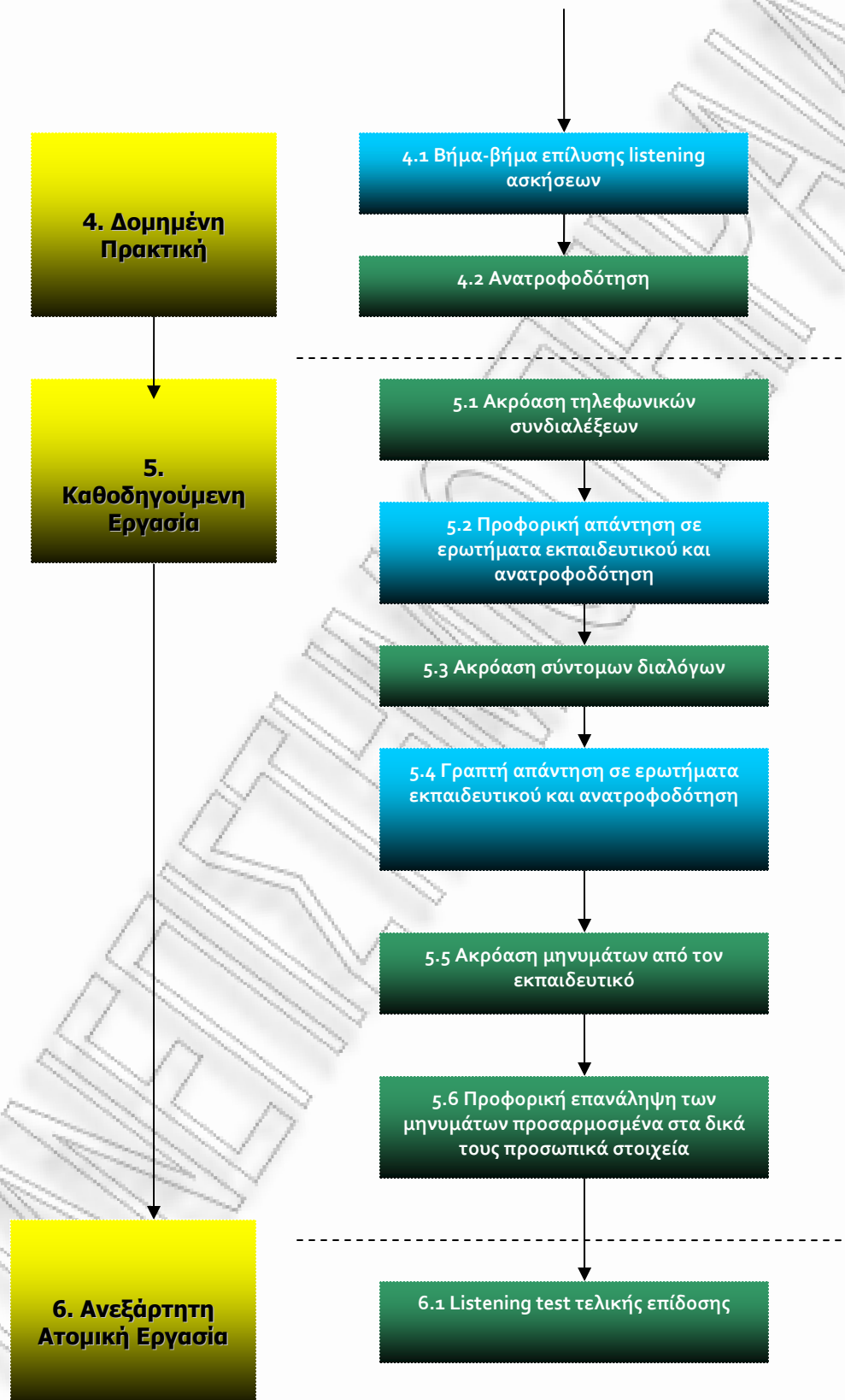
3.2 Παρουσίαση χαιρετισμών και προσωπικών στοιχείων

3.3 Παρουσίαση ώρας

3.4 Παρουσίαση τόπων

3.5 Παρακολούθηση παραδειγμάτων

3.6 Ερωτήματα προς απάντηση βάσει των παρουσιάσεων και βάσει των μηνυμάτων που αναγνώστηκαν



Σχήμα 6: Αναπαράσταση ροής δραστηριοτήτων πειραματικής ομάδας

## 2. Παρουσίαση Podcast

### 2.1 Παρουσίαση έννοιας podcasting

#### Σύνθετη Δραστηριότητα 1

##### 2.1.1 Ορισμός podcasting



##### 2.1.2 Τομείς αξιοποίησης podcasting



##### 2.1.3 Παραδείγματα χρήσης



- 2.1.1 Η δεύτερη φάση του εκπαιδευτικού σεναρίου της πειραματικής ομάδας διαδραματίζεται στο εργαστήριο. Οι μαθητές έχουν στην διάθεσή τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές στην έννοια του podcasting. Θέτει σύντομες ερωτήσεις προκειμένου να διαπιστώσει εάν οι μαθητές είναι γνώστες αυτής της τεχνολογίας ή εάν έχουν ακούσει κάτι για αυτήν. Δίνει τον ορισμό της έννοιας, εξηγώντας κάθε λέξη που ενδεχομένως δημιουργήσει σύγχυση ή μη κατανόηση τους μαθητές. Μέσω προβολέα που έχει συνδέσει με τον προσωπικό του υπολογιστή, παρουσιάζει στους μαθητές ορισμούς του podcasting, όπως εκείνοι παρουσιάζονται στα ελληνικά στο διαδίκτυο.
- 2.1.2 Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός αναφέρει προφορικά στους μαθητές τους τομείς που χρησιμοποιείται στις μέρες μας το podcasting, φτάνοντας στην εκπαίδευση και στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών.
- 2.1.3 Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μέσα προβολέα παραδείγματα ιστοσελίδων στο διαδίκτυο που χρησιμοποιούν το podcasting για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

### Σύνθετη Δραστηριότητα 2

2.2.1 Παρουσίαση τρόπου εισαγωγής σχολίων στο blog



2.2.2 Παρουσίαση τρόπου βαθμολόγησης ενός αρχείου ήχου



2.2.3 Παρουσίαση τρόπου διαμοιρασμού ενός αρχείου



2.2.4 Πρακτική εξάσκηση στο blog

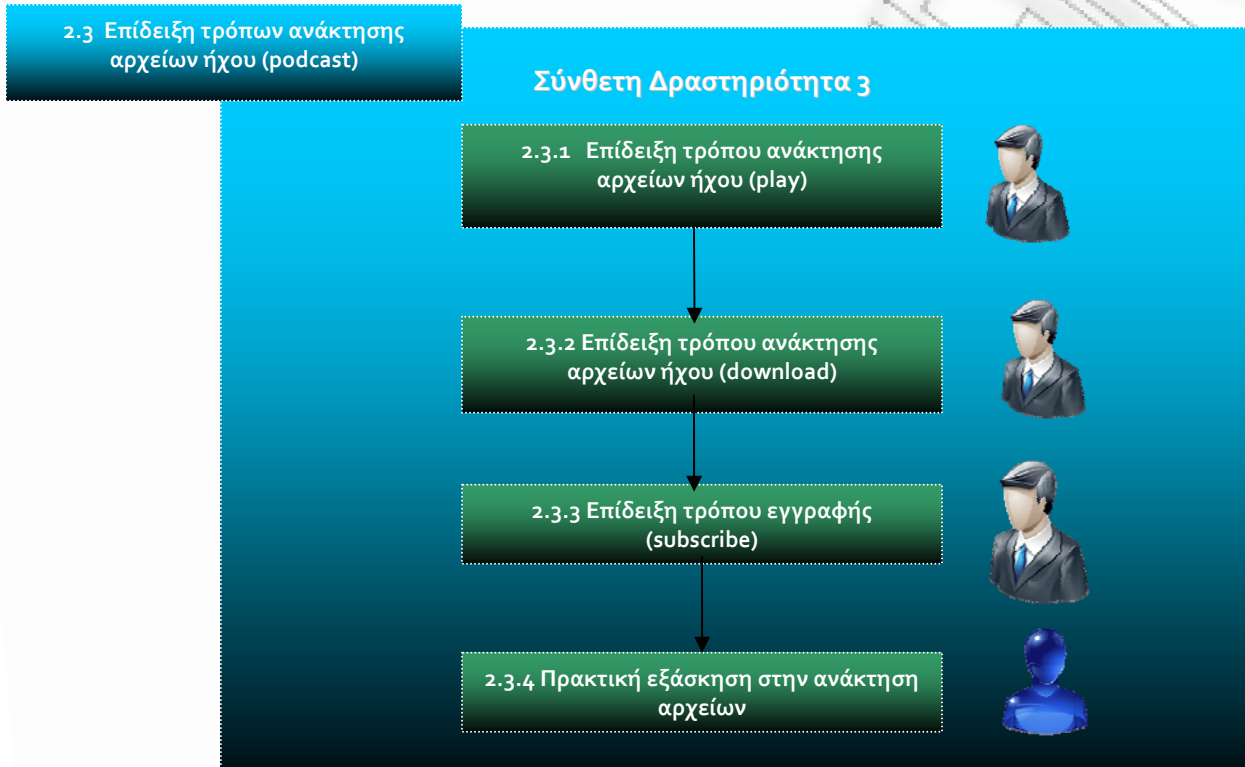


- 2.2.1 Η δραστηριότητα αυτή αφορά την παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό του τρόπου με τον οποίο εισάγουμε κάποιο σχόλιο στην ανάρτηση (text, audio, video) ενός blog. Παρουσιάζεται ο τρόπος αυτός από τον εκπαιδευτικό μέσω προβολέα συνδεδεμένου με τον ηλεκτρονικό του υπολογιστή. Το σύνολο της τάξης παρακολουθεί τα βήματα που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός.
- 2.2.2 Η δραστηριότητα αφορά την παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό του τρόπου με τον οποίο βαθμολογούμε (rating) ένα αρχείο μέσα σε ένα blog. Παρουσιάζεται ο τρόπος αυτός από τον εκπαιδευτικό μέσω προβολέα συνδεδεμένου με τον ηλεκτρονικό του υπολογιστή. Το σύνολο της τάξης παρακολουθεί τα βήματα που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός.
- 2.2.3 Η δραστηριότητα αφορά την παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό του τρόπου με τον οποίο μπορούμε να διαμοιραστούμε (sharing) ένα αρχείο που έχει αναρτηθεί σε ένα blog. Ο διαμοιρασμός αυτός γίνεται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είτε δικτύων κοινωνικής δικτύωσης. Παρουσιάζεται ο τρόπος αυτός από τον εκπαιδευτικό μέσω προβολέα συνδεδεμένου με τον



ηλεκτρονικό του υπολογιστή. Το σύνολο της τάξης παρακολουθεί και εδώ τα βήματα που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός.

- 2.2.4 Στη δραστηριότητα αυτή ο κάθε εκπαιδευόμενος ξεχωριστά στον δικό του υπολογιστή, κάνει πρακτική εξάσκηση σε όσα ήδη έχουν παρουσιαστεί (add a comment/ rate/ share the file), ακολουθώντας τα βήματα του εκπαιδευτικού.



- 2.3.1 Ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή στον προβολέα τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν άμεσα να ακούσουν το αρχείο ήχου πατώντας την επιλογή play. Αυτός ο τρόπος αφορά το ενδεχόμενο που ο εκάστοτε μαθητής θελήσει μέσω του blog να ακούσει τα αρχεία ήχου, χωρίς να τα αποθηκεύει στον υπολογιστή του ή χωρίς να τα μεταφέρει σε κάποια φορητή συσκευή (εφόσον είναι κάτοχος και γνώστης αυτών).
- 2.3.2 Η δραστηριότητα αφορά την επίδειξη από τον εκπαιδευτικό του τρόπου με τον οποίο “κατεβάζουμε” (download) ένα αρχείο από ένα blog. Σύμφωνα με τα βήματα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει πως αρχικά το αρχείο αυτό πρέπει να αποθηκευτεί στον υπολογιστή και κατόπιν να ακουστεί. Ο τρόπος αυτός

είναι ιδιαίτερα βολικός και εύχρηστος για εκείνους τους μαθητές που επιθυμούν να εξασκηθούν με τον δικό τους ρυθμό, την ώρα και τη στιγμή που εκείνοι επιθυμούν. Επίσης, τα αρχεία αυτά, εφόσον αποθηκεύονται στον υπολογιστή θα είναι οποτεδήποτε διαθέσιμα στους μαθητές ακόμα και με το πέρας της ενότητας αυτής αλλά και της σχολικής χρονιάς.

- 2.3.3 Η δραστηριότητα αυτή αφορά την επίδειξη της εγγραφής “subscribing” σε ένα blog ώστε οι μαθητές να λαμβάνουν αυτόματα κάθε νέα ενημέρωση-ανάρτηση του εκπαιδευτικού, κάθε νέο αρχείο ήχου δηλαδή που αναρτάται. Ίσως πρόκειται για τη δυσκολότερη δραστηριότητα, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των μαθητών μπορεί να μην γνωρίζει καν την έννοια, να μην διαθέτει κάποιον λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ώστε να εγγραφεί σε κάποιον “Reader” του διαδικτύου για να λαμβάνει τις ενημερώσεις. Ο εκπαιδευτικός, επειδή το podcasting αναφέρεται ως επί το πλείστον τα τελευταία χρόνια σε φορητές συσκευές (IPod, Iphone, MP3player), επιδεικνύει και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται το subscribe στις συσκευές αυτές. Είναι αδιαμφισβήτητο δε, πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας
- 2.3.4 Στη δραστηριότητα αυτή ο κάθε εκπαιδευόμενος ξεχωριστά στον δικό του υπολογιστή, κάνει πρακτική εξάσκηση σε όσα ήδη έχουν παρουσιαστεί (add a comment/ rate/ share the file), ακολουθώντας τα βήματα του εκπαιδευτικού.

Παρακάτω ακολουθεί η ανάλυση της Φάσης 2 εκπαιδευτικού σεναρίου της πειραματικής ομάδας στο πλαίσιο του μοντέλου αναφοράς μαθησιακών δραστηριοτήτων (Learning activities reference model) (Falconer et al.,2006), με βάση την ταξινόμια του **Dialog Plus**.

ΦΑΣΗ 2	ΤΥΠΟΣ	ΤΕΧΝΙΚΗ	ΡΟΛΟΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΠΟΡΟΙ
2.1 Παρουσίαση έννοιας podcasting	Αφομοιωτική Παρακολούθηση Επικοινωνιακή Παρουσίαση	Επεξεργασία πληροφοριών Ορισμός Επικοινωνιακή Σύντομες ερωτήσεις	Εκπαιδευτικός	<b>Ποιος</b> -Σε επίπεδο τάξης (class based) <b>Μέσο αλληλεπίδρασης</b> Μέσω διαδικτύου (online) <b>Χρόνος</b> σύγχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο	-Ηλεκτρονικός υπολογιστής -Βιντεοπροβολέας -Μηχανή αναζήτησης	
2.1.1 Ορισμός podcasting						
2.1.2 Τομείς αξιοποίησης podcasting						
2.1.3 Παραδείγματα χρήσης	Επικοινωνιακή Παρουσίαση	Επικοινωνιακή -Εισαγωγή θέματος	Εκπαιδευτικός	<b>Ποιος</b> -Σε επίπεδο τάξης (class based) <b>Μέσο αλληλεπίδρασης</b> Πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) <b>Χρόνος</b> σύγχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο		
	Επεξεργασία πληροφοριών Επιλογή Επικοινωνιακή Παρουσίαση	Επεξεργασία πληροφοριών Αναζήτηση στο διαδίκτυο	Εκπαιδευτικός	<b>Ποιος</b> -Σε επίπεδο τάξης (class based) <b>Μέσο αλληλεπίδρασης</b> Μέσω διαδικτύου (online) <b>Χρόνος</b> σύγχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο	-Ηλεκτρονικός υπολογιστής -Βιντεοπροβολέας -Μηχανή αναζήτησης	

ΦΑΣΗ 2	ΤΥΠΟΣ	ΤΕΧΝΙΚΗ	ΡΟΛΟΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΠΟΡΟΙ
<div>2.2 Επίδειξη λειτουργιών audioblog</div> <div>2.2.1 Παρουσίαση τρόπου εισαγωγής σχολίων στο blog</div>	Επικοινωνιακή Παρουσίαση Εμπειρική Εκτέλεση	Εμπειρική Προσομοίωση Επικοινωνιακή Καθοδήγηση	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο	Ηλεκτρονικός υπολογιστής Βιντεοπροβολέας Μηχανή αναζήτησης Ιστολόγιο	Ιστοσελίδα html blog
<div>2.2.2 Παρουσίαση τρόπου βαθμολόγησης ενός αρχείου ήχου</div>	Επικοινωνιακή Παρουσίαση Εμπειρική Εκτέλεση	Εμπειρική Προσομοίωση Επικοινωνιακή Καθοδήγηση	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο	Ηλεκτρονικός υπολογιστής Βιντεοπροβολέας Μηχανή αναζήτησης Ιστολόγιο	Ιστοσελίδα html blog
<div>2.2.3 Παρουσίαση τρόπου διαμοιρασμού ενός αρχείου</div>	Επικοινωνιακή Παρουσίαση Εμπειρική Εκτέλεση	Εμπειρική Προσομοίωση Επικοινωνιακή Καθοδήγηση	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο	Ηλεκτρονικός υπολογιστής Βιντεοπροβολέας Μηχανή αναζήτησης Ιστολόγιο	Ιστοσελίδα html blog
<div>2.2.4 Πρακτική εξάσκηση στο blog</div>	Εμπειρική Μίμηση Εφαρμογή Πρακτική εξάσκηση	Παραγωγική Πρακτική εξάσκηση	Εκπαιδευόμενοι	Ίδιο με το προηγούμενο	Ηλεκτρονικός υπολογιστής- Εργαστηριακός εξοπλισμός Ιστολόγιο	Ιστοσελίδα html blog

ΦΑΣΗ 2	ΤΥΠΟΣ	ΤΕΧΝΙΚΗ	ΡΟΛΟΙ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΠΟΡΟΙ
2.3 Επίδειξη τρόπων ανάκτησης αρχείων ήχου	Επικοινωνιακή Παρουσίαση Εμπειρική Εκτέλεση	Εμπειρική Προσομοίωση Επικοινωνιακή Καθοδήγηση	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο	Ηλεκτρονικός υπολογιστής Βιντεοπροβολέας Μηχανή αναζήτησης Ιστολόγιο	Ιστοσελίδα html blog
2.3.1 Επίδειξη τρόπου ανάκτησης αρχείων ήχου (play)						
2.3.2 Επίδειξη τρόπου ανάκτησης αρχείων ήχου (download)	Επικοινωνιακή Παρουσίαση Εμπειρική Εκτέλεση	Εμπειρική Προσομοίωση Επικοινωνιακή Καθοδήγηση	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο	Ίδιο με το προηγούμενο	Ιστοσελίδα html blog
2.3.3 Επίδειξη τρόπου εγγραφής (subscribe)	Επικοινωνιακή Παρουσίαση Εμπειρική Εκτέλεση	Εμπειρική Προσομοίωση Επικοινωνιακή Καθοδήγηση	Εκπαιδευτικός	Ίδιο με το προηγούμενο	Ίδιο με το προηγούμενο	Ιστοσελίδα html blog
2.3.4 Πρακτική εξάσκηση στην ανάκτηση αρχείων	Εμπειρική Μίμηση Εφαρμογή Πρακτική εξάσκηση	Παραγωγική Πρακτική εξάσκηση	Εκπαιδευόμενοι	Ίδιο με το προηγούμενο	Ηλεκτρονικός υπολογιστής- Εργαστηριακός εξοπλισμός Ιστολόγιο	Ιστοσελίδα html blog

Πίνακας 9: Ανάλυση δραστηριοτήτων 2ης Φάσης Σεναρίου Πειραματικής Ομάδας

Ο χρονοπρογραμματισμός της ροής του εκπαιδευτικού σεναρίου με βάση τον διατιθέμενο χρόνο για τις Φάσεις και δραστηριότητες της πειραματικής ομάδας, παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης εκπαιδευτικού σεναρίου ομάδας ελέγχου		
ΦΑΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΧΡΟΝΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ
<b>1. Εισαγωγή - Προσανατολισμός</b>	<p><b>Δραστηριότητα 1.1</b> Αφόρμηση μέσω συμπλήρωσης ενός quiz test</p> <p><b>Δραστηριότητα 1.2</b> Παρουσίαση σωστών απαντήσεων quiz και συζήτηση με το σύνολο της τάξης για τη σημαντικότητα της ακουστικής δεξιότητας.</p> <p><b>Δραστηριότητα 1.3</b> Σύντομη επεξήγηση των στόχων και των διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.</p>	1 διδακτική ώρα
<b>2. Παρουσίαση Podcast</b>	<p><b>Δραστηριότητα 2.1</b> Παρουσίαση έννοιας podcasting</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.2</b> Επίδειξη λειτουργιών audioblog</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.3</b> Επίδειξη τρόπων ανάκτησης αρχείων ήχου (podcast)</p>	2 διδακτικές ώρες
<b>3. Παρουσίαση νέου Κανόνα</b>	<p><b>Δραστηριότητα 3.1</b> Παρουσίαση αποτελεσματικών στρατηγικών για ανάπτυξη ακουστικής δεξιότητας και τεχνικών επιτυχούς απάντησης ερωτημάτων</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.2</b> Παρουσίαση τρόπου χαιρετισμών και προσωπικών στοιχείων (όνομα, ηλικία, εθνικότητα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.3</b> Παρουσίαση ώρας, ημερών, μηνών, εποχών</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.4</b> Παρουσίαση τόπων (πόλη, χωριό, εξοχή, βουνό, θάλασσα)</p>	3 διδακτικές ώρες



	<p><b>Δραστηριότητα 3.5</b> Παρακολούθηση ανάγνωσης μηνυμάτων ως παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό με βάση τις παραπάνω θεματικές</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.6</b> Ερωτήματα από τον εκπαιδευτικό βάσει των παρουσιάσεων που προηγήθηκαν και ερωτήματα προς απάντηση από τα μηνύματα που αναγνώστηκαν.</p>	
<b>4. Δομημένη Πρακτική</b>	<p><b>Δραστηριότητα 4.1</b> Βήμα – βήμα επίλυσης listening ασκήσεων με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.2</b> Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού</p>	3 διδακτικές ώρες
<b>5 Καθοδηγούμενη Εργασία</b>	<p><b>Δραστηριότητα 5.1</b> Ακρόαση τηλεφωνικών συνδιαλέξεων (προσωπικά στοιχεία, χαιρετισμοί)</p> <p><b>Δραστηριότητα 5.2</b> Προφορική απάντηση σε ερωτήματα εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση μαθητών</p> <p><b>Δραστηριότητα 5.3</b> Ακρόαση σύντομων διαλόγων (διακοπές, ώρα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 5.4</b> Ακρόαση μηνυμάτων από τον εκπαιδευτικό (προσωπικά στοιχεία)</p> <p><b>Δραστηριότητα 5.5</b> Προφορική επανάληψη των μηνυμάτων προσαρμοσμένα στα δικά τους ατομικά στοιχεία και ανατροφοδότηση.</p>	2 διδακτικές ώρες
<b>6. Ανεξάρτητη Ατομική Εργασία</b>	<b>Δραστηριότητα 5.1</b> Listening test (το συγκεκριμένο test χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τον έλεγχο του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος)	1 διδακτική ώρα
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ</b>		<b>12 ΩΡΕΣ</b>

Πίνακας 10: Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης εκπαιδευτικού σεναρίου Πειραματικής Ομάδας



#### 4.6.4 Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης - Παρατηρήσεις

Μέχρι το παρόν σημείο έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά:

- Η επιλογή και τεκμηρίωση του διδακτικού μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας,
- Οι επιδιωκόμενοι ειδικοί διδακτικοί στόχοι που αναμένεται να κατακτηθούν,
- Η αναλυτική περιγραφή του εκπαιδευτικού σεναρίου της ομάδας ελέγχου,
- Η αναλυτική περιγραφή του εκπαιδευτικού σεναρίου της πειραματικής ομάδας,
- Η αναφορά της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας του podcasting στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως υποστηρικτικό εργαλείο (scaffolding tool) πρακτικής εξάσκησης και βελτίωσης των ακουστικών δεξιοτήτων των μαθητών εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει κάποιες παρατηρήσεις που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη για την ομαλή διεξαγωγή και υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αλλά και ένα συνοπτικό πίνακα της χρονικής υλοποίησης των εκπαιδευτικών σεναρίων των δύο ομάδων (Ομάδα Ελέγχου και Πειραματική Ομάδα).

Σύμφωνα με τη δεοντολογία τόσο της κοινωνικής όσο και της εκπαιδευτικής έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 81), απαιτείται η εξασφάλιση της συναίνεσης και της συνεργασίας των ατόμων που θα βοηθήσουν, θα υποστηρίξουν και θα διευκολύνουν την υλοποίησή της. Η αρχή της συνειδητής συνείδησης βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου για ελευθερία και αυτοδιάθεση. Επομένως, πρώτο μέλημα για την πραγματοποίηση της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας, υπήρξε η εκούσια συναίνεση τόσο με τον εκπαιδευτικό φορέα (Διευθυντή δημοτικού δημόσιου σχολείου Χαλανδρίου), όσο και με τα πρόσωπα εκείνα που θα παραχωρούσαν τη θέση τους και θα διευκόλυναν την εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικός γαλλικής γλώσσας). Η αρχή της συνειδητής συναίνεσης βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου για ελευθερία και αυτοδιάθεση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, χρειάστηκε εξ αρχής να εξηγηθούν οι διαδικασίες που θα ακολουθήσουν ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να περιγραφεί η ενδεχόμενη ταλαιπωρία μιας και το γαλλικό τμήμα του σχολείου θα έβγαине εκτός του προγράμματος που είχε οριστεί στην αρχή του σχολικού έτους. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν τα οφέλη της ενσωμάτωσης της συγκεκριμένης τεχνολογίας στην καθημερινότητα των εκπαιδευομένων για όσο θα διαρκούσε η παρέμβαση και οι

εναλλακτικές διαδικασίες που θα μπορούσαν να ακολουθηθούν με το πέρας της παρέμβασης στο ξενόγλωσσο τμήμα. Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό πως, όταν οι συμμετέχοντες αφορούν τέτοιες ηλικιακές βαθμίδες (μικρά παιδιά ηλικίας 11-12 ετών) η πτυχή του προβλήματος της συνειδητής συναίνεσης είναι ορατή. Χρειάστηκε επομένως να ζητηθεί άδεια τόσο από τους ενήλικες που είναι υπεύθυνοι για τα "υποκείμενα" της έρευνας (δάσκαλος, Διευθυντής, γονείς), όσο και από τα ίδια τα παιδιά. Συμπερασματικά, αφενός οι κηδεμόνες των παιδιών έπρεπε να είναι πλήρως ενήμεροι εκ των προτέρων, μιας και η υλοποίηση της πρακτικής εξάσκησης των παιδιών θα γινόταν στο σπίτι εκτός σχολικού περιβάλλοντος και αφετέρου ακόμα και με το ξεκίνημα της παρέμβασης, οποιοδήποτε παιδί δεν επιθυμούσε να συνεχίσει ή έδειχνε σημάδια άγχους ή καταπίεσης θα μπορούσε να αποχωρήσει την ίδια στιγμή.

Ένα δεύτερο σημείο που αξίζει να αναφερθεί είναι ο σεβασμός και η ανωνυμία. Υπήρξε πρωτίστως υποχρέωσή μας να προστατευτεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και να κρατηθεί η ιδιωτικότητα και τα προσωπικά τους στοιχεία εμπιστευτικά. Για το λόγο αυτό, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα ερωτηματολόγια που καλούνται να συμπληρώσουν οι εκπαιδευόμενοι είναι ανώνυμα και πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων καλούνται να συμπληρώσουν ένα έντυπο συγκατάθεσης που αντίγραφό τους κρατούν οι ίδιοι και αφορά τόσο την ανωνυμία τους, όσο και την εκούσια αποχώρησή τους εάν εκείνοι το θελήσουν.

Αφού διευθετήθηκαν όλα τα οργανωτικά θέματα για τη διεξαγωγή της έρευνας, αποφασίστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση να λάβει χώρα στο 3<sup>ο</sup> και 15<sup>ο</sup> Δημοτικό Χαλανδρίου στο χρονικό διάστημα από **8 Μαρτίου** έως και **14 Απριλίου**. Τα δύο εκπαιδευτικά σενάρια, κοινά στη βάση τους με μόνη διαφορά τη Φάση 2 στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας, όπως έχει προαναφερθεί, υλοποιήθηκαν στη σχολική τάξη και στο σχολικό εργαστήριο (Φάση 2 πειραματικής ομάδας). Η διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου της Ομάδας Ελέγχου ήταν 10 διδακτικές ώρες και της πειραματικής ομάδας 12 διδακτικές ώρες.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται συνοπτικά οι προγραμματισμένες ημερομηνίες διεξαγωγής των μαθημάτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, μαζί με τις Φάσεις του διδακτικού μοντέλου της άμεσης διδασκαλίας που έχει επιλεγεί και το διατιθέμενο χρόνο για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε κάθε Φάση, τόσο για την Ομάδα Ελέγχου όσο και τη Πειραματική.

Προγραμματισμένες ημερομηνίες διεξαγωγής μαθημάτων – Ομάδα ελέγχου

Διδακτικές ώρες	Ημερομηνία διεξαγωγής	Φάση σεναρίου	Δραστηριότητες
1 διδακτική ώρα	8 Μαρτίου 2011	Φάση 1	<p><b>Δραστηριότητα 1.1</b> Αφόρμηση μέσω συμπλήρωσης ενός quiz test</p> <p><b>Δραστηριότητα 1.2</b> Παρουσίαση σωστών απαντήσεων quiz και συζήτηση με το σύνολο της τάξης για τη σημαντικότητα της ακουστικής δεξιότητας.</p> <p><b>Δραστηριότητα 1.3</b> Σύντομη επεξήγηση των στόχων και των διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.</p>
3 διδακτικές ώρες	10-17 Μαρτίου 2011	Φάση 2	<p><b>Δραστηριότητα 2.1</b> Παρουσίαση αποτελεσματικών στρατηγικών για ανάπτυξη ακουστικής δεξιότητας και τεχνικών επιτυχούς απάντησης ερωτημάτων</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.2</b> Παρουσίαση τρόπου χαιρετισμών και προσωπικών στοιχείων (όνομα, ηλικία, εθνικότητα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.3</b> Παρουσίαση ώρας, ημερών, μηνών, εποχών</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.4</b> Παρουσίαση τόπων (πόλη, χωριό, εξοχή, βουνό, θάλασσα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.5</b> Παρακολούθηση ανάγνωσης μηνυμάτων ως παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό με βάση τις παραπάνω θεματικές</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.6</b> Ερωτήματα από τον εκπαιδευτικό βάσει των</p>

			παρουσιάσεων που προηγήθηκαν και ερωτήματα προς απάντηση από τα μηνύματα που αναγνώστηκαν.
3 διδακτικές ώρες	22-29 Μαρτίου 2011	Φάση 3	<p><b>Δραστηριότητα 3.1</b> Βήμα – βήμα επίλυσης listening ασκήσεων με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.2</b> Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού</p>
2 διδακτικές ώρες	31 Μαρτίου – 5 Απριλίου 2011	Φάση 4	<p><b>Δραστηριότητα 4.1</b> Ακρόαση τηλεφωνικών συνδιαλέξεων (προσωπικά στοιχεία, χαιρετισμοί)</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.2</b> Προφορική απάντηση σε ερωτήματα εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση μαθητών</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.3</b> Ακρόαση σύντομων διαλόγων (διακοπές, ώρα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.4</b> Ακρόαση μηνυμάτων από τον εκπαιδευτικό (προσωπικά στοιχεία)</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.5</b> Προφορική επανάληψη των μηνυμάτων προσαρμοσμένα στα δικά τους ατομικά στοιχεία και ανατροφοδότηση</p>
1 διδακτική ώρα	14 Απριλίου 2011	Φάση 5	<b>Δραστηριότητα 5.1</b> Listening test

Πίνακας 11: Ημερομηνίες διεξαγωγής μαθημάτων σεναρίου Ομάδας Ελέγχου

Προγραμματισμένες ημερομηνίες διεξαγωγής μαθημάτων – Πειραματική ομάδα			
Διδακτικές ώρες	Ημερομηνία διεξαγωγής	Φάση σεναρίου	Δραστηριότητες
1 διδακτική ώρα	8 Μαρτίου 2011	Φάση 1	<p><b>Δραστηριότητα 1.1</b> Αφόρμηση μέσω συμπλήρωσης ενός quiz test</p> <p><b>Δραστηριότητα 1.2</b> Παρουσίαση σωστών απαντήσεων quiz και συζήτηση με το σύνολο της τάξης για τη σημαντικότητα της ακουστικής δεξιότητας.</p> <p><b>Δραστηριότητα 1.3</b> Σύντομη επεξήγηση των στόχων και των διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.</p>
2 διδακτικές ώρες	10-15 Μαρτίου 2011	Φάση 2 (στο εργαστήριο του σχολείου)	<p><b>Δραστηριότητα 2.1</b> Παρουσίαση έννοιας podcasting</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.2</b> Επίδειξη λειτουργιών audioblog</p> <p><b>Δραστηριότητα 2.3</b> Επίδειξη τρόπων ανάκτησης αρχείων ήχου (podcast)</p>
3 διδακτικές ώρες	17-24 Μαρτίου 2011	Φάση 3	<p><b>Δραστηριότητα 3.1</b> Παρουσίαση αποτελεσματικών στρατηγικών για ανάπτυξη ακουστικής δεξιότητας και τεχνικών επιτυχούς απάντησης ερωτημάτων</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.2</b> Παρουσίαση τρόπου χαιρετισμών και προσωπικών στοιχείων (όνομα, ηλικία, εθνικότητα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.3</b> Παρουσίαση ώρας, ημερών, μηνών, εποχών</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.4</b> Παρουσίαση τόπων (πόλη, χωριό, εξοχή, βουνό, θάλασσα)</p>

			<p><b>Δραστηριότητα 3.5</b> Παρακολούθηση ανάγνωσης μηνυμάτων ως παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό με βάση τις παραπάνω θεματικές</p> <p><b>Δραστηριότητα 3.6</b> Ερωτήματα από τον εκπαιδευτικό βάσει των παρουσιάσεων που προηγήθηκαν και ερωτήματα προς απάντηση από τα μηνύματα που αναγνώστηκαν.</p>
3 διδακτικές ώρες	29 Μαρτίου–5 Απριλίου 2011	Φάση 4	<p><b>Δραστηριότητα 4.1</b> Βήμα – βήμα επίλυσης listening ασκήσεων με καθοδήγηση του εκπαιδευτικού</p> <p><b>Δραστηριότητα 4.2</b> Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού</p>
2 διδακτικές ώρες	7-12 Απριλίου 2011	Φάση 5	<p><b>Δραστηριότητα 5.1</b> Ακρόαση τηλεφωνικών συνδιαλέξεων (προσωπικά στοιχεία, χαιρετισμοί)</p> <p><b>Δραστηριότητα 5.2</b> Προφορική απάντηση σε ερωτήματα εκπαιδευτικού και ανατροφοδότηση μαθητών</p> <p><b>Δραστηριότητα 5.3</b> Ακρόαση σύντομων διαλόγων (διακοπές, ώρα)</p> <p><b>Δραστηριότητα 5.4</b> Ακρόαση μηνυμάτων από τον εκπαιδευτικό (προσωπικά στοιχεία)</p> <p><b>Δραστηριότητα 5.5</b> Προφορική επανάληψη των μηνυμάτων προσαρμοσμένα στα δικά τους ατομικά στοιχεία και ανατροφοδότηση</p>
1 διδακτική ώρα	14 Απριλίου 2011	Φάση 6	<b>Δραστηριότητα 6.1</b> Listening test

Πίνακας 12: Ημερομηνίες διεξαγωγής μαθημάτων σεναρίου Πειραματικής Ομάδας

## 5. Αποτελέσματα

### 5.1 Διαμόρφωση προφίλ μαθητών

Στόχος της καταγραφής των αποτελεσμάτων στο κεφάλαιο αυτό, δεν είναι η παράθεση σώματος κειμένου, αλλά πρωτίστως η γραφική αναπαράσταση των στοιχείων με τρόπο κατανοητό, ώστε ο μέσος αναγνώστης να είναι σε θέση να καταλάβει επαρκώς τη στατιστική ανάλυση. Τα δεδομένα παρουσιάζονται με απλό και καλαίσθητο τρόπο υπο μορφή εικόνων και πινάκων, ώστε να μη κουράζουν τον αναγνώστη. Η εκπαιδευτική παρέμβαση της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, έλαβε χώρα στο 3<sup>ο</sup> και 15<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου μεταξύ 8 Μαρτίου και 14 Απριλίου 2011. Η συλλογή όλων των αποτελεσμάτων ολοκληρώθηκε με τη γραπτή δοκιμασία (test) των μαθητών και η επεξεργασία όλων των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 16.0.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που πιθανώς επηρεάζουν τα αποτελέσματα και την ανάλυσή τους. Οι παράγοντες αυτοί, όπως αναφέρονται συνοπτικά στο κεφάλαιο 4.5.1, είναι οι εξής:

- τα προσωπικά και σχολικά στοιχεία εκπαιδευομένων ( φύλο, ηλικία, περιοχή διαμονής, επαγγέλματα γονέων, βαθμολογία στο προηγούμενο τρίμηνο στο μάθημα των γαλλικών, μαθησιακός τύπος μαθητή – οπτικός/ακουστικός/κιναισθητικός- ), και
- η γνώση της τεχνολογίας, η ενασχόλησή τους με αυτή και η χρησιμοποίηση τεχνολογικών συσκευών στην καθημερινή πραγματικότητα. (Η γνώση της τεχνολογίας αφορά τη γνώση νέων τεχνολογιών, περιήγηση στο διαδίκτυο και τη γνώση υλικού και λογισμικού. Η χρησιμοποίηση τεχνολογικών συσκευών από την άλλη μεριά, αφορά τη χρησιμοποίηση εκτός σχολικού περιβάλλοντος κινητών συσκευών ή φορητών συσκευών ήχου).

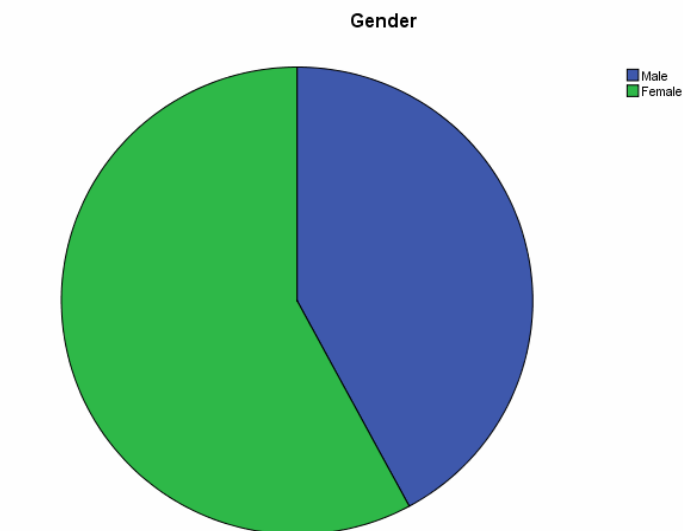
Για να συγκεντρωθούν τα στοιχεία αυτά, δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο διαμόρφωσης του προσωπικού τους προφίλ και οι δοθείσες απαντήσεις τους συγκρίθηκαν με τα στοιχεία του αρχείου της σχολικής μονάδας για να επιβεβαιωθεί η εγκυρότητά τους όσον αφορά τη σχολική τους επίδοση το προηγούμενο τρίμηνο, την περιοχή διαμονής και τα επαγγέλματα των γονέων τους.

Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στο πείραμα ήταν 38, όπου 23 από αυτούς αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και 15 από αυτούς την ομάδα ελέγχου. Από τους 38 μαθητές, οι 22 ήταν κορίτσια και οι 16 αγόρια, όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα.



Statistics		
Gender		
N	Valid	38
	Missing	0

Gender				
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Male	16	42.1	42.1
	Female	22	57.9	57.9
Total		38	100.0	100.0



Εικόνα 39: Φύλο συνόλου υποκειμένων δείγματος

Τα στοιχεία των συμμετεχόντων της ομάδας ελέγχου καταγράφουν ένα ποσοστό **73,3%** , το οποίο αποτελεί το πλήθος των κοριτσιών, έναντι **26,7%**, το οποίο αντιστοιχεί στα αγόρια.

Στοιχεία συμμετεχόντων ομάδας ελέγχου			
Μέγεθος δείγματος		15	
ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
πλήθος	4	πλήθος	11
ποσοστό %	26,7 %	ποσοστό %	73,3 %

Πίνακας 13: Φύλο υποκειμένων ομάδας ελέγχου

Αντιστοίχως, η Πειραματική Ομάδα φαίνεται να είναι σχεδόν μοιρασμένη με τα αγόρια να έχουν ένα ποσοστό **52,2%**, έναντι **47,8%** των κοριτσιών.

Στοιχεία συμμετεχόντων πειραματικής ομάδας			
Μέγεθος δείγματος		23	
ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
πλήθος	12	πλήθος	11
ποσοστό %	52,2 %	ποσοστό %	47,8 %

Πίνακας 14: Φύλο υποκειμένων πειραματικής ομάδας

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται όλα τα στοιχεία που αφορούν το φύλο των μαθητών και την ηλικία τους. Πιο κάτω, θα παρουσιαστούν αναλυτικά το καθένα από αυτά βάσει περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης.

Στοιχεία συνόλου συμμετεχόντων στο πείραμα			
Μέγεθος δείγματος		38	
Ηλικία συμμετεχόντων		Μεταξύ 10 και 12 ετών	
ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
πλήθος	16	πλήθος	22
ποσοστό %	42,1 %	ποσοστό %	57,9 %

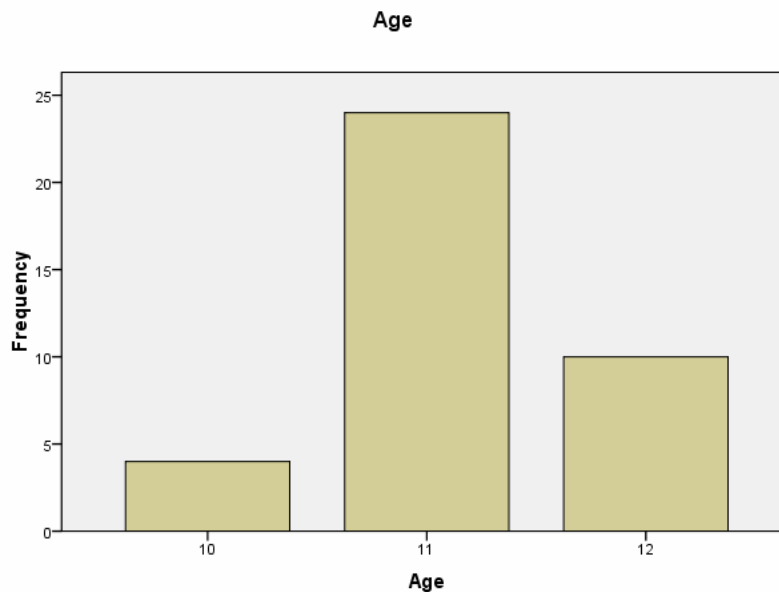
Πίνακας 15: Εύρος ηλικίας, φύλο και τόπος διαμονής συνόλου υποκειμένων δείγματος

Η ηλικία των μαθητών κυμαίνεται μεταξύ 10 και 12 ετών, αλλά το μεγαλύτερο δείγμα του πειράματος ανήκει στην ηλικία των 11 ετών.

Statistics				
Age				
N	Valid	38		
	Missing	0		

Age				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 10	4	10.5	10.5	10.5
11	24	63.2	63.2	73.7
12	10	26.3	26.3	100.0
Total	38	100.0	100.0	

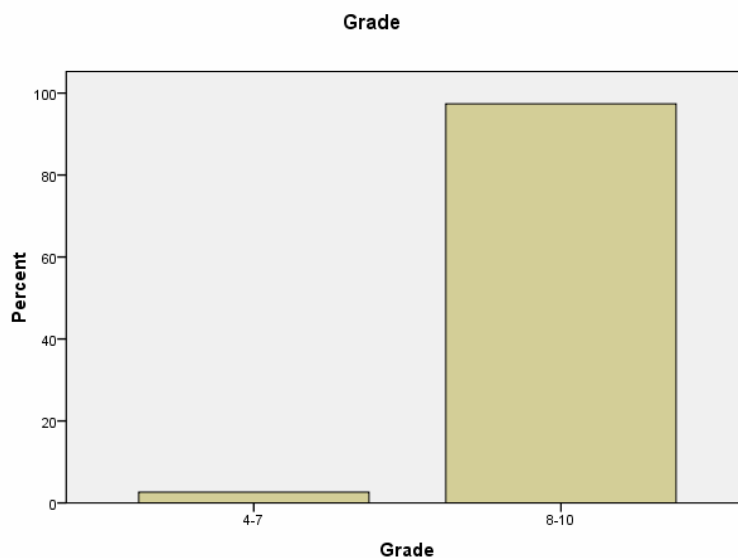


**Εικόνα 4ο: Ηλικία συνόλου υποκειμένων δείγματος**

Σχετικά με την βαθμολογική επίδοση των μαθητών στο προηγούμενο τρίμηνο, η συντριπτική πλειοψηφία ανήκει στην κατηγορία βαθμολογίας 8-10 με άριστα το 10, με μοναδική εξαίρεση έναν μαθητή, ο οποίος κυμάνθηκε μεταξύ 4-7 με άριστα το 10. Σημαντική παράμετρο για την παρούσα έρευνα αποτελεί η καταγραφή του μαθησιακού τύπου κάθε των μαθητών, καθώς έχει ιδιαίτερη αξία να αναφερθεί κατά πόσο ένας μαθητής, ο οποίος ανήκει στην κατηγορία του οπτικού τύπου, μπόρεσε να ανταποκριθεί επαρκώς στην πρακτική εξάσκηση και στην τελική ακουστική αξιολόγηση. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα ποσοστά των μαθησιακών τύπων των μαθητών και της βαθμολογίας του α' τριμήνου.

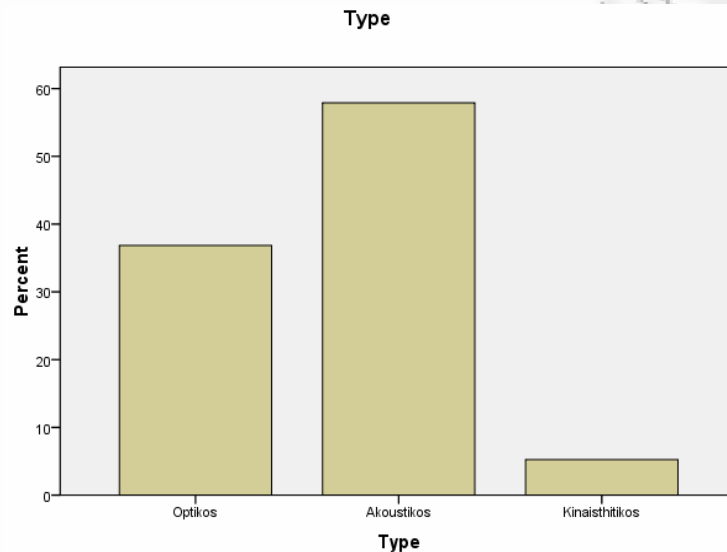
Μαθησιακός τύπος – Βαθμολογία α' τριμήνου			
Μέγεθος δείγματος		38	
ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
πλήθος	16	πλήθος	22
ποσοστό %	42,1 %	ποσοστό %	57,9 %
Τύπος	Οπτικός 14 μαθητές 36,8 %		
	Ακουστικός 22 μαθητές 57,9 %		
	Κινησθητικός 2 μαθητές 5,3 %		
Βαθμός	4-7	1 μαθητής 2,6 %	
	8-10	37 μαθητές 97,4 %	

Πίνακας 16: Βαθμολογία α' τριμήνου και μαθησιακός τύπος του συνόλου υποκειμένων του δείγματος



Εικόνα 41: Διαγραμματική απεικόνιση βαθμολογίας συνόλου υποκειμένων του δείγματος

Από το ερωτηματολόγιο διαμόρφωσης προφίλ των μαθητών, οι ερωτήσεις 7 και 10 αναφέρονταν στον ακουστικό τύπο, οι 6 και 8 στον οπτικό και οι 9 και 11 στον κιναισθητικό. Η πλειοψηφία των μαθητών ανήκει στον ακουστικό τύπο (**57,9%**), με μόλις **36,8%** και **5,3%** να ανήκουν στον οπτικό και κιναισθητικό τύπο αντίστοιχα.



**Εικόνα 42: Διαγραμματική αναπαράσταση μαθησιακού τύπου του συνόλου υποκειμένων του δείγματος**

Η ανάλυση των στοιχείων αφορά ακόμα τον τόπο διαμονής των μαθητών και τα επαγγέλματα των γονέων τους, με σκοπό τη διαμόρφωση μιας πλήρους εικόνας για το προφίλ του καθενός. Βάσει αυτών των στοιχείων, η πλειοψηφία διαμένει στο Χαλάνδρι, με έναν μαθητή να κατοικεί στο Μαρούσι και έναν στον Κολονό. Η επεξεργασία των επαγγελμάτων των γονέων τους, δείχνει πως το μεγαλύτερο ποσοστό του επαγγέλματος του πατέρα ανήκει στην κατηγορία του ιδιωτικού υπαλλήλου (**42,1%**), έναντι του ποσοστού του επαγγέλματος της μητέρας να ανέρχεται στο **36,8%** και να ανήκει εξίσου στην κατηγορία της ιδιωτικού υπαλλήλου. Πολλοί μαθητές δήλωσαν πως η μητέρα τους δεν εργάζεται, ανήκοντας στην κατηγορία επαγγέλματος "οικιακά", η οποία ανέρχεται σε ποσοστό **28,9%**. Στην παρακάτω εικόνα παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά και ακολουθεί η αναπαράσταση των στοιχείων.

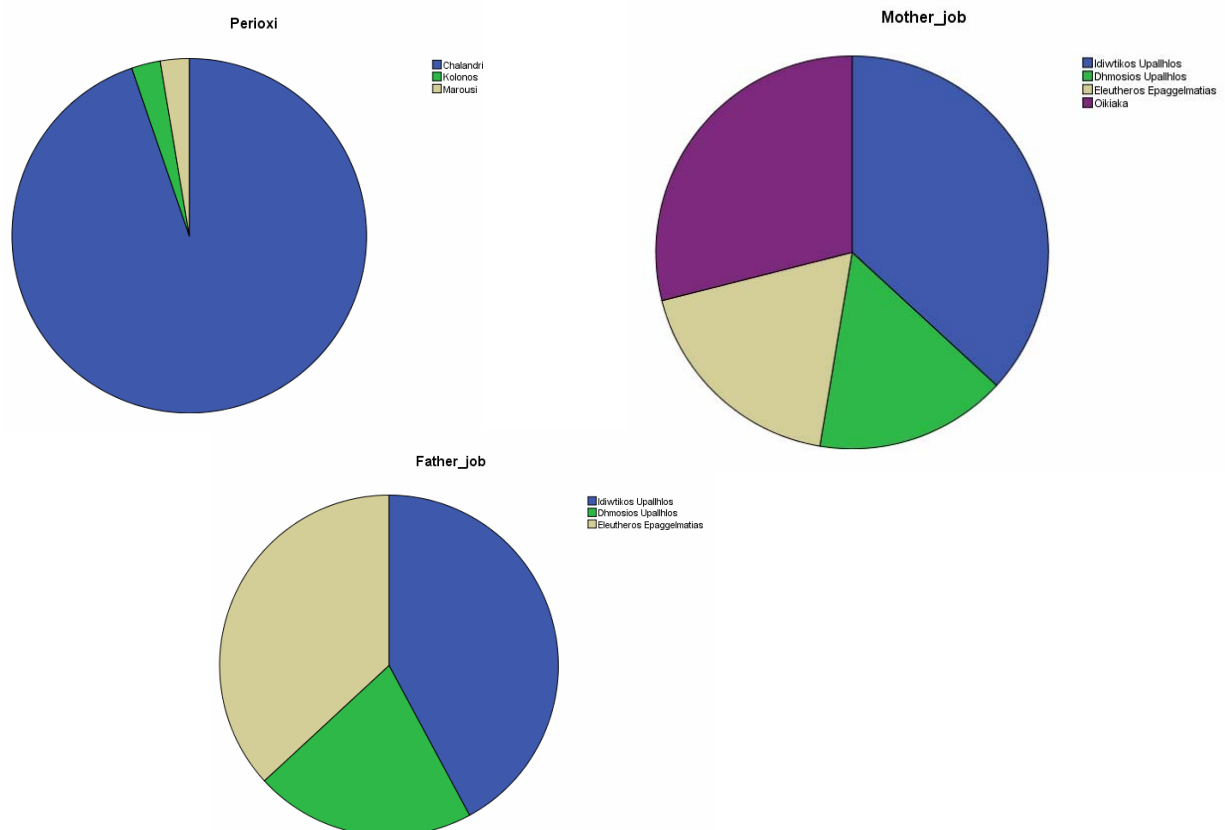
Συμπεραίνεται ότι από το σύνολο των 38 μαθητών, τα 22 είναι κορίτσια και τα 16 αγόρια. Η πλειοψηφία των μαθητών κατοικεί στο Χαλάνδρι, είναι 11 ετών, είναι άριστοι μαθητές με βαθμολογία γύρω στο 9,5 μέσο όρο με άριστα το 10 και προέρχονται από οικογένειες από γονείς μισθωτούς. Στη συνέχεια, θα καταγραφεί η γνώση των μαθητών σχετικά με τους υπολογιστές και η σχέση/ενασχόλησή τους με τους υπολογιστές και τις κινητές φορητές συσκευές.

Perioxi				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Chalandri	36	94.7	94.7	94.7
Kolonos	1	2.6	2.6	97.4
Marousi	1	2.6	2.6	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Mother_job				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Idiwitikos Upallhlos	14	36.8	36.8	36.8
Dhmosios Upallhlos	6	15.8	15.8	52.6
Eleutheros Epaggelmatias	7	18.4	18.4	71.1
Oikiaka	11	28.9	28.9	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Father_job				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Idiwitikos Upallhlos	16	42.1	42.1	42.1
Dhmosios Upallhlos	8	21.1	21.1	63.2
Eleutheros Epaggelmatias	14	36.8	36.8	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Εικόνα 43: Περιοχή και επαγγέλματα γονέων του συνόλου υποκειμένων του δείγματος



Σχετικά με τις ερωτήσεις που εκφράζουν τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη γνώση και την ενασχόληση τους με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, οι απαντήσεις δίνονται στον παρακάτω πίνακα, ο οποίος παρουσιάζει τόσο το πλήθος, όσο και το ποσοστό των μαθητών που έδωσαν την κάθε απάντηση. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκαν βάσει 7θμιας κλίμακας Likert, όπου το 7 δήλωνε την απόλυτη συμφωνία και το 1 την απόλυτη διαφωνία (1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3-Μάλλον διαφωνώ, 4-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5-Μάλλον συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα).

Από τα στοιχεία των πινάκων, είναι προφανές ότι η πλειοψηφία των μαθητών δηλώνει μεγάλο ενδιαφέρον στην ενασχόληση με τους υπολογιστές και θεωρεί πως είναι εύκολη η χρήση τους. Μοιρασμένες είναι οι απαντήσεις που αφορούν την προτίμησή τους για τους υπολογιστές έναντι άλλων παιχνιδιών. Πιο συγκεκριμένα:

▪ (Ενασχόληση με τους υπολογιστές)

- ✓ Στη δήλωση *"μου αρέσει να ασχολούμαι με τους υπολογιστές"* καταγράφεται Συμφωνία (6-Συμφωνώ και 7-Συμφωνώ απόλυτα) σε ποσοστό 79% έναντι του 7,9% που δήλωσαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ).
- ✓ Στη δήλωση *"στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με τους υπολογιστές μπαίνοντας σε διάφορα sites"* η Συμφωνία αγγίζει το ποσοστό του 63,2% με απαντήσεις των μαθητών από 3 εναλλακτικές απαντήσεις (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα), ενώ η Διαφωνία (1- Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3- Μάλλον Διαφωνώ) ανέρχεται στο ποσοστό του 21%.
- ✓ Από την άλλη μεριά, στη δήλωση *"προτιμώ να παίζω στον υπολογιστή παρά με κάποιο άλλο παιχνίδι"* οι απαντήσεις φαίνονται μοιρασμένες με την επιλογή Ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ να έχει το υψηλότερο ποσοστό του 17,4% αναδεικνύοντας έτσι την παιδική τους ηλικία και την διαφορετική τους παιγνιώδη δραστηριότητα στην καθημερινότητα.

▪ (Γνώση υπολογιστών)

- ✓ Στη δήλωση *"ξέρω να ανοίγω και να κλείνω με ευκολία έναν υπολογιστή"* καταγράφεται συντριπτική Συμφωνία (6-Συμφωνώ και 7-Συμφωνώ απόλυτα) σε ποσοστό 100%.



- ✓ Η ίδια Συμφωνία (6-Συμφωνών και 7-Συμφωνών απόλυτα) καταγράφεται στη δήλωση *“έχω μεγάλη άνεση με τους υπολογιστές, που μπορώ να βοηθήσω και κάποιο φίλο μου”* με ποσοστό 60,5%, έναντι της Διαφωνίας (1-Διαφωνών απόλυτα, 2-Διαφωνών) με ποσοστό 13,2% που δήλωσε πως δεν νιώθει άνεση και σιγουριά στην χρήση του υπολογιστή ώστε να βοηθήσει και κάποιον άλλο.
  - ✓ Η ίδια Συμφωνία (6-Συμφωνών και 7-Συμφωνών απόλυτα) καταγράφεται στη δήλωση *“είναι εύκολο για μένα να σερφάρω στο διαδίκτυο”* με ποσοστό 73,7% έναντι της Διαφωνίας (1-Διαφωνών απόλυτα, 2-Διαφωνών) με ποσοστό 10,5%.
- **Ενασχόληση με φορητές συσκευές**
- ✓ Σχετικά με την ενασχόληση των μαθητών με τις φορητές συσκευές ήχου, το 44,7% δήλωσε Συμφωνία (6-Συμφωνών, 7-Συμφωνών απόλυτα) στη δήλωση *“χρησιμοποιώ συχνά φορητές συσκευές (IPod, Iphone, mp3 players) στον ελεύθερο χρόνο μου (πχ για να ακούω μουσική)”*, ενώ τα υπόλοιπα ποσοστά κατανεμήθηκαν στις υπόλοιπες επιλογές, γεγονός που αποδεικνύει πως οι υπόλοιποι μαθητές αν και διαθέτουν συσκευές, δε τις χρησιμοποιούν συχνά.
- **Κατοχή ηλεκτρονικού υπολογιστή (pc / laptop) – κινητού τηλεφώνου – φορητής κινητής συσκευής ήχου ( mp3 player, IPod)**
- ✓ Όπως φαίνεται στην παρακάτω ανάλυση (εικόνα 44), η πλειοψηφία των μαθητών διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή με ποσοστό 89,5% έναντι του 10,5% που δήλωσε πως δεν έχει.
  - ✓ Το 65,8% των μαθητών διαθέτει κινητό τηλέφωνο στην ηλικία των 11 ετών κατά μέσο όρο, έναντι του 34,2% που δεν διαθέτει.
  - ✓ Εντυπωσιακό είναι το αποτέλεσμα της κατοχής φορητών συσκευών ήχου (κυρίως IPod) με ποσοστό 71,1% έναντι του 28,9% των μαθητών που δήλωσαν πως δεν διαθέτουν.

Γνώση και ενασχόληση με ηλεκτρονικό υπολογιστή								
Πρόταση	Δυνατές απαντήσεις							Σύνολο
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Μου αρέσει να ασχολούμαι με τους υπολογιστές	2	1	1	4	0	6	24	38
	5,3%	2,6%	2,6%	10,5%	0%	15,8%	63,2%	100%
Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με τον υπολογιστή μπαίνοντας σε διάφορα sites	4	1	3	6	10	5	9	38
	10,5%	2,6%	7,9%	15,8%	26,3%	13,2%	23,7%	100%
Προτιμώ να παίζω στον υπολογιστή παρά με κάποιο άλλο παιχνίδι	6	3	4	7	6	6	6	38
	15,8%	7,9%	10,5%	17,4%	15,8%	15,8%	15,8%	100%
Ξέρω να ανοίγω και να κλείνω με ευκολία έναν υπολογιστή	0	0	0	0	0	1	37	38
	0%	0%	0%	0%	0%	2,6%	97,4%	100%
Είναι εύκολο για μένα να σερφάρω στο διαδίκτυο (internet)	3	1	1	0	5	6	22	38
	7,9%	2,6%	2,6%	0%	13,2%	15,8%	57,9%	100%
Έχω μεγάλη άνεση με τους υπολογιστές που μπορώ να βοηθήσω και κάποιον φίλο μου	2	3	1	2	7	12	11	38
	5,3%	7,9%	2,6%	5,3%	18,4%	31,6%	28,9%	100%

Πίνακας 17: Γνώση και ενασχόληση μαθητών με τους υπολογιστές

Ενασχόληση με φορητές συσκευές								
Πρόταση	Δυνατές απαντήσεις							Σύνολο
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Χρησιμοποιώ συχνά φορητές συσκευές (mp3 players, iPod, Iphone) στον ελεύθερο χρόνο μου (πχ για να ακούω μουσική)	4	3	3	6	5	3	14	38
	10,5%	7,9%	7,9%	15,8%	13,2%	7,9%	36,8%	100%

Πίνακας 18: Ενασχόληση μαθητών με φορητές συσκευές ήχου

pc_possession					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nai	34	89.5	89.5	89.5
	Oxi	4	10.5	10.5	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

mobile_possession					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nai	25	65.8	65.8	65.8
	Oxi	13	34.2	34.2	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

mp3_iPod_possession					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nai	27	71.1	71.1	71.1
	Oxi	11	28.9	28.9	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

Εικόνα 44: Κατοχή pc, mobile, Ipod/mp3 συνόλου υποκειμένων δείγματος

Ανακεφαλαιώνοντας, αξίζει να σημειωθούν κάποιες παρατηρήσεις, οι οποίες δε μπορούν να αποτυπωθούν μέσω των ερωτηματολογίων καθώς αφορούν σχόλια και παραγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των απαντήσεων:

- 3 από τους 38 μαθητές (7,8%), ήταν επιφυλακτικοί στην συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, αναφέροντας πως οι γονείς τους, τους απαγορεύουν να δίνουν στοιχεία για την οικογένεια σε αγνώστους. Αυτό ειπώθηκε στην ερώτηση όπου καλούνταν να γράψουν τα επαγγέλματα των γονέων τους.
- 2 μαθητές από τους 38 (5,2%) ρωτούσαν επανειλημμένως να μάθουν τι ακριβώς σχέση είχε το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωναν με το μάθημα και εάν θα χρησιμοποιούσαν κάποια τεχνολογία στο μάθημα των γαλλικών. Οι 2 συγκεκριμένοι μαθητές ήταν δίδυμα αδέλφια και γνώριζαν για την εταιρία της Apple και για όλα τα συναφή προϊόντα της (iPod, Iphone) πάρα πολλά πράγματα, ρωτώντας με εξειδικευμένες απορίες σχετικά με subscribing τραγουδιών από iTunes και εγκατάσταση εφαρμογών στο Iphone.
- 1 μαθητής από τους 38 (2,6%), ο οποίος ανήκε στην Ομάδα Ελέγχου, δεν συμμετέχει ποτέ στο ξενόγλωσσο μάθημα εξαιτίας ιατρικής γνωμάτευσης που έχει χορηγηθεί στο σχολείο. Παρόλα αυτά, το ενδιαφέρον και η προθυμία του να συμμετάσχει ήταν μεγάλη, γεγονός που δε μπορούσα να μη λάβω υπόψη.

## 5.2 Κινητοποίηση μαθητών

Το ερωτηματολόγιο κινητοποίησης 8 ερωτήσεων τύπου Likert 7θμιας κλίμακας του αντίστοιχου ερωτηματολογίου **MSLQ** (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) δόθηκε στους μαθητές και των δύο ομάδων μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης και πριν την τελική γραπτή τους αξιολόγηση. Η Ομάδα Ελέγχου έδωσε απαντήσεις χωρίς να έχει πάρει μέρος στη συμπληρωματική πρακτική εξάσκηση και η Πειραματική Ομάδα, βάσει της εμπειρίας της από την εξωσχολική δραστηριότητα και ενασχόληση με την τεχνολογία του podcasting. Η συλλογή των δεδομένων και η επεξεργασία τους θα αναδείξει την ύπαρξη ή μη στατιστικής διαφοράς μεταξύ των κινήτρων των μαθητών των δύο ομάδων.

Για να συγκριθούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων των δύο ομάδων, πραγματοποιούμε το **τεστ Mann-Whitney U** για ανεξάρτητα δείγματα, το οποίο είναι μη παραμετρικό, ισοδύναμο του t-test ανεξάρτητων ομάδων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, επειδή δεν γνωρίζουμε την κατανομή των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από τους μαθητές στην 7θμια κλίμακα, είναι απαραίτητη η αντικατάσταση του παραμετρικού ελέγχου υπόθεσης t-test για ανεξάρτητα δείγματα, από ένα μη παραμετρικό τεστ για την όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη καταγραφή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αυτό συνηθίζεται να γίνεται όταν τα αποτελέσματα που παίρνουμε από κάποιο δείγμα είναι καθοδηγούμενα (η απάντηση π.χ σε ένα 7θμιο ερωτηματολόγιο) και όχι τα αποτελέσματά τους από κάποια γραπτή δοκιμασία (τα οποία και δε χρειάζεται να τροποποιηθούν για να χρησιμοποιηθούν). Πολλές φορές επίσης, η κατανομή των παρατηρήσεων ενός δείγματος είναι γνωστή (π.χ κανονική κατανομή), ενώ άλλες φορές όχι. Στην πραγματικότητα, το συγκεκριμένο τεστ δεν συγκρίνει μέσους όρους αλλά διαμέσους, προκειμένου να εξετάσει εάν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των 2 δειγμάτων.

Η συνέχεια της ανάλυσης των δεδομένων αφορά την διαπίστωση του αν η διαφορά στις διαμέσους των απαντήσεων των κινήτρων των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ή όχι. Το αποτέλεσμα της επεξεργασίας αφορά την αποδοχή ή την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (null hypothesis  $H_0$ ) έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (alternative hypothesis  $H_a$ ).

**$H_0$ :** Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κινήτρων των μαθητών των δύο ομάδων.

**$H_a$ :** Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κινήτρων των μαθητών των δύο ομάδων.

Διενεργώντας το **Mann-Whitney U** τεστ παρουσιάζονται τα εξής αποτελέσματα:

## Mann-Whitney

Ranks				
	Omadess	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Protimw to mathima pou pragmatika me endiaferi, wste na mathainw nea pragmata	Omada Elegxou	15	18.80	282.00
	Peiramatiki Omada	23	19.96	459.00
	Total	38		
Skeftomai pws eimai se thesi na xrisimopoiisw ayta pou mathainw kai se kapoio allo mathima	Omada Elegxou	15	21.13	317.00
	Peiramatiki Omada	23	18.43	424.00
	Total	38		
Protimw to uliko twv mathimatwn pou ksypna tin periergeia mou, akoma ki an einai duskolotero	Omada Elegxou	15	21.37	320.50
	Peiramatiki Omada	23	18.28	420.50
	Total	38		
To pio ikanopoihtiko pragma gia mena einai na katalabw to mathima leptomenws	Omada Elegxou	15	21.77	326.50
	Peiramatiki Omada	23	18.02	414.50
	Total	38		
Enas kalos bathmos einai to pio simantiko pragma gia mena	Omada Elegxou	15	20.90	313.50
	Peiramatiki Omada	23	18.59	427.50
	Total	38		
An exo thn eukairia, tha epileksw mia askisi apo thn opoia tha mathw, akoma ki an de parw kalo bathmo	Omada Elegxou	15	19.17	287.50
	Peiramatiki Omada	23	19.72	453.50
	Total	38		
Otan grafw test, skeftomai tis sunepeies tis apotyias	Omada Elegxou	15	17.37	260.50
	Peiramatiki Omada	23	20.89	480.50
	Total	38		
Thelw na ta paw kala giati einai shmantiko gia mena na deiksw tis ikanothtes mou stous goneis mou, stous daskalous kai stous filous mou	Omada Elegxou	15	21.10	316.50
	Peiramatiki Omada	23	18.46	424.50
	Total	38		

**Εικόνα 45: Αποτελέσματα τεστ Mann-Whitney U της μέσης τιμής απαντήσεων των δύο ομάδων στις 8 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κινητοποίησης**

Test Statistics <sup>b</sup>								
	Protimw to mathima pou pragmatika me endiaferi, wste na mathainw nea pragmata	Skeftomai pws eimai se thesi na xrisimopoiisw ayta pou mathainw kai se kapoio allo mathima	Protimw to uliko twv mathimatwn pou ksypna tin periergeia mou, akoma ki an einai duskolotero	To pio ikanopoihtiko pragma gia mena einai na katalabw to mathima leptomenws	Enas kalos bathmos einai to pio simantiko pragma gia mena	An exo thn eukairia, tha epileksw mia askisi apo thn opoia tha mathw, akoma ki an de parw kalo bathmo	Otan grafw test, skeftomai tis sunepeies tis apotyias	Thelw na ta paw kala giati einai shmantiko gia mena na deiksw tis ikanothtes mou stous goneis mou, stous daskalous kai stous filous mou
Mann-Whitney U	162.000	148.000	144.500	138.500	151.500	167.500	140.500	148.500
Wilcoxon W	282.000	424.000	420.500	414.500	427.500	287.500	260.500	424.500
Z	-.339	-.765	-.865	-1.159	-.682	-.155	-.972	-.897
Asymp. Sig. (2-tailed)	.734	.444	.387	.246	.495	.876	.331	.370
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.768 <sup>a</sup>	.478 <sup>a</sup>	.408 <sup>a</sup>	.314 <sup>a</sup>	.535 <sup>a</sup>	.883 <sup>a</sup>	.344 <sup>a</sup>	.478 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Omades

**Εικόνα 46: Επίπεδα σημαντικότητας Mann-Whitney U τεστ για τις 8 ερωτήσεις των μαθητών των δύο ομάδων**

- Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζονται περιγραφικά στατιστικά για τις δύο ομάδες. Το SPSS δίνει τον αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών, το μέσο της ιεράρχησης ή το μέσο της κατάταξης (mean rank).
- Ο δεύτερος πίνακας είναι αυτός που ενδιαφέρει στην περίπτωση εκτέλεσης του συγκεκριμένου τεστ για ανεξάρτητα δείγματα και παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Το **Mann-Whitney U** τεστ δίνει την τιμή του κριτηρίου Mann-Whitney (στην πρώτη γραμμή) και το p.

Όλες οι δοκιμασίες σημαντικότητας παρέχουν αποτελέσματα σε προκαθορισμένη στάθμη εμπιστοσύνης % (confidence level, CL%). Οι πλέον χρησιμοποιούμενες στάθμες εμπιστοσύνης είναι 90%, 95% και 99%, με πλέον συνηθισμένη το 95%.

(CL 95% σημαίνει ότι διακινδυνεύουμε μια πιθανότητα όχι μεγαλύτερη από  $(100-95)/100 = 0,05$ ).

- Αν η p-value είναι μικρότερη του  $<0.05$ , απορρίπτεται η υπόθεση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς. Επομένως, παρατηρούμε την τέταρτη γραμμή των αποτελεσμάτων (Asymp. Sig. 2-tailed). Στην προκειμένη περίπτωση και στις 8 προτάσεις που αφορούν τα κίνητρα του MSLQ παραμετροποιημένου ερωτηματολογίου, η p-value είναι **μεγαλύτερη** του  $>0.05$ .

**Συμπερασματικά, σε όλες τις απαντήσεις των μαθητών που αφορούν το εν λόγω ερωτηματολόγιο, η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν είναι στατιστικά σημαντική.**

Πιο συγκεκριμένα:

**Πρόταση 1: "Προτιμώ το μάθημα που πραγματικά με ενδιαφέρει ώστε να μαθαίνω νέα πράγματα."**

Βάσει της παραπάνω εικόνας του πίνακα αποτελεσμάτων,

**$p=0,734 > 0,05$** , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.



**Πρόταση 2: “Σκέφτομαι πως είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω και σε κάποιο άλλο μάθημα.”**

Βάσει της παραπάνω εικόνας του πίνακα αποτελεσμάτων,

**$p=0,444>0,05$** , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

---

**Πρόταση 3: “Προτιμώ το υλικό των μαθημάτων που ξυπνά την περιέργειά μου, ακόμα κι αν είναι δυσκολότερο.”**

Βάσει της παραπάνω εικόνας του πίνακα αποτελεσμάτων,

**$p=0,387>0,05$** , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

---

**Πρόταση 4: “Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα είναι να καταλάβω το μάθημα λεπτομερώς.”**

Βάσει της παραπάνω εικόνας του πίνακα αποτελεσμάτων,

**$p=0,246>0,05$** , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

---

**Πρόταση 5: “Ένας καλός βαθμός είναι το πιο σημαντικό πράγμα για μένα.”**

Βάσει της παραπάνω εικόνας του πίνακα αποτελεσμάτων,

**$p=0,495>0,05$** , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

---

**Πρόταση 6: “Αν έχω την ευκαιρία θα επιλέξω μια άσκηση από την οποία θα μάθω, ακόμα κι αν δεν πάρω καλό βαθμό.”**

Βάσει της παραπάνω εικόνας του πίνακα αποτελεσμάτων,

**$p=0,876>0,05$** , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

---

**Πρόταση 7: “Όταν γράφω τεστ, σκέφτομαι της συνέπειες της αποτυχίας.”**

Βάσει της παραπάνω εικόνας του πίνακα αποτελεσμάτων,

**$p=0,331>0,05$** , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

---

**Πρόταση 8: “Θέλω να τα πάω καλά γιατί είναι σημαντικό για μένα να δείξω τις ικανότητές μου στους γονείς μου, στους δασκάλους και τους φίλους μου.”**

Βάσει της παραπάνω εικόνας του πίνακα αποτελεσμάτων,

**$p=0,370>0,05$** , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

---

Στο **δεύτερο** μέρος του ερωτηματολογίου, όπως έχει περιγραφεί αναλυτικά στο κεφάλαιο 4.5.2 επιχειρείται η μέτρηση των τεσσάρων παραγόντων του **ARCS μοντέλου του Keller** (1987), που μετρούν τα επίπεδα κινήτρων σχετικά με την προσοχή, τη σχετικότητα, την εμπιστοσύνη και την ικανοποίηση.

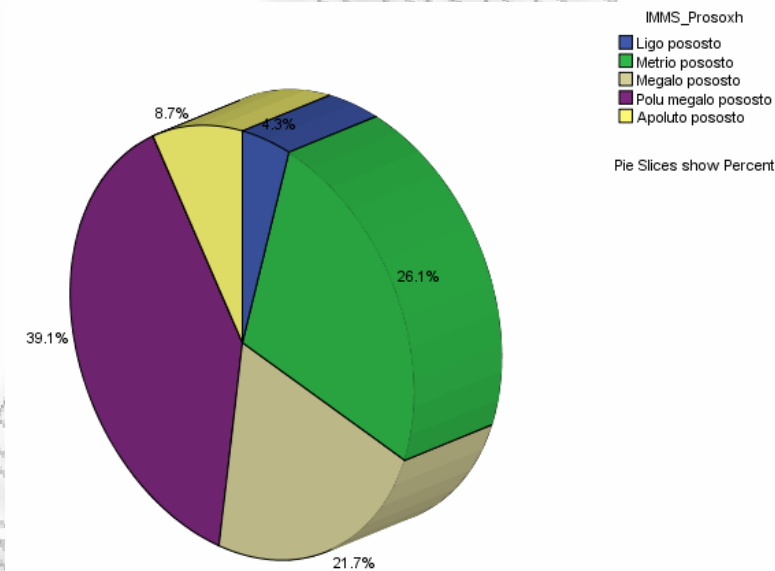
Στο ίδιο κεφάλαιο έχουν αναλυθεί οι όροι της προσοχής, της σχετικότητας, της εμπιστοσύνης και της ικανοποίησης και στην παρούσα φάση επιδιώκεται η καταγραφή των αποτελεσμάτων των απαντήσεων των μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με την συμπληρωματική πρακτική εξάσκηση των μαθητών εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Οι ερωτήσεις **1,5 και 9** θα μας δώσουν πληροφορίες σχετικά με την προσοχή των εκπαιδευομένων, οι **2,6 και 10** σχετικά με τη σχετικότητα, οι **3,7 και 11** σχετικά με την εμπιστοσύνη και οι **4,8 και 12** σχετικά με την ικανοποίηση.

Η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, αναδεικνύει ποσοστιαίως πόση κινητοποίηση υπήρχε σε σχέση με αυτούς τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου IMMS.

Πιο συγκεκριμένα, όπως παρουσιάζουν οι παρακάτω εικόνες:

### Προσοχή

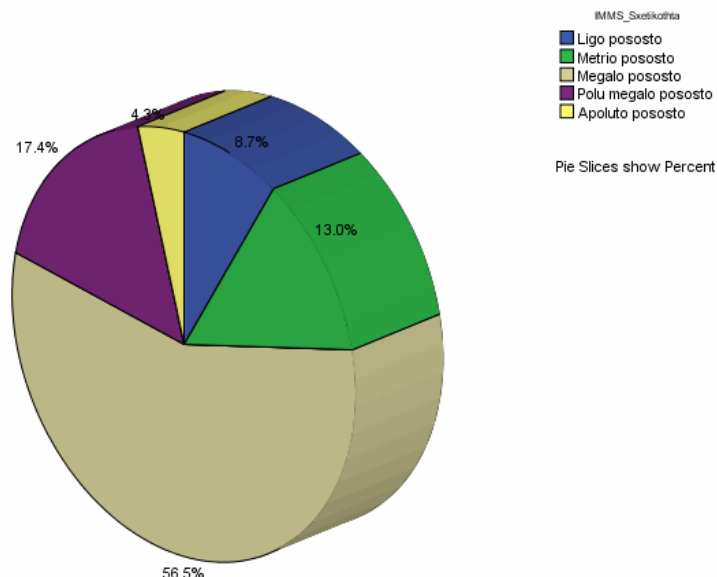
- το **39,1%** των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας υποδηλώνει την εμπλοκή και την προσοχή των μαθητών στις νέες δραστηριότητες που κλήθηκαν να πάρουν μέρος. Αθροίζοντας τα ποσοστά των απαντήσεων (5-Μεγάλο ποσοστό προσοχής, 6-Πολύ μεγάλο ποσοστό προσοχής και 7-Απόλυτο ποσοστό προσοχής) διαπιστώνουμε πως το **69,5%** των μαθητών διατήρησαν την περιέργειά τους, την κινητοποίησή τους σε σχέση με την νέα εμπειρία στην οποία έλαβαν μέρος και εξέλαβαν την πρακτική αυτή εξάσκηση ως ένα νέο και μυστήριο περιβάλλον που άξιζε την προσοχή τους για να το ανιχνεύσουν.
- Παρατηρείται πως μόλις το **4,3%** των μαθητών δεν διατήρησε εξ'ολοκλήρου την προσοχή του, όμως είναι ενθαρρυντικό πως δεν υπήρχαν απαντήσεις μαθητών που να δήλωναν την ανύπαρκτη ή ελάχιστη προσοχή.



Εικόνα 47: Ποσοστιαία κινητοποίηση μαθητών Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον παράγοντα της προσοχής του μοντέλου Keller

## Σχετικότητα

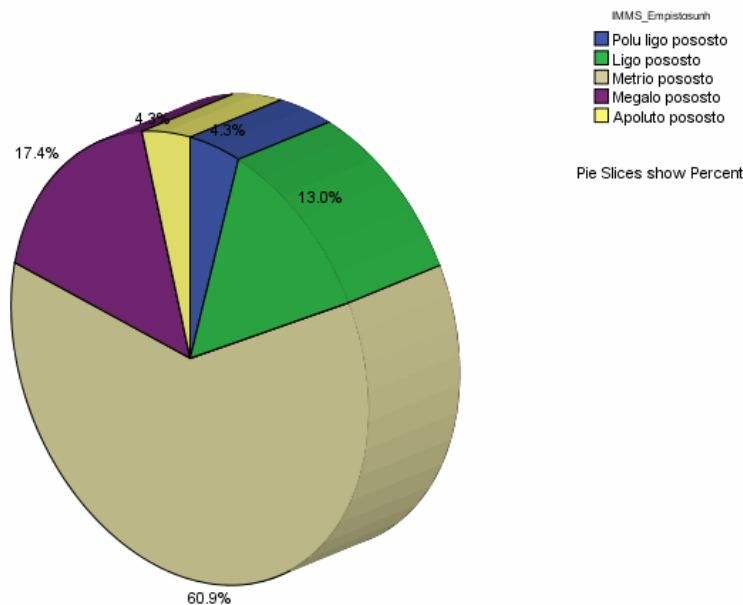
- το **56,5%** των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας υποδηλώνει πως περισσότεροι από τους μισούς μαθητές εξέφρασαν πως η πρακτική τους εξάσκηση με την τεχνολογία του podcasting καλύπτει τις προσωπικές τους ανάγκες σε σχέση με τη διδασκαλία. Αθροίζοντας τα ποσοστά των απαντήσεων (5-Μεγάλο ποσοστό προσοχής, 6-Πολύ μεγάλο ποσοστό προσοχής και 7-Απόλυτο ποσοστό σχετικότητας) διαπιστώνουμε πως το **78,2%** των μαθητών θεωρεί ότι οι στόχοι τους στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας καλύφθηκαν επαρκώς με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο και την γνωριμία τους με την εν λόγω τεχνολογία.
- Παρατηρείται πως το **8,7%** των μαθητών δεν θεώρησε εξ'ολοκλήρου πως με την εκπαιδευτική παρέμβαση και την εξωσχολική τους πρακτική εξάσκηση καλύφθηκαν οι προσωπικές τους διδακτικές ανάγκες ή οι στόχοι τους. Από την άλλη μεριά, δεν υπήρχαν απαντήσεις μαθητών που να δήλωναν την ανύπαρκτη ή ελάχιστη σχετικότητα.



Εικόνα 48: Ποσοστιαία κινητοποίηση μαθητών Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον παράγοντα της σχετικότητας του μοντέλου Keller

## Εμπιστοσύνη

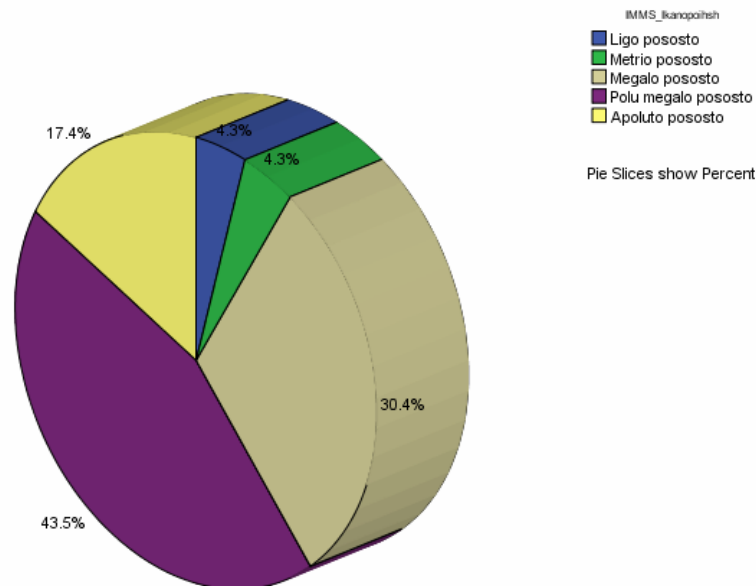
- το **60,9%** των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας υποδηλώνει πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς σε παρόμοιες δραστηριότητες και πως η επιτυχία τους είναι προϊόν της δικής τους προσπάθειας. Η θετική αυτή στάση των μαθητών απέναντι στην επιτυχία ενδεχομένως εκφράζει την ύπαρξη ενός ισχυρού εσωτερικού κέντρου ελέγχου των μαθητών, βάσει του οποίου η επιτυχία τους είναι αποτέλεσμα των ικανοτήτων τους και δεν οφείλεται σε άλλους εξωτερικούς παράγοντες.
- Παρατηρείται πως το **8,6%** των μαθητών δεν έχει ιδιαίτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του ως προς την επίτευξη του στόχου σε τέτοιους είδους δραστηριότητες. Ενδεχομένως χρειάζονται επιπρόσθετη υποστήριξη και βοήθεια, στοιχείο που αναδεικνύει ένα ισχυρό εξωτερικό κέντρο ελέγχου.



Εικόνα 49: Ποσοστιαία κινητοποίηση μαθητών Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον παράγοντα της εμπιστοσύνης του μοντέλου Keller

## Ικανοποίηση

- το **17,4%** των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας παρουσιάστηκε απόλυτα ικανοποιημένο σε σχέση με τη μαθησιακή εμπειρία στην οποία έλαβαν μέρος. Επίσης, το **73,9%** ( 6-Πολύ μεγάλο ποσοστό προσοχής και 7-Απόλυτο ποσοστό ικανοποίησης) φανερώνει πολύ μεγάλη ικανοποίηση, απόρροια των προσδοκιών και του αισθήματος που τελικώς ένιωσαν οι μαθητές, επιβεβαιώνοντας πως παρόλες τις δυσκολίες ή το μη γνώριμο της δραστηριότητας, το αποτέλεσμα και τα συναισθήματά τους ήταν θετικά.
- Παρατηρείται πως το **8,7%** των μαθητών δεν θεώρησε εξ'ολοκλήρου πως με την εκπαιδευτική παρέμβαση και την εξωσχολική τους πρακτική εξάσκηση ικανοποιήθηκε από την όλη διαδικασία.



Εικόνα 50: Ποσοστιαία κινητοποίηση μαθητών Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον παράγοντα της ικανοποίησης του μοντέλου Keller

### 5.3 Στάσεις και Πεποιθήσεις μαθητών

Για την απάντηση του δεύτερου ερωτήματος προς διερεύνηση σχετικά με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών για το μάθημα της γαλλικής γλώσσας και τη διδασκαλία του, χρησιμοποιήθηκε το “ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσεων και πεποιθήσεων” , το οποίο περιελάμβανε 14 ερωτήσεις. Από αυτές, οι 5 πρώτες αφορούσαν τις στάσεις των μαθητών και οι υπόλοιπες 9 τις πεποιθήσεις τους. Αναφέρεται ότι:

- Η ερώτηση 1 αφορά την άποψη τους σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των γαλλικών στο σχολείο,
- Η ερώτηση 2 την άποψή τους για τη χρησιμότητα της εκμάθησης των γαλλικών ως ξένης γλώσσας,
- Η ερώτηση 3 την άποψή τους για το ενδιαφέρον που έχουν για να παρακολουθούν ενεργά το μάθημα στο σχολείο και
- Οι ερωτήσεις 4 και 5 αφορούν τις απόψεις τους σχετικά με το αν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αυτοπεποίθηση σχετικά με όσα γνωρίζουν στα γαλλικά.

Οι 9 τελευταίες ερωτήσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελούσαν μέρος της Ουγγρικής έκδοσης ερωτηματολογίου της Horwitz (1987) BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) σχετικά με τις πεποιθήσεις των μαθητών για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα:

- οι ερωτήσεις 7 και 12 αφορούν τις πεποιθήσεις τους για τη δυσκολία της γαλλικής γλώσσας,
- οι ερωτήσεις 6 και 14 για την κλίση – ικανότητά τους στη γαλλική γλώσσα,
- οι ερωτήσεις 9 και 11 για την καθεαυτή φύση της γαλλικής γλώσσας και
- οι ερωτήσεις 8, 10 και 13 για τις στρατηγικές που ακολουθούν ως προς την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας.



Το ερωτηματολόγιο BALLI χρησιμοποιείται εκτενώς ερευνώντας τις πεποιθήσεις των μαθητών αναφορικά με την επάρκεια της Ξένης Γλώσσας, τη δυσκολία της, τη φύση της, την επικοινωνιακή στρατηγική και τη κινητοποίηση της. Η προσαρμογή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για τις ανάγκες της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, έγκειται μόνο στην αλλαγή των λέξεων ώστε να αφορούν τη Γαλλική Γλώσσα και να μην αναφέρονται αορίστως σε κάποια Ξένη Γλώσσα. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας δύο φορές, μια πριν το ξεκίνημα της εκπαιδευτικής παρέμβασης και μια με την ολοκλήρωσή της. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών θα εξάγουμε συμπεράσματα για το κατά πόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση. Υπογραμμίζεται ότι στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν οι προτάσεις εκείνες που η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική. Οι υπόλοιπες προτάσεις θα αναφερθούν περιληπτικά.

Για την καταγραφή των αποτελεσμάτων και την διαπίστωση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις απόψεις των μαθητών, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, θα διενεργηθεί το **τεστ Wilcoxon**. Το συγκεκριμένο τεστ εφαρμόζεται σε περιπτώσεις σαν την παρούσα, όπου μετριέται μια ίδια μεταβλητή στους ίδιους συμμετέχοντες σε δύο διαφορετικές στιγμές (πριν και μετά την παρέμβαση). Με το τεστ Wilcoxon λαμβάνουμε πληροφορίες σχετικά με την ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικής διαφοράς των δηλώσεων-απαντήσεων των μαθητών. Παρόλα αυτά, ενώ μπορούμε να εντοπίσουμε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ή μη, δεν γνωρίζουμε από πού έχουν προέλθει αυτές οι διαφορές. Επομένως, για την καλύτερη κατανόηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατίθεται ένας πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων των δηλώσεων των μαθητών βάσει των απαντήσεών τους τις δύο χρονικές στιγμές από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

Στάσεις και πεποιθήσεις μαθητών για την γαλλική γλώσσα

Πρόταση		Δυνατές απαντήσεις							Σύνολο
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
1. Νομίζω πως είμαι αρκετά καλός στα γαλλικά με τον τρόπο που διδάσκονται στο σχολείο.	ΠΡΙΝ	3	0	0	1	7	6	6	23
		13%	0%	0%	4,4%	30,4%	26,1%	26,1%	100%
	ΜΕΤΑ	1	0	1	1	3	8	9	23
		4,4%	0%	4,4%	4,4%	13%	34,8%	39%	100%
2. Πιστεύω πως το μάθημα των γαλλικών είναι χρήσιμο για μένα στη ζωή μου	ΠΡΙΝ	1	0	0	3	2	4	13	23
		4,4%	0%	0%	13%	8,7%	17,4%	56,5%	100%
	ΜΕΤΑ	1	0	0	2	3	1	16	23
		4,4%	0%	0%	8,7%	13%	4,4%	69,5%	100%
3. Το μάθημα των γαλλικών είναι βαρετό	ΠΡΙΝ	6	4	5	4	1	1	2	23
		26,1%	17,4%	21,6%	17,4%	4,4%	4,4%	8,7%	100%

	ΜΕΤΑ	7	1	5	5	1	3	1	23
		30,4%	4,4%	21,7%	21,7%	4,4%	13%	4,4%	100%
4. Φοβάμαι πως οι άλλοι θα γελάσουν μαζί μου αν κάνω κάποιο λάθος στα γαλλικά	ΠΡΙΝ	10	2	2	3	2	1	3	23
		43,5%	8,7%	8,7%	13%	8,7%	4,4%	13%	100%
	ΜΕΤΑ	7	1	1	5	2	1	6	23
		30,4%	4,4%	4,4%	21,6%	8,7%	4,4%	26,1%	100%
5. Πιστεύω πως είναι δύσκολο να συνομιλήσω με κάποιον στα γαλλικά ή να καταλάβω ακριβώς τι μου λέει	ΠΡΙΝ	4	3	0	3	3	5	5	23
		17,4%	13%	0%	13%	13%	21,7%	21,7%	100%
	ΜΕΤΑ	2	0	2	3	1	4	11	23
		8,7%	0%	8,7%	13%	4,4%	17,4%	47,8%	100%
6. Τα κορίτσια είναι καλύτερα από ό,τι τα αγόρια στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας	ΠΡΙΝ	9	1	2	3	2	2	4	23
		39,1%	4,4%	8,7%	13%	8,7%	8,7%	17,4%	100%
	ΜΕΤΑ	6	2	1	6	1	3	4	23
		26,1%	8,7%	4,4%	26,1%	4,4%	13%	17,4%	100%

7. Πιστεύω πως θα μάθω να μιλάω γαλλικά πολύ καλά	ΠΡΙΝ	1	0	1	3	3	5	10	23
		4,4%	0%	4,4%	13%	13%	21,7%	43,5%	100%
	ΜΕΤΑ	2	0	0	4	3	4	10	23
		8,7%	0%	0%	17,4%	13%	17,4%	43,5%	100%
8. Είναι σημαντικό στα γαλλικά να έχεις καλή προφορά	ΠΡΙΝ	0	0	0	2	1	1	19	23
		0%	0%	0%	8,7%	4,4%	4,4%	82,5%	100%
	ΜΕΤΑ	0	0	0	0	2	3	18	23
		0%	0%	0%	0%	8,7%	13%	78,3%	100%
9. Είναι ευκολότερο να διαβάζεις γαλλικά, παρά να μιλάς ή να καταλαβαίνεις όταν μιλάει κάποιος	ΠΡΙΝ	0	0	2	5	5	2	9	23
		0%	0%	8,7%	21,7%	21,7%	8,7%	39,1%	100%
	ΜΕΤΑ	0	1	1	1	6	4	10	23
		0%	4,4%	4,4%	4,4%	26%	17,4%	43,4%	100%
10. Είναι σημαντικό στα γαλλικά να εξασκώμαι με	ΠΡΙΝ	1	1	2	2	1	7	9	23
		4,4%	4,4%	8,7%	8,7%	4,4%	30,4%	39%	100%

ακουστικό υλικό									
	ΜΕΤΑ	0	0	1	0	2	5	15	23
		0%	0%	4,4%	0%	8,7%	21,7%	65,2%	100%
11. Το να μαθαίνεις μια ξένη γλώσσα σαν τα γαλλικά είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου	ΠΡΙΝ	1	2	0	2	2	3	13	23
		4,4%	8,7%	0%	8,7%	8,7%	13%	56,5%	100%
	ΜΕΤΑ	1	0	0	2	3	3	14	23
		4,4%	0%	0%	8,7%	13%	13%	60,9%	100%
	ΠΡΙΝ	6	1	0	3	3	2	8	23
		26%	4,4%	0%	13%	13%	8,7%	34,9%	100%
12. Είναι εύκολο για κάποιον που ξέρει ήδη μια ξένη γλώσσα να μάθει να μιλάει γαλλικά	ΜΕΤΑ	1	2	1	3	1	3	12	23
		4,4%	8,7%	4,4%	13%	4,4%	13%	52,1%	100%
13. Είναι σημαντικό να κάνεις επαναλήψεις και να εξασκείσαι πολύ σε μια	ΠΡΙΝ	0	0	0	1	3	2	17	23
		0%	0%	0%	4,4%	13%	8,7%	73,9%	100%
	ΜΕΤΑ	0	0	0	2	1	2	18	23
		0%	0%	0%	8,7%	4,4%	8,7%	78,2%	100%

ξένη γλώσσα									
14. Ο καθένας μπορεί να μάθει να μιλάει γαλλικά	ΠΡΙΝ	1	0	0	3	0	3	16	23
		4,4%	0%	0%	13%	0%	13%	69,6%	100%
	ΜΕΤΑ	2	1	1	1	1	3	14	23
		8,7%	4,4%	4,4%	4,4%	4,4%	13%	60,7%	100%

Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων απαντήσεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας για τις στάσεις και πεποιθήσεις στην Γαλλική Γλώσσα, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση

Διενεργώντας το τεστ Wilcoxon για όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου προκειμένου να φανεί εάν και σε ποιες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις τους, διαπιστώθηκε πως **μόνο σε δύο προτάσεις** υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά.

- **Πρόταση 9: "Είναι ευκολότερο να διαβάζεις γαλλικά, παρά να μιλάς ή να καταλαβαίνεις όταν μιλάει κάποιος".**

Από τα αποτελέσματα του πίνακα είναι προφανές πως το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **69,5%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου αυξήθηκε στο ποσοστό του **86,8%, δηλαδή κατά 17,3%**. Σημαντική μείωση παρουσιάστηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) από **21,7%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **4,4%** μετά το πέρας της παρέμβασης, **δηλαδή 17,3%**. Στα ίδια ποσοστά κυμάνθηκε το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ). Το ότι η άποψη των μαθητών άλλαξε μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση ενισχύοντας την άποψη πως είναι ευκολότερο να διαβάζεις παρά να ακούς, δίνει έναυσμα να σχολιάσουμε πως ενδεχομένως δυσκολεύτηκαν στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου. Ακόμα, πρέπει να ληφθεί υπόψη πως η εμπειρία αυτή ήταν πρωτόγνωρη και δεν είχαν ασχοληθεί ξανά επισταμένως με δραστηριότητες που αφορούσαν την πρόσληψη και παραγωγή λόγου.

Για την διαπίστωση της στατιστικά σημαντικής διαφοράς, διατυπώσαμε την μηδενική υπόθεση (null hypothesis  $H_0$ ) έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (alternative hypothesis  $H_a$ ).

$H_0$ : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας, όσον αφορά την πρόταση 9 " *Είναι ευκολότερο να διαβάζεις γαλλικά, παρά να μιλάς ή να καταλαβαίνεις όταν μιλάει κάποιος*".

Όλες οι δοκιμασίες σημαντικότητας παρέχουν αποτελέσματα σε προκαθορισμένη στάθμη εμπιστοσύνης % (confidence level, CL%). Οι πλέον χρησιμοποιούμενες στάθμες εμπιστοσύνης είναι 90%, 95% και 99%, με πλέον συνηθισμένη το 95%.

(CL 95% σημαίνει ότι διακινδυνεύουμε μια πιθανότητα όχι μεγαλύτερη από 100-95)/100 = 0,05). Επομένως, το επίπεδο σημαντικότητας τίθεται στο 0,05.



Τα αποτελέσματα του τεστ Wilcoxon παρουσιάζονται στην παρακάτω εικόνα:

### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_9_after - Attitudes_9_before	Negative Ranks	10 <sup>a</sup>	6.75	67.50
	Positive Ranks	2 <sup>b</sup>	5.25	10.50
	Ties	11 <sup>c</sup>		
	Total	23		

a. Attitudes\_9\_after < Attitudes\_9\_before

b. Attitudes\_9\_after > Attitudes\_9\_before

c. Attitudes\_9\_after = Attitudes\_9\_before

### Test Statistics<sup>b</sup>

	Attitudes_9_after - Attitudes_9_before
Z	-2.262 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.024

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Εικόνα 51: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 9

Βάσει των στοιχείων αυτών, το  $p=0,024 < 0,05$ , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

- **Πρόταση 12: "Είναι εύκολο για κάποιον που ξέρει ήδη μια ξένη γλώσσα να μάθει να μιλάει γαλλικά".**

Από τα αποτελέσματα του πίνακα είναι προφανές πως το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **56,6%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου αυξήθηκε στο ποσοστό του **69,5%, δηλαδή κατά 12,9%**. Ίδιο παρέμεινε το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) στο **13%**. Σημαντική μείωση παρουσιάστηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ) από **30,4%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **17,5%** μετά το πέρας της παρέμβασης, **δηλαδή 12,9%**.

Η σημαντική αύξηση της Συμφωνίας στις απόψεις των μαθητών οφείλεται ενδεχομένως κι εδώ στην άρση της πεποίθησής τους πως δεν έχει σημασία πόσες και ποιες γλώσσες μιλάς για να μάθεις μια νέα γλώσσα. Είναι πιθανό να κατανόησαν πως αρκετές λέξεις των γαλλικών μοιάζουν με τα αγγλικά και πως είναι ευκολότερο όταν έχεις πλούσιο γλωσσικό υπόβαθρο να κατανοήσεις λέξεις ακόμα κι αν δεν τις έχεις διδαχτεί.

Για την διαπίστωση της στατιστικά σημαντικής διαφοράς, διατυπώσαμε την μηδενική υπόθεση (null hypothesis  $H_0$ ) έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (alternative hypothesis  $H_a$ ).

$H_0$ : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας, όσον αφορά την πρόταση 12 "Είναι εύκολο για κάποιον που ξέρει ήδη μια ξένη γλώσσα να μάθει να μιλάει γαλλικά".

Όλες οι δοκιμασίες σημαντικότητας παρέχουν αποτελέσματα σε προκαθορισμένη στάθμη εμπιστοσύνης % (confidence level, CL%). Οι πλέον χρησιμοποιούμενες στάθμες εμπιστοσύνης είναι 90%, 95% και 99%, με πλέον συνηθισμένη το 95%.

(CL 95% σημαίνει ότι διακινδυνεύουμε μια πιθανότητα όχι μεγαλύτερη από  $100 - 95 / 100 = 0,05$ ). Επομένως, το επίπεδο σημαντικότητας τίθεται στο 0,05.

Τα αποτελέσματα του τεστ Wilcoxon παρουσιάζονται στην παρακάτω εικόνα:

### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_12_after - Attitudes_12_before	Negative Ranks	4 <sup>a</sup>	8.50	34.00
	Positive Ranks	13 <sup>b</sup>	9.15	119.00
	Ties	6 <sup>c</sup>		
	Total	23		

a. Attitudes\_12\_after < Attitudes\_12\_before

b. Attitudes\_12\_after > Attitudes\_12\_before

c. Attitudes\_12\_after = Attitudes\_12\_before

### Test Statistics<sup>b</sup>

	Attitudes_12_after - Attitudes_12_before
Z	-2.029 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.042

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Εικόνα 52: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 12

Βάσει των στοιχείων αυτών, το  $p=0,042<0,05$ , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα αποτελέσματα των υπόλοιπων 12 προτάσεων του ερωτηματολογίου, από τα οποία διαπιστώθηκε πως καμιά άλλη πρόταση δεν είχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το εξαγόμενο αποτέλεσμα του τεστ Wilcoxon και η επιβεβαίωση πως το  $p>0,05$ .

**Πρόταση 1: “Νομίζω είμαι αρκετά καλός στα γαλλικά με τον τρόπο που διδάσκονται στο σχολείο”**

- Στην πρόταση 1 το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **82,5%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου αυξήθηκε στο ποσοστό του **86,8**. Ίδιο παρέμεινε το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) στο **4,4%** και σημαντική μείωση παρουσιάστηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) από **13%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **8,8%** μετά το πέρας της παρέμβασης.

#### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_1_after - Attitudes_1_before	Negative Ranks	9 <sup>a</sup>	7.00	63.00
	Positive Ranks	10 <sup>b</sup>	12.70	127.00
	Ties	4 <sup>c</sup>		
	Total	23		

a. Attitudes\_1\_after < Attitudes\_1\_before

b. Attitudes\_1\_after > Attitudes\_1\_before

c. Attitudes\_1\_after = Attitudes\_1\_before

#### Test Statistics<sup>b</sup>

	Attitudes_1_after - Attitudes_1_before
Z	-1.304 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.192

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Εικόνα 53: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 1**

$p=0,192>0,05$ , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

**Πρόταση 2: “Πιστεύω πως το μάθημα των γαλλικών είναι χρήσιμο για μένα στη ζωή μου”.**

- Στην πρόταση 2 το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **82,6%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου αυξήθηκε στο ποσοστό του **86,9**. Ίδιο παρέμεινε το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) ως προς την πρόταση στο **4,4%** και σημαντική μείωση παρουσιάστηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) από **13%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **8,7%** μετά το πέρας της παρέμβασης.

#### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_2_after - Attitudes_2_before	Negative Ranks	5 <sup>a</sup>	6.80	34.00
	Positive Ranks	7 <sup>a</sup>	6.29	44.00
	Ties	11 <sup>c</sup>		
	Total	23		

a. Attitudes\_2\_after < Attitudes\_2\_before  
b. Attitudes\_2\_after > Attitudes\_2\_before  
c. Attitudes\_2\_after = Attitudes\_2\_before

#### Test Statistics<sup>b</sup>

	Attitudes_2_after - Attitudes_2_before
Z	-.397 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.692

a. Based on negative ranks.  
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Εικόνα 54: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 2**

**$p=0,692>0,05$** , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

**Πρόταση 3: “Το μάθημα των γαλλικών είναι βαρετό”.**

- Στην πρόταση 3 το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **17,5%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου αυξήθηκε στο ποσοστό του **21,8%**. Σημαντική μείωση παρουσιάστηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) από **65,1%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **56,5%** μετά το πέρας της παρέμβασης. Αύξηση σημειώθηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) από το ποσοστό του **17,4%** στο **21,7%**.

### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_3_after - Attitudes_3_before	Negative Ranks	8 <sup>a</sup>	8.62	69.00
	Positive Ranks	9 <sup>b</sup>	9.33	84.00
	Ties	6 <sup>c</sup>		
	Total	23		

a. Attitudes\_3\_after < Attitudes\_3\_before

b. Attitudes\_3\_after > Attitudes\_3\_before

c. Attitudes\_3\_after = Attitudes\_3\_before

#### Test Statistics<sup>b</sup>

	Attitudes_3_after - Attitudes_3_before
Z	-.357 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.721

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Εικόνα 55: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 3

$p=0,721 > 0,05$ , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

**Πρόταση 4: “Φοβάμαι πως οι άλλοι θα γελάσουν μαζί μου αν κάνω κάποιο λάθος στα γαλλικά”.**

- Στην πρόταση 4 το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **26,1%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου αυξήθηκε στο ποσοστό του **39,2%**. Σημαντική μείωση παρουσιάστηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) από **60,9%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **39,2%** μετά το πέρας της παρέμβασης. Αύξηση σημειώθηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) από το ποσοστό του **13%** στο **21,6%**.

### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_4_after - Attitudes_4_before	Negative Ranks	5 <sup>a</sup>	11.50	57.50
	Positive Ranks	13 <sup>a</sup>	8.73	113.50
	Ties	5 <sup>c</sup>		
	Total	23		

a. Attitudes\_4\_after < Attitudes\_4\_before

b. Attitudes\_4\_after > Attitudes\_4\_before

c. Attitudes\_4\_after = Attitudes\_4\_before

Test Statistics <sup>b</sup>	
	Attitudes_4_after - Attitudes_4_before
Z	-1.226 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.220

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Εικόνα 56: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 4

$p=0,220>0,05$ , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

**Πρόταση 5: “Πιστεύω πως είναι δύσκολο να συνομιλήσω με κάποιον στα γαλλικά ή να καταλάβω ακριβώς τι μου λέει”.**

- Στην πρόταση 5 το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **56,4%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου αυξήθηκε στο ποσοστό του **69,6%**. Σημαντική μείωση παρουσιάστηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) από **30,4%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **17,4%** μετά το πέρας της παρέμβασης. Ίδιο έμεινε το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) στο **13%**.

### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_5_after - Attitudes_5_before	Negative Ranks	5 <sup>a</sup>	11.10	55.50
	Positive Ranks	15 <sup>b</sup>	10.30	154.50
	Ties	3 <sup>c</sup>		
	Total	23		

a. Attitudes\_5\_after < Attitudes\_5\_before

b. Attitudes\_5\_after > Attitudes\_5\_before

c. Attitudes\_5\_after = Attitudes\_5\_before

#### Test Statistics<sup>b</sup>

	Attitudes_5_after - Attitudes_5_before
Z	-1.860 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.063

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Εικόνα 57: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 5

$p=0,063 > 0,05$ , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

**Πρόταση 6: “Τα κορίτσια είναι καλύτερα από ό, τι τα αγόρια στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας”.**

- Στην πρόταση 6 το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) παρέμεινε ίδιο στο **34,8%**. Σημαντική μείωση παρουσιάστηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) από **52,2%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **39,2%** μετά το πέρας της παρέμβασης. Αύξηση σημειώθηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) από το ποσοστό του **13%** στο **26,1%**.



### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_6_after - Attitudes_6_before	Negative Ranks	9 <sup>a</sup>	9.06	81.50
	Positive Ranks	10 <sup>b</sup>	10.85	108.50
	Ties	4 <sup>c</sup>		
	Total	23		

- a. Attitudes\_6\_after < Attitudes\_6\_before  
b. Attitudes\_6\_after > Attitudes\_6\_before  
c. Attitudes\_6\_after = Attitudes\_6\_before

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	Attitudes_6_after - Attitudes_6_before
Z	-.547 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.584

- a. Based on negative ranks.  
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Εικόνα 58: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 6

$p=0,584 > 0,05$ , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

Πρόταση 7: “Πιστεύω πως θα μάθω να μιλάω γαλλικά πολύ καλά”.

- Στην πρόταση 7 το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **78,2%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου μειώθηκε στο **73,9%**. Σχεδόν όμοιο έμεινε το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) από **8,8%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **8,7%** μετά το πέρας της παρέμβασης. Αύξηση παρουσίασε το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) από **13%** σε **17,4%**.

### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_7_after - Attitudes_7_before	Negative Ranks	7 <sup>a</sup>	8.50	59.50
	Positive Ranks	8 <sup>b</sup>	7.56	60.50
	Ties	8 <sup>c</sup>		
	Total	23		

- a. Attitudes\_7\_after < Attitudes\_7\_before  
b. Attitudes\_7\_after > Attitudes\_7\_before  
c. Attitudes\_7\_after = Attitudes\_7\_before

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	Attitudes_7_after - Attitudes_7_before
Z	-.029 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.977

- a. Based on negative ranks.  
b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Εικόνα 59: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 7

$p=0,977>0,05$ , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

**Πρόταση 8: "Είναι σημαντικό στα γαλλικά να έχεις καλή προφορά".**

- Στην πρόταση 8 είναι εντυπωσιακό πως το ποσοστό της Διαφωνίας (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) πριν και μετά την παρέμβασης παρέμεινε στο 0% και το ποσοστό της Συμφωνίας (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **91,3%** έφτασε στο **100%**! Αύξηση παρουσίασε το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) από **13%** σε **17,4%**. Μείωση κατά **8,7%** παρουσίασε το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση, φτάνοντάς το στο **0%** μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση.

### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_8_after - Attitudes_8_before	Negative Ranks	3 <sup>a</sup>	2.00	6.00
	Positive Ranks	2 <sup>b</sup>	4.50	9.00
	Ties	18 <sup>c</sup>		
	Total	23		

a. Attitudes\_8\_after < Attitudes\_8\_before

b. Attitudes\_8\_after > Attitudes\_8\_before

c. Attitudes\_8\_after = Attitudes\_8\_before

### Test Statistics<sup>b</sup>

	Attitudes_8_ after - Attitudes_8_ before
Z	-.412 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.680

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Εικόνα 6ο: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 8**

$p=0,680>0,05$ , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

**Πρόταση 10: “Είναι σημαντικό στα γαλλικά να εξασκούμε με ακουστικό υλικό”.**

- Στην πρόταση 10 το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **73,8%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου αυξήθηκε σημαντικά στο **95,6%**. Μείωση παρουσιάζεται στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) από **17,5%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **4,4%** μετά το πέρας της παρέμβασης και μείωση στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) από **8,7%** σε **0%**.

#### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_10_after - Attitudes_10_before	Negative Ranks	7 <sup>a</sup>	6.57	46.00
	Positive Ranks	11 <sup>b</sup>	11.36	125.00
	Ties	5 <sup>c</sup>		
	Total	23		

a. Attitudes\_10\_after < Attitudes\_10\_before

b. Attitudes\_10\_after > Attitudes\_10\_before

c. Attitudes\_10\_after = Attitudes\_10\_before

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	Attitudes_10_after - Attitudes_10_before
Z	-1.757 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.079

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

**Εικόνα 61: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 10**

**$p=0,079>0,05$**  , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

**Πρόταση 11: “Το να μαθαίνεις μια γλώσσα σαν τα γαλλικά είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου”.**

- Στην πρόταση 11 το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **78,2%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου αυξήθηκε στο **86,9%**. Μείωση παρουσιάζεται στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) από **113,1%** πριν την εφαρμογή του

εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **4,4%** μετά το πέρας της παρέμβασης και ίδιο παρέμεινε το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) στο **8,7%**.

### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_11_after - Attitudes_11_before	Negative Ranks	7 <sup>a</sup>	6.86	48.00
	Positive Ranks	8 <sup>b</sup>	9.00	72.00
	Ties	8 <sup>c</sup>		
	Total	23		

a. Attitudes\_11\_after < Attitudes\_11\_before

b. Attitudes\_11\_after > Attitudes\_11\_before

c. Attitudes\_11\_after = Attitudes\_11\_before

### Test Statistics<sup>b</sup>

	Attitudes_11_after - Attitudes_11_before
Z	-.686 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.492

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Εικόνα 62: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 11

**$p=0,492>0,05$** , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

**Πρόταση 13: “Είναι σημαντικό να κάνεις επαναλήψεις και να εξασκείσαι πολύ σε μια ξένη γλώσσα”.**

- Στην πρόταση 13 το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **95,6%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου μειώθηκε στο **91,3%**. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η σταθερότητα του ποσοστού των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) στο **0%** και αύξηση παρατηρείται στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) από **4,4%** σε **8,7%**.

### Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_13_after - Attitudes_13_before	Negative Ranks	5 <sup>a</sup>	6.30	31.50
	Positive Ranks	6 <sup>b</sup>	5.75	34.50
	Ties	12 <sup>c</sup>		
	Total	23		

a. Attitudes\_13\_after < Attitudes\_13\_before

b. Attitudes\_13\_after > Attitudes\_13\_before

c. Attitudes\_13\_after = Attitudes\_13\_before

#### Test Statistics<sup>b</sup>

	Attitudes_13_after - Attitudes_13_before
Z	-.135 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.893

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Εικόνα 63: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 13

$p=0,893>0,05$ , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

**Πρόταση 14: “Ο καθένας μπορεί να μάθει να μιλάει γαλλικά”.**

- Στην πρόταση 14 το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **82,6%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου μειώθηκε στο **78,1%**. Αύξηση παρουσιάζεται στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) από **4,4%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **17,5%** μετά το πέρας της παρέμβασης και μείωση στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) από **13%** σε **4,4%**.

## Wilcoxon Signed Ranks

Ranks		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Attitudes_14_after - Attitudes_14_before	Negative Ranks	8 <sup>a</sup>	7.31	58.50
	Positive Ranks	5 <sup>b</sup>	6.50	32.50
	Ties	10 <sup>c</sup>		
	Total	23		

a. Attitudes\_14\_after < Attitudes\_14\_before

b. Attitudes\_14\_after > Attitudes\_14\_before

c. Attitudes\_14\_after = Attitudes\_14\_before

### Test Statistics<sup>b</sup>

	Attitudes_14_ after - Attitudes_14_ before
Z	-.917 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.359

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Εικόνα 64: Επίπεδο σημαντικότητας απόψεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας στην ερώτηση 14

$p=0,359 > 0,05$ , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά μη σημαντική.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα από τις 14 ερωτήσεις ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών ως προς το μάθημα της γαλλικής γλώσσας και της διδασκαλίας του, αξίζει να αναφερθεί:

- Από τις 14 προτάσεις του ερωτηματολογίου, μόνο οι 2 παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση (πρόταση 9 και 12).

#### 5.4 Τελική αξιολόγηση (γραπτή δοκιμασία)

Η τελική αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσα από τη γραπτή δοκιμασία στο τελευταίο προγραμματισμένο μάθημα της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις 14/4/2011. Στη γραπτή δοκιμασία συμμετείχαν όλοι οι μαθητές, 38 στο σύνολο, 23 για την Πειραματική Ομάδα και 15 για την Ομάδα Ελέγχου. Το τελικό τεστ αξιολογούσε την ακουστική τους δεξιότητα και ήταν σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνει όλες τις θεματικές ενότητες που διδάχτηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης (χαιρετισμοί, παρουσίαση εαυτού, ώρα, μήνες, μέρες, εποχές, λεξιλόγιο τόπου, όπως χωριό, θάλασσα, εξοχή, βουνό). Το συγκεκριμένο τεστ, όπως έχει αναφερθεί, αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο για το τέταρτο ερώτημα προς διερεύνηση στα πλαίσια της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας για την εξακρίβωση της κατάκτησης των συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, οι οποίοι έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Το τελικό τεστ αξιολόγησης αποτελούνταν από 6 θέματα:

- στην πρώτη άσκηση (κλειστού τύπου / true-false) οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν για πέντε προτάσεις την επιλογή σωστού ή λάθους. Η άσκηση βαθμολογούνταν με 10 μονάδες.
- στην δεύτερη άσκηση έπρεπε να επιλέξουν την σωστή επιλογή και να συμπληρώσουν κάποια κενά λέξεων που έλειπαν (multiple choice / gap fill). (10 μονάδες)
- η τρίτη και η τέταρτη άσκηση αφορούσε την αντιστοιχία των ακουσμάτων με τις αντίστοιχες εικόνες που βλέπουν (matching). ( από 15 μονάδες η καθεμιά)
- στην πέμπτη άσκηση καλούνταν να συμπληρώσουν τις λέξεις που λείπουν από το αντίστοιχο άκουσμα (gap fill). (25 μονάδες)
- στην έκτη άσκηση άκουγαν ένα κείμενο και είχαν το αντίστοιχο μπροστά τους σε έντυπη μορφή (script). Έπρεπε να υπογραμμίσουν τη λέξη εκείνη που ήταν διαφορετική στο έντυπο από αυτή που άκουγαν (find the difference). (25 μονάδες)

Στους δύο παρακάτω πίνακες, παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων των βαθμολογιών των μαθητών και των δύο ομάδων.



**Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων βαθμολογιών Ομάδας Ελέγχου**

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
0-20	3	20%
21-40	3	20%
41-60	3	20%
61-80	4	26,7%
81-100	2	13,3%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

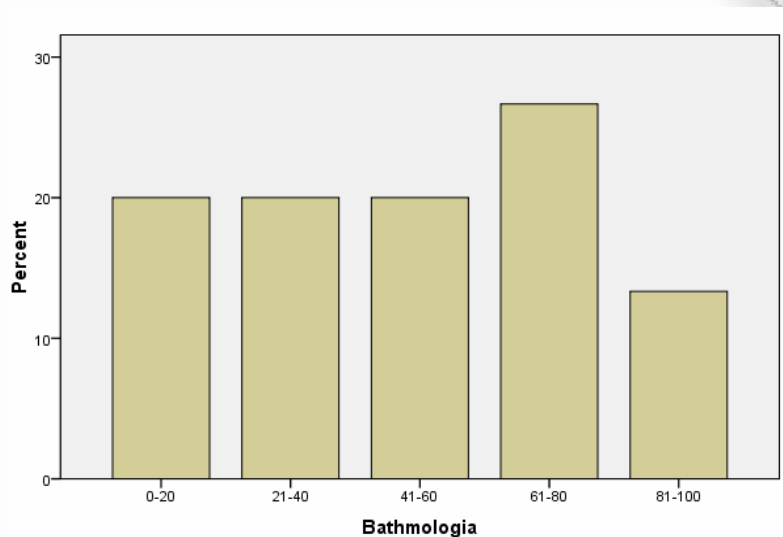
**Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων βαθμολογιών τελικής αξιολόγησης της Ομάδας Ελέγχου**

**Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων βαθμολογιών Πειραματικής Ομάδας**

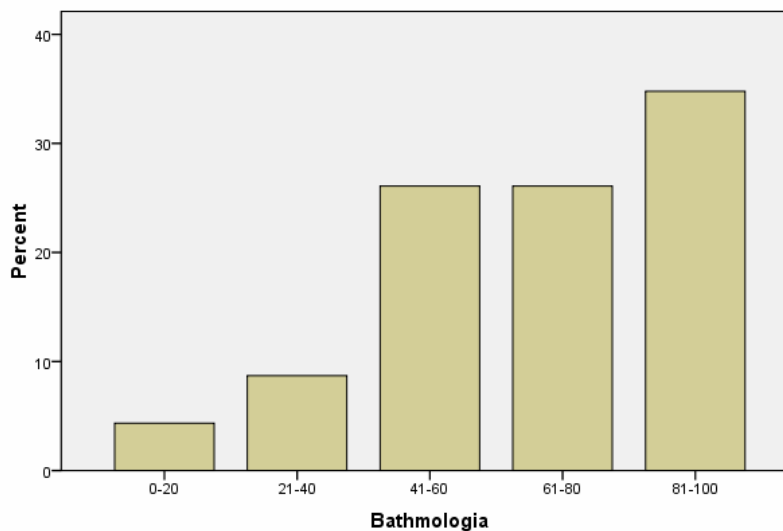
ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
0-20	1	4,3%
21-40	2	8,7%
41-60	6	26,1%
61-80	6	26,1%
81-100	8	34,8%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

**Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων βαθμολογιών τελικής αξιολόγησης της Πειραματικής Ομάδας**

Τα στοιχεία των 2 πινάκων και για τις δύο ομάδες συμμετεχόντων παρουσιάζονται με μορφή διαγράμματος στις παρακάτω εικόνες:



Εικόνα 65: Διαγραμματική απεικόνιση σχετικών συχνοτήτων βαθμολογιών μαθητών Ομάδας Ελέγχου



Εικόνα 66: Διαγραμματική απεικόνιση σχετικών συχνοτήτων βαθμολογιών μαθητών Πειραματικής Ομάδας

Επεξηγώντας τα δεδομένα των πινάκων και συγκρίνοντας αρχικά τις βαθμολογίες των μαθητών των δύο ομάδων, παρατηρούμε τα εξής:

- Στην Ομάδα Ελέγχου υπάρχουν τρεις μαθητές που έχουν λάβει βαθμολογία 0-20 (20%), έναντι της Πειραματικής Ομάδας όπου υπάρχει μόνο ένας μαθητής (4,3%).
- Στην κλίμακα βαθμολογίας 21-40 στην Ομάδα Ελέγχου υπάρχουν 3 μαθητές (20%), ενώ στην Πειραματική Ομάδα μόλις 2 μαθητές (8,7%).
- Στις κλίμακες 41-60 και 81-100 τα ποσοστά της Πειραματικής Ομάδας είναι υψηλότερα από εκείνα της Ομάδας Ελέγχου (26,1% και 34,8% έναντι 20% και 13,3% αντίστοιχα)
- Στη βαθμολογική κλίμακα 61-80 τα ποσοστά των δύο ομάδων φαίνονται ίσα με την Ομάδα Ελέγχου να έχει ένα σχετικό προβάδισμα 26,7% έναντι 26,1% της Πειραματικής Ομάδας.

Για να συγκριθούν οι βαθμολογικές επιδόσεις των δύο ομάδων, πραγματοποιούμε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα, το οποίο εφαρμόζεται στην περίπτωση σύγκρισης δύο ομάδων από διαφορετικά άτομα (δείγματα) ως προς μία εξαρτημένη μεταβλητή. Καταχωρώντας και αναλύοντας τα δεδομένα, το στατιστικό πακέτο SPSS μας εμφανίζει τον παρακάτω πίνακα, ο οποίος παρουσιάζει στην παρακάτω εικόνα την **μέση τιμή** (mean) και την **τυπική απόκλιση** (standard deviation) των βαθμολογιών των δύο ομάδων.

**Group Statistics**

Ομάδες		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Βαθμολογία	Ομάδα Ελέγχου	15	51.00	25.926	6.694
	Πειραματική Ομάδα	23	68.48	22.281	4.646

**Εικόνα 67: Αποτελέσματα μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης βαθμολογιών δύο ομάδων**

Είναι προφανής η διαφορά στη μέση τιμή επίδοσης των μαθητών των δύο ομάδων (51 με άριστα το 100 για την Ομάδα Ελέγχου, έναντι 68,48 με άριστα το 100 για την Πειραματική Ομάδα) και της τυπικής απόκλισης των βαθμολογιών (25,92 για την Ομάδα Ελέγχου και 22,28 για την Πειραματική Ομάδα). Συμπεραίνουμε τα εξής:

- Η μέση επίδοση των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας είναι μεγαλύτερη από εκείνη της Ομάδας Ελέγχου

- Η τυπική απόκλιση όμως της Πειραματικής Ομάδας είναι μικρότερη από εκείνης της Ομάδας Ελέγχου, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι τιμές βρίσκονται κοντά στον μέσο όρο.

Μιλώντας για τυπική απόκλιση, εννοούμε την απόκλιση της τιμής από τον μέσο όρο της, πόσο απέχουν δηλαδή οι τιμές από τον μ.ο. Χαμηλή τυπική απόκλιση σημαίνει πως οι τιμές έχουν την τάση να βρίσκονται κοντά στον μέσο όρο, ενώ υψηλή τυπική απόκλιση σημαίνει πως οι τιμές είναι διεσπαρμένες (υπάρχει μεγάλο εύρος τιμών και αυτό είναι μειονέκτημα).

Άλλο ένα στατιστικό μέγεθος σχετικής διασποράς, το οποίο μετράει την **ομοιογένεια των δειγμάτων** είναι ο **συντελεστής μεταβλητότητας (ή συντελεστής μεταβολής) CV**. Ο συντελεστής αυτός μετριέται ως το πηλίκο της τυπικής απόκλισης προς την απόλυτη τιμή του μέσου όρου. Αν το πηλίκο αυτό πολλαπλασιαστεί επί εκατό (100) δίνει ένα ποσοστό που όσο βρίσκεται πιο κοντά στο μηδέν (0), τόσο εκφράζει μεγαλύτερη ομοιογένεια στο δείγμα. Ο συντελεστής μεταβλητότητας εκφράζεται λοιπόν από το παρακάτω πηλίκο:

$$CV = \frac{s}{|\bar{x}|} \cdot 100$$

Εικόνα 68: Τρόπος μέτρησης συντελεστή μεταβλητότητας

Σύμφωνα με τον συντελεστή μεταβλητότητας στις δύο ομάδες, η Πειραματική Ομάδα παρουσιάζει ένα ποσοστό **32,5%** έναντι **50,8%** της Ομάδας Ελέγχου. Βάσει αυτού διαπιστώνεται πως η Πειραματική Ομάδα έχει μεγαλύτερη ομοιογένεια από την Ομάδα Ελέγχου.

Η συνέχεια της ανάλυσης των δεδομένων αφορά την διαπίστωση του αν η διαφορά στις μέσες τιμές επιδόσεων των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ή όχι. Το αποτέλεσμα της επεξεργασίας αφορά την αποδοχή ή την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (null hypothesis  $H_0$ ) έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (alternative hypothesis  $H_a$ ).

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

Διενεργώντας το t-test παρουσιάζονται τα εξής αποτελέσματα:

- Ο δεύτερος πίνακας είναι αυτός που ενδιαφέρει στην περίπτωση εκτέλεσης του συγκεκριμένου τεστ για ανεξάρτητα δείγματα και παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Το t τεστ έχει δύο "κατευθύνσεις". Η μία κατεύθυνση είναι αυτή που δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι διακυμάνσεις των δύο δειγμάτων είναι περίπου ίσες και αυτή που μπορούμε να υποθέσουμε ότι είναι ίσες. Η παρακάτω εικόνα έχει δύο γραμμές αποτελεσμάτων, η πρώτη αναφέρεται στην περίπτωση που μπορούμε να υποθέσουμε ισότητα των διακυμάνσεων των δύο ομάδων και η δεύτερη στην περίπτωση που δεν μπορούμε να υποθέσουμε την ισότητα αυτή. Ο πίνακας είναι χωρισμένος σε δύο κατηγορίες αποτελεσμάτων, η μία αφορά το κριτήριο **Levene** για την ισότητα των διακυμάνσεων και η άλλη περιέχει τα αποτελέσματα του t τεστ που επιλέξαμε να κάνουμε. Για να εφαρμοστεί το t-test θα πρέπει το αποτέλεσμα από το κριτήριο Levene να είναι στατιστικά μη σημαντικό. Το τεστ του Levene ελέγχει την υπόθεση της ισότητας των δύο διακυμάνσεων και υπολογίζει μία **p-value**.

Όλες οι δοκιμασίες σημαντικότητας παρέχουν αποτελέσματα σε προκαθορισμένη στάθμη εμπιστοσύνης % (confidence level, CL%). Οι πλέον χρησιμοποιούμενες στάθμες εμπιστοσύνης είναι 90%, 95% και 99%, με πλέον συνηθισμένη το 95%.

(CL 95% σημαίνει ότι διακινδυνεύουμε μια πιθανότητα όχι μεγαλύτερη από  $(100-95)/100 = 0,05$ ).

- Αν η p-value είναι μικρότερη του **<0.05**, απορρίπτεται η υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων καθώς θεωρείται πως είναι μη ισοδύναμες. Επομένως, ανάλογα με την p-value (Sig.) του τεστ του Levene, παρατηρούμε την πρώτη ή τη δεύτερη γραμμή αποτελεσμάτων. Στην προκειμένη περίπτωση η p-value είναι **μεγαλύτερη** του **>0.05** (διακυμάνσεις ισοδύναμες), άρα μπορούμε να υποθέσουμε ισότητα των δύο διακυμάνσεων. Επομένως επεξεργαζόμαστε την πρώτη γραμμή αποτελεσμάτων του πίνακα. Στο παρόν σημείο χρησιμοποιούμε τα δεδομένα της πρώτης γραμμής για να διαπιστώσουμε αν τελικώς η διαφορά στις μέσες τιμές επίδοσης των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ή όχι. Η τιμή της στήλης "Sig. (2-tailed) που αντιστοιχεί στην πρώτη γραμμή είναι **p= 0,033 < 0,05**. Είναι προφανές πως η διαφορά στη

μέση επίδοση των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου είναι στατιστικά σημαντική με διακυμάνσεις μη ισοδύναμες, εφόσον το  $p < 0,05$ .

Αποτέλεσμα: η διαφορά στις μέσες τιμές βαθμολογίας των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή της "επίδοσης τελικής αξιολόγησης" είναι στατιστικά σημαντική.

**Πειραματική Ομάδα [ mean: 68,48, standard deviation: 22,28]**

**Ομάδα Ελέγχου [mean: 51, standard deviation: 25,92].**

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Bathmologia	Equal variances assumed	.461	.502	-2.216	36	.033	-17.478	7.887	-33.474	-1.482
	Equal variances not assumed			-2.145	26.781	.041	-17.478	8.148	-34.203	-7.753

Εικόνα 69: Αποτελέσματα t-test για τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών των δύο ομάδων

## 5.5 Συνέντευξη

Στο κεφάλαιο 4.5.4 έγινε μια λεπτομερής αναφορά της μεθόδου της συνέντευξης, ως εργαλείο που χρησιμοποιείται ευρέως στην έρευνα. Παρουσιάστηκαν οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές και κάποια επιπρόσθετα στοιχεία που έχει αξία να αναφερθούν στην ανάλυση των απαντήσεων. Ειπώθηκε πως κάποια είδη δεδομένων είναι ενδιαφέρον να καταγράφονται στη γενίκευση των συμπερασμάτων, δεδομένου ότι πρόκειται για μια αμφίδρομη λεκτική επικοινωνία στην οποία κάποια στοιχεία δεν μπορούν να φανούν από τις απαντήσεις και μόνο των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα παραδείγματα αλλά και τα ενδεχόμενα προβλήματα που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, ελήφθησαν υπόψη και παρουσιάζονται οι παράμετροι, όπως ίσχυαν κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης:

- Ο τόνος φωνής και το κυμάτισμα της φωνής (ο τόνος της φωνής των μαθητών ήταν ήπιος και οι απαντήσεις τους σύντομες και περιεκτικές. Έδειχναν να μην ένιωθαν άγχος, αν και πρωτόγνωρη εμπειρία, και ανέφεραν πως θα ήθελαν να απαντήσουν και σε περισσότερες ερωτήσεις αν τους δινόταν η ευκαιρία).
- Οι παύσεις (Δε σημειώθηκαν παύσεις κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της συνέντευξης. Οι μαθητές ήταν γρήγοροι, είχαν ήδη σκεφτεί τις ερωτήσεις από την πρώτη στιγμή που υπέγραψαν το έντυπο συγκατάθεσης και δε φάνηκε να ήθελαν να σκεφτούν κάτι περισσότερο τη δεδομένη εκείνη στιγμή. Μικρό ποσοστό μόνο (10,5% - 4 μαθητές) έδειξε να μην ήξερε ακριβώς ποια επιλογή να διαλέξει στην ερώτηση "αν είναι δύσκολο να χρησιμοποιείς τα *podcasts* για πρακτική εξάσκηση").
- Η διάθεση των συμμετεχόντων (Οι μαθητές είχαν πολύ μεγάλη διάθεση και περίμεναν με ανυπομονησία την μέρα της διεξαγωγής. Είχαν αρκετή υπομονή ώστε να έρθει η σειρά του καθενός και δεν ήταν απρόσεκτοι ή νευρικοί, όπως σε πολλά προηγούμενα μαθήματα που έλαβαν χώρα).
- Η αποφυγή διακοπής από εξωτερικές πηγές (Ο θόρυβος από εξωτερικές πηγές πολλές στιγμές ήταν αρκετός, αλλά δεν εμπόδιζε σε καμιά περίπτωση την διεξαγωγή της συνέντευξης, καθώς οι μαθητές ήταν όλη την ώρα υπάκουοι σε κάθε είδους οδηγίες).
- Ελαχιστοποίηση της πιθανότητας του φόβου (Όλοι οι μαθητές ένιωθαν άνετα και αυτό είχε επιτευχθεί από τα προηγούμενα μαθήματα που είχε φροντιστεί να διαμορφωθεί μια σχέση συμπάθειας και από τις δύο πλευρές. Έπαιρναν μέρος σε ένα πείραμα και αυτό ήταν κάτι που όχι μόνο δεν τους φόβιζε, αλλά τους ενθουσίαζε).



- Η απότομη μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο (Η μετάβαση από την μία ερώτηση στην άλλη έγινε πολύ ομαλά. Ο αριθμός των ερωτήσεων ήταν μόλις 3 και οι ερωτήσεις ήταν δομημένες. Επομένως, δεν χάθηκε χρόνος σε περιττή συνομιλία ή σε παρερμηνεία κάποιας ερώτησης).
- Η διατύπωση συμβουλών ή γνώμης του ερευνητή (Καμία συμβουλή δε δόθηκε, ούτε γνώμη διατυπώθηκε σχετικά με τον τρόπο που οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν. Απορίες δεν υπήρχαν και δεν έγινε καμία παρακίνηση ώστε να προτρέψουμε τους μαθητές να εκφραστούν με συγκεκριμένο τρόπο).
- Ο πρώιμος συνοψισμός και κλείσιμο της συνέντευξης (Ο μικρός αριθμός των ερωτήσεων και η επιλογή από συγκεκριμένες απαντήσεις δεν αφήνουν πολλά περιθώρια πλατειασμού. Επομένως, ο πρώιμος συνοψισμός και το κλείσιμο της συνέντευξης ήταν κάτι αναμενόμενο).

Εκτός από τα παραπάνω δεδομένα, στο κεφάλαιο 4.5.4, παρουσιάστηκε ένας λεπτομερής πίνακας με όλα τα στοιχεία που αφορούσαν τα τρία στάδια της συνέντευξης: σχεδιασμός, διεξαγωγή, μετά τη διεξαγωγή. Τα στοιχεία αυτά αφορούν τη χρησιμοποίηση της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο στα πλαίσια ενός πειράματος, όπως στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βάσει της πραγματοποιηθείσας διαδικασίας της συνέντευξης που έλαβε χώρα την Τρίτη 12/04/2011, τα γενικά στοιχεία του πίνακα έχουν εξειδικευτεί, βασισμένα στις τρεις φάσεις που αφορούν τη συγκεκριμένη έρευνα:

Σχεδιάζοντας τη συνέντευξη	
Αποφασίζουμε τι θέλουμε να μάθουμε	<p>Τα στοιχεία που θέλουμε να μάθουμε μέσα από την διεξαγωγή της συνέντευξης είναι:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Με ποιόν τρόπο είχαν πρόσβαση στα podcasts οι μαθητές</li> <li>▪ Την προσωπική τους άποψη σχετικά με το αν η διαδικασία αυτή είναι δύσκολη (πολυπλοκότητα)</li> <li>▪ Το είδος των δυσκολιών που αντιμετώπισαν</li> </ul>
Σκεφτόμαστε για ποιους λόγους θέλουμε αυτές τις πληροφορίες	Οι πληροφορίες αυτές είναι απαραίτητες, προκειμένου να καταγραφούν η πρωτόγνωρη εμπειρία και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές.

Είναι η συνέντευξη ο καλύτερος τρόπος για να μάθουμε αυτό που θέλουμε;	Δεδομένου ότι έχουμε χρησιμοποιήσει για τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα ερωτηματολόγια, η διεξαγωγή μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης φαίνεται να ήταν μια καλή λύση, ώστε μέσα από τις δομημένες απαντήσεις των μαθητών να καταγραφούν και παραγλωσσικά στοιχεία, όπως ο ενθουσιασμός, η γλώσσα του σώματος, το ύφος της ομιλίας.
Αποφασίζουμε ποιος θα είναι ο τύπος της συνέντευξης	Η διεξαγωγή της συνέντευξης έλαβε χώρα με δομημένες ερωτήσεις σε μορφή ερωτηματολογίου και οδήγησε σε κλειστού τύπου απαντήσεις. Αφενός δεν υπήρχε το χρονικό περιθώριο για ανοικτού είδους ερωτήσεις και αφετέρου η μαγνητοφώνηση των απαντήσεων κρίθηκε ακατάλληλη καθώς οι ερωτώμενοι είναι πολύ μικρής ηλικίας και συνήθως δεν τιθασεύονται κατά τη διαδικασία διεξαγωγής.
Επεξεργαζόμαστε τη διατύπωση των ερωτήσεων	Η διατύπωση των ερωτήσεων έγινε τόσο προφορικός όσο και γραπτώς. Η σύνταξη ήταν κατανοητή και οι εναλλακτικές επιλογές που δίνονταν στους μαθητές διευκόλυναν τις απαντήσεις τους.
Αποφασίζουμε για τη σειρά των ερωτήσεων και για τον χρόνο που θα χρειαστούμε	Ο διδακτικός χρόνος δεν ήταν αρκετός, επομένως οι ερωτήσεις ήταν περιορισμένες (3 ερωτήσεις). Η σειρά των ερωτήσεων έγινε με το σκεπτικό να μάθουμε αρχικά με πόν τον τρόπο εργάστηκαν στο σπίτι και άκουσαν τα αρχεία ήχου και δευτερευόντως εάν δυσκολεύτηκαν και τι είδους δυσκολίες τους παρουσιάστηκαν.
Επιλέγουμε προσεκτικά από ποιους θα πάρουμε συνέντευξη	Η διεξαγωγή της συνέντευξης έλαβε χώρα στους μαθητές της πειραματικής ομάδας και μόνο, οι οποίοι είχαν εργαστεί εκτός σχολικού περιβάλλοντος με τα podcasts.
Αποφασίζουμε με ποιο τρόπο θα καταγράψουμε τη συνέντευξη	Η μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων των μαθητών προφανώς και αποτελεί μια πολύ χρονοβόρα διαδικασία. Επιλέχτηκε η επιλογή απαντήσεων των μαθητών από ένα κατάλογο ερωτήσεων (3 ερωτήσεις με δυνατές εναλλακτικές απαντήσεις) και η καταγραφή σημειώσεων σχετικά με παραγλωσσικά στοιχεία που έπεσαν στην αντίληψη.
<b>Διεξάγοντας τη συνέντευξη</b>	

Συστηνόμαστε και εξηγούμε το σκοπό της συνέντευξης, ακόμα κι αν έχουμε δώσει επιστολή συγκατάθεσης	Εξηγήθηκε λεπτομερώς στους μαθητές με ποιο τρόπο θα αξιοποιηθούν οι απαντήσεις τους και για ποιο σκοπό.
Υποβάλλουμε κάθε ερώτημα χωριστά και διατηρούμε την ανωνυμία του συμμετέχοντα	Κάθε ερώτημα υποβλήθηκε ξεχωριστά δίνοντας χρόνο στον μαθητή να επιλέξει την απάντηση που επιθυμεί και τον εκφράζει. Δόθηκε η ευκαιρία σε όποιον ήθελε για διευκρινήσεις και επεξήγηση των απαντήσεων. Κατέστη σε όλους σαφές πως η συνέντευξη είναι ανώνυμη.
Δείχνουμε την απαιτούμενη ευγένεια και σεβασμό	Ο διατιθέμενος χρόνος ήταν αρκετός για τη διεξαγωγή της συνέντευξης και δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα.
Αν έχουμε επιλέξει να χρησιμοποιήσουμε μαγνητόφωνο, ελέγχουμε κατά διαστήματα πως λειτουργεί σωστά. Εάν έχουμε επιλέξει να κρατάμε σημειώσεις, μένουμε προσηλωμένοι στη ροή του λόγου του συμμετέχοντα	Κρατήθηκαν κάποιες σημειώσεις σχετικές με τον τόνο φωνής, στάση σώματος, όπου θα αναφερθούν παρακάτω.
<b>Μετά τη διεξαγωγή της συνέντευξης</b>	
Δεν παραλείπουμε να ευχαριστήσουμε τους συμμετέχοντες	Ευχαριστήσαμε όλους τους μαθητές και στο τέλος ρωτήσαμε τις εντυπώσεις τους από την εμπειρία που είχαν.

**Πίνακας 22: Καταγραφή σημαντικών αναφορών των τριών σταδίων της πραγματοποιηθείσας συνέντευξης**

Οι ερωτήσεις, στις οποίες κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν μέσα στα πλαίσια της διαδικασίας της συνέντευξης ήταν τρεις, όπως έχει αναφερθεί πολλές φορές ως τώρα:



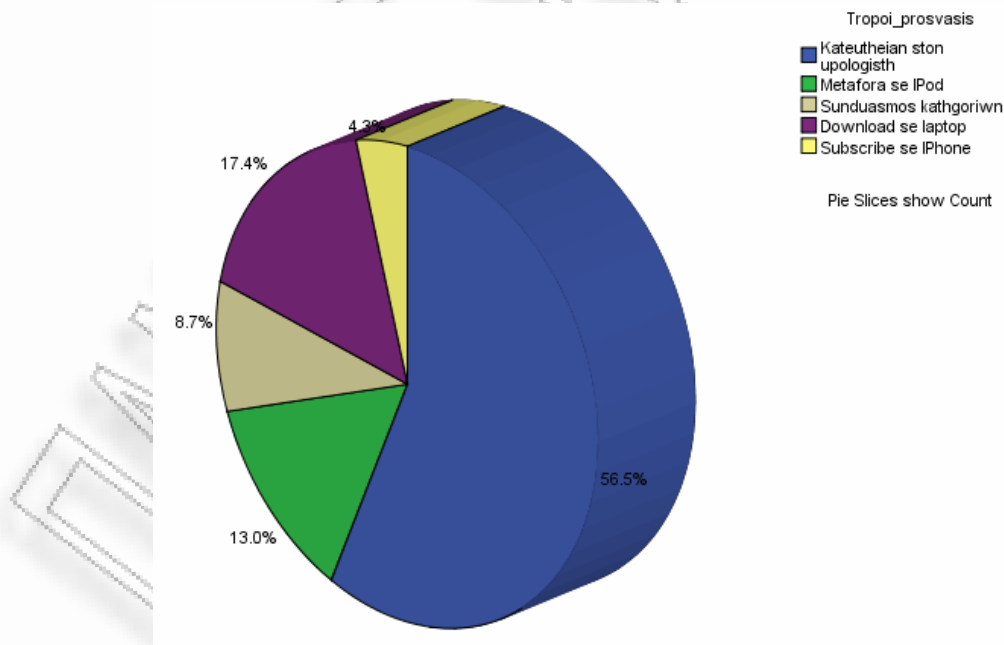
**Με ποιο τρόπο είχες πρόσβαση στα ψηφιακά αρχεία ήχου;**  
(α) κατευθείαν από τον υπολογιστή, β) download στον desktop υπολογιστή ή laptop, γ) subscribe σε κινητό τηλέφωνο Iphone, δ) μεταφορά σε φορητή συσκευή πχ iPod, mp3player ή ε) συνδυασμός κατηγοριών)



**Πιστεύεις πως είναι δύσκολο να χρησιμοποιείς τα podcast για πρακτική εξάσκηση;** (7θμια κλίμακα απαντήσεων που αντιστοιχεί από καθόλου δύσκολο έως πολύ δύσκολο)

**Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίσες;** (δομημένες απαντήσεις σε μορφή εναλλακτικών απαντήσεων ερωματολογίου : α) τεχνικές δυσκολίες, β) ταχύτητα στην ομιλία, γ) δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου, δ) δυσκολία στο subscribing, ε) μη γνώση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή)

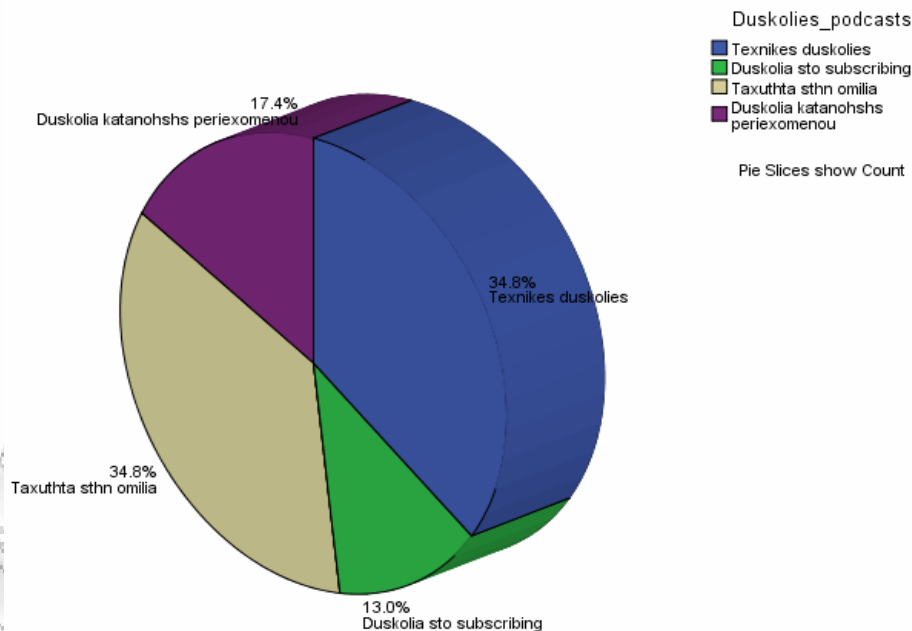
- Η επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών δείχνει πως το **56,5%** του συνόλου της Πειραματικής Ομάδας είχε πρόσβαση στα ψηφιακά αρχεία ήχου κατευθείαν από τον υπολογιστή, που σημαίνει πως επέλεξαν να κάνουν πρακτική μέσα από το blog ώστε ταυτόχρονα να απαντήσουν στις ερωτήσεις, να βαθμολογήσουν το αρχείο ήχου και να αναρτήσουν και τα σχόλια τους.
- Εντυπωσιακό είναι το αποτέλεσμα της επεξεργασίας, που παρουσιάζει το **13%** των μαθητών να επιδίδονται σε subscribing μέσω του blog και να μεταφέρουν τα podcasts σε συσκευή IPod. Δημιουργεί εντύπωση καθώς το γεγονός αυτό δείχνει την επιθυμία των τριών μαθητών να ασχοληθούν εις βάθος και να αξιοποιήσουν όλη τη θεωρία που διδάχτηκαν σχετικά με την εγγραφή τους στο blog και τη μεταφορά των ψηφιακών αρχείων σε συσκευές ήχου.
- Αξίζει να αναφερθεί το ποσοστό του **8,7%** των 2 μαθητών, οι οποίοι απάντησαν πως είχαν πρόσβαση στα podcasts με συνδυασμό κατηγοριών, δηλαδή ενδεχομένως τα άκουσαν κατευθείαν στον υπολογιστή τους και αργότερα τα αποθήκευσαν κιολας ώστε να τα ακούσουν ξανά κάποια άλλη στιγμή.



Εικόνα 70: Ποσοστιαία ανάλυση απαντήσεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας σχετικά με τους τρόπους πρόσβασης στα ψηφιακά αρχεία ήχου

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές, αυτές επικεντρώνονται ισόβαθμα τόσο στις **τεχνικές δυσκολίες (34.8%)**, όσο και στην **ταχύτητα της ομιλίας (34.8%)**. Το **17.4%** δήλωσε πως δυσκολεύτηκε να κατανοήσει το περιεχόμενο, τόσο των podcasts όσο και των ερωτήσεων που έπρεπε να απαντήσει. Οι τρεις μαθητές (**13%**) που ασχολήθηκαν με το subscribing και την μεταφορά των podcasts σε συσκευές iPod, δήλωσαν πως μπερδεύτηκαν όσον αφορά τον τρόπο που έπρεπε να συγχρονίσουν τη συσκευή με τον υπολογιστή και να εισάγουν τη σωστή διεύθυνση (url feed). Οι μαθητές ερωτήθηκαν για τα είδη των τεχνικών δυσκολιών που αντιμετώπισαν και οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής:

- ✓ Πρόβλημα σύνδεσης με το διαδίκτυο
- ✓ Πρόβλημα στον ήχο με τα ακουστικά που συνέδεαν
- ✓ Λάθος πληκτρολόγηση της διεύθυνσης του blog, με αποτέλεσμα να μην τους εμφανίζεται η σελίδα.



**Εικόνα 71:** Ποσοστιαία ανάλυση απαντήσεων μαθητών Πειραματικής Ομάδας σχετικά με το είδος των δυσκολιών που αντιμετώπισαν



Αναλύοντας περαιτέρω τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί εάν η καθεμιά από τις τέσσερις δυσκολίες που αντιμετωπίσαν οι μαθητές σχετίζονται με το φύλο τους. Με λίγα λόγια, εάν επηρεάζεται η δυσκολία στην πρακτική τους εξάσκηση από το φύλο στο οποίο ανήκει ο κάθε μαθητής. Για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης, χρησιμοποιήθηκε το **χ<sup>2</sup> τεστ**. Το συγκεκριμένο τεστ έχει εφαρμογή στην περίπτωση όπου θέλουμε να εξετάσουμε αν δύο κατηγορικές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή όχι. Το αποτέλεσμα της επεξεργασίας αφορά την αποδοχή ή την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (null hypothesis  $H_0$ ) έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (alternative hypothesis  $H_a$ ) για την συσχέτιση ή μη της δυσκολίας με το φύλο των μαθητών.

$H_0$ : Υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών, άρα δεν επηρεάζεται η δυσκολία από το φύλο του μαθητή.

$H_1$ : Δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών, άρα επηρεάζεται η δυσκολία από το φύλο του μαθητή.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το επίπεδο σημαντικότητας διαμορφώνεται στο  $\alpha=0.05$

(CL 95% σημαίνει ότι διακινδυνεύουμε μια πιθανότητα όχι μεγαλύτερη από  $100-95)/100 = 0,05$ ).

Gender \* Duskolies\_podcast Crosstabulation

Count		Duskolies_podcast				Total
		Duskolia katanohshs perioxomeno u	Duskolia sto subscribing	Taxuthta sthn omilia	Texnikes duskolies	
Gender	Male	3	3	4	2	12
	Female	1	0	4	6	11
Total		4	3	8	8	23

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.968 <sup>a</sup>	3	.113
Likelihood Ratio	7.255	3	.064
N of Valid Cases	23		

a. 8 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.43.

**Εικόνα 72: Αποτελέσματα διενέργειας χ<sup>2</sup> τεστ σχετικά με την αποδοχή ή απόρριψη της υπόθεσης ύπαρξης ανεξαρτησίας μεταξύ των δυσκολιών και του φύλου των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας**

Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά οι τέσσερις κατηγορίες δυσκολιών βάσει των απαντήσεων των μαθητών και το σύνολο των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο τους. Καταγράφεται πόσοι και τί φύλου μαθητές αντιμετώπισαν μια συγκεκριμένη δυσκολία. Διενεργώντας το  $\chi^2$  τεστ (**chi-Square test**) διαπιστώνεται η αποδοχή ή η απόρριψη της  $H_0$ . Από τον δεύτερο πίνακα μας ενδιαφέρει ο αριθμός της πρώτης γραμμής Pearson Chi-square (2-sided). Αν ο αριθμός αυτός είναι μικρότερος του  $<0.05$  τότε δεν υπάρχει ανεξαρτησία και όντως η δυσκολία επηρεάζεται από το φύλο του μαθητή. Στη παρούσα περίπτωση, πιο συγκεκριμένα:

$$p = 0,113 \text{ άρα } 0,113 > 0,05$$

**Επομένως, επαληθεύεται η υπόθεση  $H_0$  και η δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές δεν επηρεάζεται από το φύλο τους.**

Ως τελευταίο, ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν από την 7θμια κλίμακα Likert (1- Διαφωνώ απόλυτα, 7-Συμφωνώ απόλυτα) την απάντησή τους αναφορικά με την πολυπλοκότητα της αξιοποίησης των podcasts στα πλαίσια της πρακτικής τους εξάσκησης στο σπίτι.

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα, είναι σαφές πως ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (**87%**) δήλωσε πως διαφωνεί (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον διαφωνώ) με την δήλωση πως *“είναι δύσκολο να χρησιμοποιώ τα podcasts για πρακτική εξάσκηση”*. Κανείς από τους μαθητές δεν απάντησε πως είναι δύσκολο (**0%**), ενώ ένα ποσοστό **13%** των μαθητών δήλωσε πως δεν είναι ούτε εύκολο, αλλά ούτε και δύσκολο. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα, τόσο σε πλήθος όσο και σε ποσοστό.



Βαθμός δυσκολίας χρησιμοποίησης podcasts για πρακτική ακουστική εξάσκηση								
Πρόταση	Δυνατές απαντήσεις							Σύνολο
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Πιστεύεις πως είναι δύσκολο να χρησιμοποιείς τα podcasts για πρακτική εξάσκηση ;	13	4	3	3	0	0	0	23
	56,6%	17,4%	13%	13%	0%	0%	0%	100%

Πίνακας 23: Πίνακας συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων μαθητών Πειραματικής Ομάδας σχετικά με τον βαθμό δυσκολίας χρησιμοποίησης των ψηφιακών αρχείων ήχου

Συνοψίζοντας, κρίνεται αναγκαίο να γίνει λόγος για ορισμένα στοιχεία που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της συνέντευξης:

- Οι μαθητές δήλωσαν πως θα ήθελαν να είχαν ασχοληθεί περισσότερο με τα podcasts στο σπίτι και να τους είχαν δοθεί επιπρόσθετες ασκήσεις για να απαντήσουν.
- Ασχολήθηκαν με ευχαρίστηση στο σπίτι με το διαδίκτυο και με το audioblogging. Δεν είχαν κατανοήσει εξ αρχής στα πρώτα μαθήματα αυτό που έπρεπε να κάνουν, αλλά στο τέλος ήθελαν να μάθουν πώς μπορούν να δημιουργήσουν κι εκείνοι ένα ιστολόγιο. Ήταν εντυπωσιακό το ύψος και η επιθυμία τους να ξανακάνουν μάθημα στο εργαστήριο υπολογιστών.

## 6. Συμπεράσματα – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

### 6.1 Συνόψιση συμπερασμάτων βάσει των ερωτημάτων προς διερεύνηση

Στο παρόν κεφάλαιο, συνοψίζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών, όπως ακριβώς παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 5. Στόχος είναι να καταγραφεί εάν τελικώς η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση στα πλαίσια της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, αποτέλεσε μια καλή πρακτική και ενίσχυσε τους μαθητές όσον αφορά την κατάκτηση και βελτίωση των δεξιοτήτων που αφορούν την ακουστική τους δεξιότητα. Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, υποστηριζόμενης από την τεχνολογία του podcasting, ανέδειξε θέματα που αφορούν την κινητοποίηση των μαθητών, την διαμόρφωση θετικότερων ή όχι στάσεων και πεποιθήσεων προς το μάθημα των γαλλικών και τη διδασκαλία του, την κατάκτηση ή μη των ειδικών διδακτικών στόχων του ΑΠΣ όταν χρησιμοποιείται η εν λόγω τεχνολογία και την ύπαρξη και το είδος της πολυπλοκότητας που αντιμετώπισαν στην αξιοποίησή της, εάν υπήρχαν.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται η συνόψιση της εξαγωγής των αποτελεσμάτων:

**Ερώτημα πρώτο:** Υπάρχει διαφορά στα κίνητρα (εσωτερικά και εξωτερικά) των μαθητών των δύο ομάδων ;

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων σχετικά με το πρώτο ερώτημα προς διερεύνηση, το οποίο αφορούσε τα κίνητρα και τις διαπιστούμενες διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των δύο ομάδων, διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο κινητοποίησης **8** ερωτήσεων τύπου Likert **7βθμιας** κλίμακας του αντίστοιχου ερωτηματολογίου **MSLQ** (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) μετά το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η Ομάδα Ελέγχου έδωσε απαντήσεις χωρίς να έχει πάρει μέρος στη συμπληρωματική πρακτική εξάσκηση και η Πειραματική Ομάδα, βάσει της εμπειρίας της από την εξωσχολική δραστηριότητα και ενασχόληση με την τεχνολογία του podcasting. Η συλλογή των δεδομένων και η επεξεργασία τους ανέδειξε την ύπαρξη ή μη στατιστικής διαφοράς μεταξύ των κινήτρων των μαθητών των δύο ομάδων μέσω του **τεστ Mann-Whitney U**, το οποίο είναι μη παραμετρικό, ισοδύναμο του **t-test** ανεξάρτητων ομάδων. Η ανάλυση των δεδομένων αφορούσε την διαπίστωση του αν η διαφορά στις διαμέσους των απαντήσεων των κινήτρων των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ή όχι. Το αποτέλεσμα της επεξεργασίας φαίνεται να αποδέχεται την μηδενική υπόθεση (null hypothesis  $H_0$ ) έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (alternative hypothesis  $H_a$ ) [ $H_0$ : **Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κινήτρων των μαθητών των δύο ομάδων.**  $H_a$  : **Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των κινήτρων των μαθητών των δύο**

ομάδων] αφού σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ (Asymp. Sig. 2-tailed) και για τις 8 προτάσεις του ερωτηματολογίου, η p-value είναι **μεγαλύτερη** του **>0.05**.

**Συμπερασματικά, σε όλες τις απαντήσεις των μαθητών που αφορούν το εν λόγω ερωτηματολόγιο, η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν είναι στατιστικά σημαντική.**

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε την ποσοστιαία ανάδειξη κινητοποίησης στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τους τέσσερις παράγοντες του **ARCS μοντέλου του Keller**. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης και περιελάμβανε ερωτήσεις, οι οποίες μπορούσαν να απαντηθούν μόνο μετά την εξωσχολική τους πρακτική ενασχόληση με την τεχνολογία podcasting. Οι ερωτήσεις **1,5 και 9** αφορούσαν την προσοχή των εκπαιδευομένων, οι **2,6 και 10** τη σχετικότητα, οι **3,7 και 11** την εμπιστοσύνη και οι **4,8 και 12** την ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται τα αποτελέσματα της συλλογής δεδομένων:

- το **39,1%** των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας υποδηλώνει την εμπλοκή και την προσοχή των μαθητών στις νέες δραστηριότητες που κλήθηκαν να πάρουν μέρος. Αθροίζοντας τα ποσοστά των απαντήσεων (5-Μεγάλο ποσοστό προσοχής, 6-Πολύ μεγάλο ποσοστό προσοχής και 7-Απόλυτο ποσοστό προσοχής) διαπιστώνουμε πως το **69,5%** των μαθητών διατήρησαν την περιέργειά τους, την κινητοποίησή τους σε σχέση με την νέα εμπειρία στην οποία έλαβαν μέρος και εξέλαβαν την πρακτική αυτή εξάσκηση ως ένα νέο και μυστήριο περιβάλλον που άξιζε την προσοχή τους για να το ανιχνεύσουν. Παρατηρείται πως μόλις το **4,3%** των μαθητών δεν διατήρησε εξ'ολοκλήρου την προσοχή του, όμως είναι ενθαρρυντικό πως δεν υπήρχαν απαντήσεις μαθητών που να δήλωναν την ανύπαρκτη ή ελάχιστη προσοχή.
- το **56,5%** των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας υποδηλώνει πως περισσότεροι από τους μισούς μαθητές εξέφρασαν πως η πρακτική τους εξάσκηση με την τεχνολογία του podcasting καλύπτει τις προσωπικές τους ανάγκες σε σχέση με τη διδασκαλία. Αθροίζοντας τα ποσοστά των απαντήσεων (5-Μεγάλο ποσοστό προσοχής, 6-Πολύ μεγάλο ποσοστό προσοχής και 7-Απόλυτο ποσοστό σχετικότητας) διαπιστώνουμε πως το **78,2%** των μαθητών θεωρεί ότι οι στόχοι τους στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας καλύφθηκαν επαρκώς με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο και την γνωριμία τους με την εν λόγω τεχνολογία. Μόλις **8,7%** των μαθητών δεν θεώρησε εξ'ολοκλήρου πως με την εκπαιδευτική παρέμβαση και την εξωσχολική τους πρακτική εξάσκηση καλύφθηκαν οι προσωπικές τους διδακτικές ανάγκες ή οι στόχοι τους. Από την άλλη μεριά, δεν υπήρχαν απαντήσεις μαθητών που να δήλωναν την ανύπαρκτη ή ελάχιστη σχετικότητα.

- το **60,9%** των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας υποδηλώνει πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς σε παρόμοιες δραστηριότητες και πως η επιτυχία τους είναι προϊόν της δικής τους προσπάθειας. Η θετική αυτή στάση των μαθητών απέναντι στην επιτυχία ενδεχομένως εκφράζει την ύπαρξη ενός ισχυρού εσωτερικού κέντρου ελέγχου των μαθητών, βάσει του οποίου η επιτυχία τους είναι αποτέλεσμα των ικανοτήτων τους και δεν οφείλεται σε άλλους εξωτερικούς παράγοντες. Το **8,6%** των μαθητών δεν έχει ιδιαίτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του ως προς την επίτευξη του στόχου σε τέτοιους είδους δραστηριότητες. Ενδεχομένως χρειάζονται επιπρόσθετη υποστήριξη και βοήθεια, στοιχείο που αναδεικνύει ένα ισχυρό εξωτερικό κέντρο ελέγχου.
- το **17,4%** των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας παρουσιάστηκε απόλυτα ικανοποιημένο σε σχέση με τη μαθησιακή εμπειρία στην οποία έλαβαν μέρος. Επίσης, το **73,9%** ( 6-Πολύ μεγάλο ποσοστό προσοχής και 7-Απόλυτο ποσοστό ικανοποίησης) φανερώνει πολύ μεγάλη ικανοποίηση, απόρροια των προσδοκιών και του αισθήματος που τελικώς ένιωσαν οι μαθητές, επιβεβαιώνοντας πως παρόλες τις δυσκολίες ή το μη γνώριμο της δραστηριότητας, το αποτέλεσμα και τα συναισθήματά τους ήταν θετικά. Παρατηρείται πως το **8,7%** των μαθητών δεν θεώρησε εξ'ολοκλήρου πως με την εκπαιδευτική παρέμβαση και την εξωσχολική τους πρακτική εξάσκηση ικανοποιήθηκε από την όλη διαδικασία.

**Ερώτημα δεύτερο: Αλλάζουν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των μαθητών ως προς το μάθημα των γαλλικών και τη διδασκαλία του με την αξιοποίηση της τεχνολογίας του podcasting ;**

Για την διερεύνηση του δεύτερου ερωτήματος, δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις στάσεις (5 ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των γαλλικών στο σχολείο, τη χρησιμότητα της εκμάθησης των γαλλικών ως ξένης γλώσσας, το ενδιαφέρον που έχουν για να παρακολουθούν ενεργά το μάθημα στο σχολείο και τις απόψεις τους σχετικά με το αν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αυτοπεποίθηση σχετικά με όσα γνωρίζουν στα γαλλικά) και τις πεποιθήσεις τους (9 ερωτήσεις σχετικά με τη δυσκολία της γαλλικής γλώσσας, την κλίση – ικανότητά τους στη γαλλική γλώσσα, τη φύση της γαλλικής γλώσσας και τις στρατηγικές που ακολουθούν ως προς την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας). Το ερωτηματολόγιο αυτό διανεμήθηκε τόσο πριν όσο και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, με σκοπό την διαπίστωση στατιστικά σημαντικών αλλαγών στις απόψεις τους.

Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων διενεργήθηκε με το **τεστ Wilcoxon**. Διενεργώντας το τεστ για όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου των απαντήσεων των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας διαπιστώθηκε πως **μόνο σε δύο προτάσεις υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά**.

- **Πρόταση 9: "Είναι ευκολότερο να διαβάζεις γαλλικά, παρά να μιλάς ή να καταλαβαίνεις όταν μιλάει κάποιος".**

Το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **69,5%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου αυξήθηκε στο ποσοστό του **86,8%, δηλαδή κατά 17,3%**. Σημαντική μείωση παρουσιάστηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) από **21,7%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **4,4%** μετά το πέρας της παρέμβασης, **δηλαδή 17,3%**. Στα ίδια ποσοστά κυμάνθηκε το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1- Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ). Το ότι η άποψη των μαθητών άλλαξε μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση ενισχύοντας την άποψη πως είναι ευκολότερο να διαβάζεις παρά να ακούς, αποδεικνύει πως οι μαθητές δεν διαθέτουν εμπειρία στο άκουσμα και δεν επιδίδονται στο σχολείο σε δραστηριότητες που να αφορούν την πρόσληψη και την παραγωγή λόγου. Επομένως θεωρούν ότι είναι πιο εύκολο να διαβάζεις κανείς στη Γαλλική Γλώσσα, παρά να αρθρώνει λόγο ή να κατανοεί τον προφορικό λόγο.

Για την διαπίστωση της στατιστικά σημαντικής διαφοράς, διατυπώσαμε την μηδενική υπόθεση (null hypothesis  $H_0$ ) έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (alternative hypothesis  $H_a$ ) [ $H_0$ : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας, όσον αφορά την πρόταση 9 " **Είναι ευκολότερο να διαβάζεις γαλλικά, παρά να μιλάς ή να καταλαβαίνεις όταν μιλάει κάποιος**" ] και βάσει των αποτελεσμάτων το  **$p=0,024 < 0,05$** , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

- **Πρόταση 12: "Είναι εύκολο για κάποιον που ξέρει ήδη μια ξένη γλώσσα να μάθει να μιλάει γαλλικά".**

Το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Συμφωνία ως προς την παραπάνω πρόταση (5-Μάλλον Συμφωνώ, 6-Συμφωνώ, 7-Συμφωνώ απόλυτα) από **56,6%** στις απαντήσεις πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου αυξήθηκε στο ποσοστό του **69,5%, δηλαδή κατά 12,9%**. Ίδιο παρέμεινε το ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση (4- Ούτε συμφωνώ ούτε



διαφωνώ) στο **13%**. Σημαντική μείωση παρουσιάστηκε στο ποσοστό των μαθητών που εξέφρασαν Διαφωνία (1-Διαφωνώ απολύτως, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον Διαφωνώ ) από **30,4%** πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου, σε **17,5%** μετά το πέρας της παρέμβασης, **δηλαδή 12,9%**. Η σημαντική αύξηση της Συμφωνίας στις απόψεις των μαθητών οφείλεται ενδεχομένως κι εδώ στην άρση της πεποίθησής τους πως δεν έχει σημασία πόσες και ποιες γλώσσες μιλάς για να μάθεις μια νέα γλώσσα. Είναι πιθανό να κατανόησαν πως αρκετές λέξεις των γαλλικών μοιάζουν με τα αγγλικά και πως είναι ευκολότερο όταν έχεις πλούσιο γλωσσικό υπόβαθρο να κατανοήσεις λέξεις ακόμα κι αν δεν τις έχεις διδαχτεί. Αξίζει να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης και τη διδασκαλία των νέων θεματικών ενοτήτων και του λεξιλογίου, ήταν πολλές οι φορές εκείνες που οι μαθητές αγνοούσαν πολλές λέξεις αλλά με καθοδήγηση μπορούσαν να φανταστούν την ερμηνεία τους από την αντίστοιχη λέξη των αγγλικών που είχαν ακούσει ή διδαχτεί. Υπήρξε επίσης η ευκαιρία να κατανοήσουν πως οι ρίζες των λημμάτων των λέξεων είναι πολλές φορές κοινές σε κάποιες γλώσσες.

Για την διαπίστωση της στατιστικά σημαντικής διαφοράς, διατυπώσαμε την μηδενική υπόθεση (null hypothesis  $H_0$ ) έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (alternative hypothesis  $H_a$ ) [ $H_0$ : **Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας, όσον αφορά την πρόταση 12 "Είναι εύκολο για κάποιον που ξέρει ήδη μια ξένη γλώσσα να μάθει να μιλάει γαλλικά"**] και βάσει των αποτελεσμάτων το  **$p=0,042 < 0,05$** , επομένως η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική.

Για καμιά από τις υπόλοιπες προτάσεις, δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική αλλαγή στις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση.

**Ερώτημα τρίτο:** Με ποιόν τρόπο αξιοποίησαν οι μαθητές τα podcasts κατά τη διάρκεια της εξωσχολικής τους πρακτικής εξάσκησης ; Δυσκολεύτηκαν στην αξιοποίησή τους ; Τι είδους δυσκολίες αντιμετώπισαν ;

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το τρίτο ερώτημα προς διερεύνηση, διενεργήθηκε συνέντευξη στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας για την καταγραφή των απόψεων σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αξιοποίησαν τα podcasts, εάν η διαδικασία τους δυσκόλεψε και τι είδους δυσκολίες ενδεχομένως αντιμετώπισαν. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει πως το **56,5%** του συνόλου της Πειραματικής Ομάδας είχε πρόσβαση στα ψηφιακά αρχεία ήχου κατευθείαν από τον υπολογιστή, που σημαίνει πως επέλεξαν να κάνουν πρακτική μέσα από το blog ώστε ταυτόχρονα να απαντήσουν στις ερωτήσεις, να βαθμολογήσουν το αρχείο ήχου και να αναρτήσουν και τα σχόλια τους.

Ταυτόχρονα καταγράφεται ένα ποσοστό **13%** εκείνων των μαθητών που ασχολήθηκαν με subscribing μέσω του blog για να μεταφέρουν τα podcasts σε συσκευή iPod και ένα ποσοστό **8,7%** οι οποίοι απάντησαν πως είχαν πρόσβαση στα podcasts με συνδυασμό κατηγοριών, δηλαδή ενδεχομένως τα άκουσαν κατευθείαν στον υπολογιστή τους και αργότερα τα αποθήκευσαν κιολας ώστε να τα ακούσουν ξανά κάποια άλλη στιγμή. Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός της περαιτέρω εμβάθυνσης των μαθητών με την τεχνολογία podcasting στην τεχνική της πλευρά, καθώς αξιοποίησαν όλη τη θεωρία που διδάχτηκαν σχετικά με την εγγραφή τους στο blog και τη μεταφορά των ψηφιακών αρχείων σε συσκευές ήχου.

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές, αυτές επικεντρώνονται ισόβαθμα τόσο στις **τεχνικές δυσκολίες (34.8%)**, όσο και στην **ταχύτητα της ομιλίας (34,8%)**. Όσον αφορά της τεχνικές δυσκολίες, οι μαθητές δήλωσαν πως αρκετά συχνά είχαν πρόβλημα με την σύνδεση τους στο διαδίκτυο και με τον ήχο από την σύνδεση των ακουστικών στον υπολογιστή. Επίσης, κάποιοι δεν πρόσεξαν την ακριβή διεύθυνση της ιστοσελίδας του ιστότοπου, με αποτέλεσμα να πληκτρολογούν λάθος διεύθυνση και να μην τους εμφανίζεται το ιστολόγιο. Από την άλλη πλευρά, το **17,4%** δήλωσε πως δυσκολεύτηκε να κατανοήσει το περιεχόμενο, τόσο των podcasts όσο και των ερωτήσεων που έπρεπε να απαντήσει. Αυτό πιθανώς να έχει σχέση με το ελλιπές και φτωχό λεξιλόγιο των μαθητών και με το γεγονός πως στο παρελθόν δεν είχαν επιδοθεί σε τέτοιου είδους ακουστικές δραστηριότητες. Οι τρεις μαθητές (**13%**) που ασχολήθηκαν με το subscribing και την μεταφορά των podcasts σε συσκευές iPod, δήλωσαν πως μπερδεύτηκαν όσον αφορά τον τρόπο που έπρεπε να συγχρονίσουν τη συσκευή με τον υπολογιστή και να εισάγουν τη σωστή διεύθυνση (url feed).

Σχετικά με την πολυπλοκότητα αξιοποίησης των podcasts στα πλαίσια της πρακτικής τους εξάσκησης στο σπίτι, η πλειοψηφία των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας (**87%**) δήλωσε πως διαφωνεί (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Μάλλον διαφωνώ) με την δήλωση πως *“είναι δύσκολο να χρησιμοποιώ τα podcasts για πρακτική εξάσκηση”*. Κανείς από τους μαθητές δεν απάντησε πως είναι δύσκολο (**0%**), ενώ ένα ποσοστό **13%** των μαθητών δήλωσε πως δεν είναι ούτε εύκολο, αλλά ούτε και δύσκολο.

Για μεγαλύτερη εμβάθυνση στην εξαγωγή συμπερασμάτων, πραγματοποιήθηκε το  **$\chi^2$  τεστ (chi-Square test)** προκειμένου να διαπιστωθεί η αποδοχή ή η απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (null hypothesis  $H_0$ ) [ $H_0$ : **Υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών, άρα δεν επηρεάζεται η δυσκολία από το φύλο του μαθητή**] έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (alternative hypothesis  $H_a$ ) για την συσχέτιση ή μη της δυσκολίας που αντιμετώπισαν οι μαθητές με το φύλο τους.



Από τα αποτελέσματα του τεστ, ο δείκτης Pearson Chi-square (2-sided) ( $p=0,113$ ) είναι μεγαλύτερος του  $>0,05$ , άρα οι δυσκολίες με το φύλο των μαθητών δεν επηρεάζονται μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα:  **$p= 0,113$  άρα  $0,113>0,05$  επομένως, επαληθεύεται η υπόθεση  $H_0$  και η δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές δεν επηρεάζεται από το φύλο τους.**

**Ερώτημα τέταρτο:** Υπάρχει διαφορά στους μαθητές ως προς την κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων στα πλαίσια διδασκαλίας του μαθήματος των γαλλικών, όταν χρησιμοποιείται η τεχνολογία του podcasting ως εργαλείο υποστηρικτικής πρακτικής εξάσκησης ;

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων στο τελευταίο ερώτημα, ανατέθηκε στους μαθητές και των δύο ομάδων ένα τελικό τεστ γραπτής αξιολόγησης, το οποίο αφορούσε την ακουστική δεξιότητα και αποτελούνταν από 6 ερωτήματα. Η γραπτή εξέταση έλαβε χώρα στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, στο τελευταίο μάθημα βάσει του ορισμένου χρονοδιαγράμματος και για τις δύο ομάδες. Διενεργώντας **t-test** διαπιστώθηκε εάν η διαφορά στις μέσες τιμές επιδόσεων των δύο ομάδων (**Πειραματική Ομάδα [ mean: 68,48, standard deviation: 22,28] Ομάδα Ελέγχου [mean: 51, standard deviation: 25,92]**) είναι στατιστικά σημαντική ή όχι. Το αποτέλεσμα της επεξεργασίας αφορούσε την **απόρριψη** της μηδενικής υπόθεσης (null hypothesis  $H_0$ ) [ $H_0$ : **Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων επιδόσεων των μαθητών των δύο ομάδων**], καθώς σύμφωνα με το επίπεδο σημαντικότητας που τίθεται στο 0,05 ( $\alpha=0,05$ ), η τιμή  **$p= 0,033 < 0,05$** . Είναι προφανές πως η διαφορά στη μέση επίδοση των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου **είναι στατιστικά σημαντική** με διακυμάνσεις μη ισοδύναμες, εφόσον το  $p<0,05$ .

Συμπερασματικά, το τέταρτο ερώτημα προς διερεύνηση φαίνεται να **υποστηρίζεται** επαρκώς, εφόσον αφενός η διαφορά στις μέσες τιμές βαθμολογίας των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή της "επίδοσης τελικής αξιολόγησης" **είναι στατιστικά σημαντική** και αφετέρου ο συντελεστής μεταβλητότητας της Πειραματικής Ομάδας παρουσιάζεται με ένα ποσοστό **32,5%** έναντι **50,8%** της Ομάδας Ελέγχου, βάσει του οποίου διαπιστώνεται πως η Πειραματική Ομάδα έχει μεγαλύτερη ομοιογένεια έναντι της Ομάδας Ελέγχου. Επομένως, γίνεται σαφές πως η τεχνολογία podcasting, ως συμπληρωματικό εργαλείο πρακτικής εξάσκησης για την βελτίωση των ακουστικών δεξιοτήτων των μαθητών αναδεικνύεται ως καλή πρακτική, παρουσιάζοντας στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αξιολόγηση των μαθητών των δύο ομάδων.

## 6.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα στην εφαρμογή της τεχνολογίας του podcasting στη διδασκαλία ξένων γλωσσών.

Η διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών, όπως έχει αναφερθεί ήδη, αποτελεί ένα ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο δίνει έμφαση στην επικοινωνία. Οι καθιερωμένες τακτικές και στρατηγικές μάθησης που λαμβάνουν χώρα στο σημερινό ελληνικό δημόσιο σχολείο, θεωρούνται απαρχαιωμένες, καθώς στηρίζονται κατά πλειοψηφία στο σχολικό εγχειρίδιο. Οι δραστηριότητες που ακολουθούνται αφορούν την απομνημόνευση του λεξιλογίου, την αυστηρή ακολουθία γραμματικών κανόνων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής. Ωστόσο, στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας είναι επιβεβλημένο να δίνεται εξέχουσα προσοχή στην προσληπτική δεξιότητα, καθώς ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με μια διαφορετική, μη οικεία προφορά και διάλεκτο από τη μητρική του γλώσσα. Η μετάβαση αυτή πρέπει να γίνεται με ομαλό τρόπο, χρησιμοποιώντας στα αρχικά στάδια πάντα στοιχεία και της μητρικής γλώσσας για καλύτερη κατανόηση και σύνδεση των στοιχείων μεταξύ των δύο γλωσσών.

Τα τελευταία χρόνια, αρκετοί ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί φορείς, φροντιστήρια και μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί επιδίδονται στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην διδασκαλία Ξένων Γλωσσών, έχοντας κατανοήσει την ανάγκη αλλαγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τον παραδοσιακό τρόπο που γίνεται στο δημόσιο σχολείο. Το ξεκίνημα αυτής της αλλαγής φαίνεται από την χρησιμοποίηση πολλαπλών διαδικτυακών συνεργατικών εργαλείων, είτε μέσα από την εξ' αποστάσεως μάθηση είτε από την συμπληρωματική τους εφαρμογή στην σχολική τάξη. Ως στόχος, καταγράφεται η παροχή στον χρήστη (μαθητή) μιας άμεσης επαφής του με την αυθεντική μορφή της γλώσσας-στόχου, γεγονός που μέχρι σήμερα ήταν μόνο εν μέρει εφικτό. Η έκθεση του μαθητή σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας στη διδασκόμενη γλώσσα αποτελεί το ζητούμενο της σύγχρονης εκπαιδευτικής προσέγγισης διδασκαλίας των Ξένων Γλωσσών.

Η τεχνολογία του podcasting που μελετάται στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, φαίνεται να μην είναι τόσο δημοφιλής στους μαθητές από μια πρώτη ματιά (Cann, 2007). Ενώ είναι εξοικειωμένοι με πολλά είδη τεχνολογίας και κοινωνικών δικτύων, φαίνεται πως δεν είναι γνώστες και ενήμεροι, τόσο για τον ορισμό της, όσο και για τη σημασία ή την χρησιμότητά της. Η έρευνα για το podcasting έχει επεκταθεί σε πολλά γνωστικά πεδία και οι απόψεις διίστανται ως προς το πλεονέκτημα ή μειονέκτημα της εφαρμογής της. Ο Malan (2007), αναφέρει πως μετά τον αρχικό ενθουσιασμό για την φόρμα, το podcasting παρέχει πολύ μικρή βελτίωση στους μαθητές και πως η πραγματική του αξία πρέπει να διερευνάται στην δυνατότητά του να υποστηρίξει άτομα που δε μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα και θα ήταν αποκλεισμένα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, οι

Abt και Barry (2007) υποστηρίζουν πως τα podcasts παρέχουν μικρά μαθησιακά κέρδη σε σχέση με αντίστοιχο γραπτό κείμενο.

Από την άλλη μεριά, ο Evans (2008) υποστηρίζει ότι οι μαθητές είναι πιο δεκτικοί στην εκμάθηση του μαθησιακού υλικού με αυτό το format και πως οι μαθητές θεωρούν πως τα podcasts είναι καλύτερα εργαλεία αναθεώρησης από τα βιβλία και από τις σημειώσεις των εκπαιδευτικών. Ο Chinnery (2006) αναφέρει πως το podcasting έφερε πιο κοντά τους εκπαιδευόμενους στα πολιτισμικά στοιχεία των Ξένων Γλωσσών που διδάσκονταν και οι Walls et al. (2010), δήλωσαν πως τα 2/3 των μαθητών είχαν mp3 players που τα χρησιμοποιούσαν για ψυχαγωγικούς λόγους και πως ακόμα κι αν δεν ήταν εξεικονισμένοι με το podcasting, μεγάλο μέρος αυτών τα αξιοποίησε και δεν άλλαξε η συμμετοχή τους στις διαλέξεις.

Γίνεται αντιληπτό ότι το podcasting ως γενική έννοια, ανεξάρτητα με το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο έχει χρησιμοποιηθεί κάθε φορά, έχει διχάσει ως προς το όφελος που μπορεί να προσφέρει. Όσα αποτελέσματα έχουν καταγραφεί, είναι προφανές πως πρέπει να εξαρτώνται πάντα από το πλαίσιο μέσα στο οποίο ελάμβανε χώρα το podcasting. Μέσα από συγκριτική μελέτη της τεχνολογίας αυτής, θεωρείται πως η τεχνολογία αυτή είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ως υποστηρικτικό εργαλείο (scaffolding tool) μάθησης και όχι ως κύριο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να συμπληρώσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να προσδώσει μια νέα, ενδιαφέρουσα οπτική. Πιο συγκεκριμένα, για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών, προφανώς και χρειάζεται να ενσωματώνεται στη μάθηση ως το πιο κατάλληλο, ανέξοδο, ενδιαφέρον και άμεσα επικοινωνιακό εργαλείο υποστήριξης για την κατάρτιση και βελτίωση της ακουστικής δεξιότητας.

Πέραν της κλασικής και πολυδιαδεδομένης υπάρχουσας αξιοποίησης της τεχνολογίας του podcasting ως παροχής ηχογραφημένων διαλέξεων και σημειώσεων, στα πλαίσια της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας και για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, προτείνονται οι εξής άξονες μελλοντικής έρευνας που σχετίζονται με τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών:

- **Η αποκλειστική εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες σχεδιασμού των δικών τους podcasts.**

Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να εκτελούνται ατομικά είτε κατά ζεύγη ή ομαδικά προωθώντας τη συνεργαστική μάθηση και επεκτείνοντας τη δημιουργικότητά τους. Η παραγωγή των συγκεκριμένων ψηφιακών αρχείων ήχου μπορεί να αφορούν απαντήσεις σε δοθείσες ασκήσεις από τον εκπαιδευτικό ή καταγραφή σχολίων στην διδασκόμενη γλώσσα σχετικά με τις απόψεις και τις εντυπώσεις τους από εκδρομές, επισκέψεις ή ο,τιδήποτε που ενδεχομένως μπορεί να τους φανεί ενδιαφέρον. Επίσης, παρουσίαση ιδεών και προτάσεων από ομάδες ή ακόμα και αξιολόγηση των μαθημάτων που παρακολουθούν βάσει του λεξιλογίου

που ήδη γνωρίζουν. Ο σχεδιασμός μπορεί ακόμα να αφορά την ηχογράφηση συνεντεύξεων, δίνοντας στους μαθητές της ξενόγλωσσης τάξης τη δυνατότητα να υποδύονται ρόλους προσομοιώνοντας πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας. Η διαδικασία της συνέντευξης μπορεί να λαμβάνει χώρα και εκτός του κύκλου των μαθητών, όπως για παράδειγμα η πραγματοποίηση μιας συνέντευξης από τους γονείς, από επιστήμονες, από φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, από επώνυμους.

Στη διαδικασία αυτή, τόσο του σχεδιασμού, όσο και της παραγωγής και διάθεσης των podcasts, οι μαθητές ενθαρρύνονται και κινητοποιούνται στο μέγιστο βαθμό, εφόσον εμπλέκονται ενεργά και νιώθουν πως συμμετέχουν και λαμβάνουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκτός αυτού, έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη δική τους φωνή, να ανακαλύψουν και να επεκτείνουν τη δημιουργικότητά τους και να συνεργάζονται υποδυόμενοι διαφορετικό ρόλο κάθε φορά (παραγωγού, σχολιαστή, δημοσιογράφου, ακροατή). Ο πιο σημαντικός παράγοντας της δημιουργίας των podcasts από την πλευρά των μαθητών είναι προφανώς η βελτίωση της προσληπτικής δεξιότητας (των ήχων, των φωνημάτων, της προφοράς, των νοημάτων, του ύφους) και η σταδιακή παραγωγή της γλώσσας (σωστή επιλογή των λέξεων και εκφράσεων, επιλογή κατάλληλου ύφους και γλώσσας ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία, προσεγμένη προφορά, αργή και κατανοητή ομιλία).

- **Η σχεδίαση και διαχείριση των podcasts ως αποκλειστικό εργαλείο για την εξ' αποστάσεως μάθηση ξένων γλωσσών.**

Η εξ' αποστάσεως μάθηση των Ξένων Γλωσσών τα τελευταία χρόνια έχει γνωρίσει μεγάλη ανάπτυξη, δεδομένου του μεγάλου αριθμού ιστοτόπων που υποστηρίζουν αυτές τις υπηρεσίες. Αναμφίβολα, πρόκειται για μεγάλη διευκόλυνση των υποψήφιων μαθητών να μπορούν χωρίς κόστος και μετακινήσεις, να παρακολουθούν ένα πρόγραμμα σπουδών εκμάθησης της γλώσσας της επιλογής τους, το οποίο δεν υστερεί σε τίποτα από το παραδοσιακό που θα τους επέβαλλε την φυσική τους παρουσία. Πολλές εκπαιδευτικές πλατφόρμες προσφέρουν δωρεάν είτε επι πληρωμή αρχάρια ή πιο εξειδικευμένα μαθήματα Ξένων Γλωσσών, με λογισμικά και συστήματα μάθησης που κινητοποιούν τον μαθητή και του προσφέρουν σε σύγχρονη ή ασύγχρονη επικοινωνία, σύνδεση με αυθεντικό ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Η εκμάθηση Ξένων Γλωσσών, έχει αναδειχτεί ως επιτακτική ανάγκη στις μέρες μας. Κι ενώ η παγκοσμιοποίηση αύξησε το ενδιαφέρον για την εκμάθηση των Ξένων Γλωσσών τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, οι χώρες εξακολουθούν να παρέχουν λύσεις της δεκαετίας του '90 για την εκμάθηση γλωσσών που βασίζονται στην ξεπερασμένη τεχνολογία των CD-ROM's. Το διαδίκτυο σήμερα με την αύξηση της ευρυζωνικής διείσδυσης και VOIP έκδοση προσφέρει την ιδανική πλατφόρμα για να δημιουργήσει ένα συναρπαστικό διαδικτυακό περιβάλλον εκμάθησης Ξένων Γλωσσών που

λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου και ευνοεί την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.

Στα εργαλεία web 2.0 που ενσωματώνονται μέσα σε μια εκπαιδευτική πλατφόρμα για την εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας, προτείνεται ασφαλώς η παρουσία της τεχνολογίας του podcasting, καθώς ευνοεί σε υπέρτατο βαθμό την ανάπτυξη δεξιοτήτων άρθρωσης λόγου και επικοινωνίας. Επίσης, ενεργοποιεί πολλαπλά αισθητήρια όργανα, θέτοντας τον εκπαιδευόμενο σε διαρκή εγρήγορση για την κατανόηση του ακουστικού περιεχομένου. Όπως και να'χει, οι δυνατότητες του podcasting μπορούν να υποστηρίξουν επαρκώς τους επιδιωκόμενους στόχους διδασκαλίας μιας Ξένης Γλώσσας, εφόσον προσφέρουν προοπτικές παραγωγής επεισοδίων που αφορούν γραμματικά φαινόμενα, λεξιλόγιο, εκμάθηση προφοράς, τόνου και ύφους ομιλίας και άμεση ανατροφοδότηση σχολίων. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της ηλεκτρονικής μάθησης βασισμένης στην εκμάθηση μιας γλώσσας, παρουσιάζει την τεχνολογία του podcasting ως εργαλείο καταγραφής (σύλληψη διαλέξεων, συζητήσεων), εργαλείο διάδοσης (φορητή πρόσβαση σε ομιλίες, διαλέξεις, επίλυση αποριών) και εργαλείο υποστήριξης μελέτης (επαναλαμβανόμενα ακούσματα των ακουστικών περιεχομένων). Το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο μπορεί σταδιακά να εμπλουτιστεί εκτός από ήχο και με εικόνα, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό την οπτική εξέλιξη του podcast, το λεγόμενο vodcast. Πρόκειται για οπτικοακουστικό αρχείο που διανέμεται στους ενδιαφερόμενους με τον ίδιο τρόπο, όπως τα podcasts, είτε μέσω της εκάστοτε συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πλατφόρμας διδασκαλίας είτε μέσω δημοφιλών ιστοτόπων διαμοιρασμού videos (video sharing websites), όπως είναι το Youtube ή το Vimeo. Τέτοια αρχεία ήχου και εικόνας είναι σίγουρο πως θα αποτελέσουν το ζητούμενο στα επόμενα χρόνια, δίνοντας δωρεάν ελεύθερη πρόσβαση στον μαθητή από όπου κι αν βρίσκεται, στον χρόνο που εκείνος επιθυμεί. Επομένως, το podcasting δεν αποτελεί ριζοσπαστική ιδέα ενσωμάτωσης σε ένα εξ'αποστάσεως πρόγραμμα σπουδών, αφού τα δεδομένα έχουν αλλάξει, η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως διαδικτυακή και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, φρονητήρια ή ακόμα και τα κατ' οίκον ιδιαίτερα μαθήματα, δεν αποτελούν πλέον αποκλειστικές πύλες πρόσβασης στην γνώση.

- **Η αξιοποίηση των podcasts ως ανεξάρτητοι ψηφιακοί εκπαιδευτικοί πόροι (μαθησιακά αντικείμενα- MA) που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, να αποθηκευτούν σε ψηφιακές βιβλιοθήκες και να επαναχρησιμοποιούνται κατά περίπτωση.**

Σύμφωνα με τον Wiley (2002), μαθησιακό αντικείμενο αποτελεί οποιαδήποτε ψηφιακή πηγή, η οποία μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί με σκοπό να υποστηρίξει τη διαδικασία της μάθησης. Ανεξάρτητα από επιμέρους διαφοροποιήσεις ως προς τους διάφορους ορισμούς των μαθησιακών αντικειμένων – που λειτουργούν ως επί το

πλείστον συμπληρωματικά διευρύνοντας το περιεχόμενο της έννοιας - μπορούμε με βεβαιότητα να αναφέρουμε πως το “μαθησιακό αντικείμενο” προσδιορίζεται από τα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

- **μαθησιακή αξία (learning value):** πρέπει να εμπλουτίζει την κλασική διδασκαλία παρέχοντας δυνατότητα αλληλεπίδρασης. Αυτό που διαφοροποιεί το “μαθησιακό αντικείμενο” (learning object) από το “πληροφοριακό αντικείμενο” (informational object) είναι η πρόθεση (στόχος) προαγωγής της μάθησης που εμπεριέχεται στο μαθησιακό αντικείμενο και ο σχεδιασμός του που διευκολύνει την προαγωγή συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- **επαναχρησιμοποίησιμο (reusable) :** έννοια που αναφέρεται στη δυνατότητα ανασχεδίασης και συμπλήρωσης αυτοτελών μαθησιακών αντικειμένων για να δημιουργήσουν νέες ενότητες μαθησιακού υλικού προκειμένου να εξυπηρετήσουν πολλαπλούς μαθησιακούς στόχους.
- **αυτοτελής:** το μαθησιακό αντικείμενο αποτελεί την μικρότερη αυτοτελή μονάδα ή οντότητα μάθησης. Συγκροτεί, δηλαδή, από μόνο του μια ολοκληρωμένη οντότητα που δε μπορεί να κατατμηθεί περαιτέρω σε μικρότερα τμήματα χωρίς να χάσει τη μαθησιακή του αξία και αυτοτέλεια.
- **αναζητήσιμο:** η επαναχρησιμοποίηση των μαθησιακών αντικειμένων προϋποθέτει τη δυνατότητα αναζήτησής τους και, επομένως, την περιγραφή των αντικειμένων με πληροφορίες (metadata) που επιτρέπουν την αναζήτησή τους με συγκεκριμένα κατά περίπτωση κριτήρια.
- **διαλειτουργικό :** πρέπει να μπορεί να επαναχρησιμοποιείται και να λειτουργεί σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα (συστήματα) και, επομένως, να ανταποκρίνεται στις τεχνικές τους προδιαγραφές, δηλαδή να σχεδιάζεται με βάση κοινώς αποδεκτές και αναγνωρίσιμες προδιαγραφές.

Τα μαθησιακά αντικείμενα συναντώνται με τις εξής μορφές : βίντεο, παρουσιάσεις, ασκήσεις, προσομοιώσεις, πολυμεσικές εφαρμογές, συλλογές εικόνων, εφαρμογές λογισμικού, περιγραφές με μορφή κειμένου, HTML σελίδες, έγγραφα, ηχητικά αρχεία κ.ά, που μπορούν να λειτουργήσουν αυτοτελώς, αλλά και συμπληρωματικά για να συνθέσουν μεγαλύτερες ενότητες σε περιβάλλοντα τεχνολογικώς υποστηριζόμενης μάθησης. Με βάση τα παραπάνω, τα ψηφιακά αρχεία ήχου (podcasts), αποτελούν μαθησιακά αντικείμενα που κατοχυρώνουν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και δύνανται εύκολα οι χρήστες να τα κατηγοριοποιούν σε θεματικές ενότητες αλλά και να τα βρίσκουν προς χρησιμοποίηση.

Ένα podcast:

- έχει μαθησιακή αξία, καθώς σχεδιάζεται και δημιουργείται με γνώμονα την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών,
- μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί εύκολα από το ίδιο άτομο ή από άλλους, διότι η ευελιξία και η φορητότητα ενός αρχείου ήχου τύπου mp3, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελούν τα βασικότερα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας του podcasting,
- είναι αυτοτελές, διότι δεν είναι εφικτό να κατατμηθεί χωρίς να χάσει την μαθησιακή του αξία. Προφανώς, όταν πρόκειται για αρχείο ήχου, είναι εξαιρετικά δύσκολο να διασπαστεί σε τμήματα, αφού πολύ εύκολα θα χαθεί η ροή ομιλίας, το ύφος και ο τόνος της φωνής.
- είναι αναζητήσιμο, γιατί στους περισσότερους ιστότοπους δημοσίευσης και διαμοιρασμού τέτοιων αρχείων ήχου, δίνεται η δυνατότητα προσθήκης μεταδεδομένων (metadata), ως ετικέτες (tags) που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο αρχείο ως προς το περιεχόμενο, τη θεματική ενότητα, το γνωστικό αντικείμενο ή τη διάρκεια.

Στο διαδίκτυο, υπάρχουν διάφορα ψηφιακά αποθετήρια μαθησιακών αντικειμένων (ΨΑΜΑ) κάθε είδους, τα οποία βρίσκονται στην κορυφή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και βοηθούν στον εκάστοτε εκπαιδευτικό σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, από την σκοπιά της ξενόγλωσσης μάθησης, τόσο στην Ελλάδα, όσο και παγκοσμίως, χρειάζεται να γίνει έρευνα ως προς την προοπτική της δημιουργίας ενός αποθετηρίου ψηφιακών αρχείων (podcasts) που θα υποστηρίζονται όλες οι διδασκόμενες γλώσσες διεθνώς και τα αρχεία θα κατηγοριοποιούνται ανάλογα με την γλώσσα, τη θεματική ενότητα και το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Σημαντική καινοτομία, θα μπορούσε να αποτελέσει η δυνατότητα παροχής αποθηκευμένων podcasts από το σύστημα στον χρήστη που θα το ζητάει για συγκεκριμένο σκοπό. Δηλαδή, να μπορεί κάποιος χρήστης να αναζητά μέσα σε ένα τέτοιο σύστημα ένα αρχείο ήχου με συγκεκριμένη θεματική ενότητα, στη γλώσσα που επιθυμεί, για να κατακτήσει κάποιο συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο και το σύστημα όχι απλά να παρουσιάζει τα διατιθέμενα αρχεία, αλλά να εντοπίζει και τις λάθος επιλογές του χρήστη εάν δεν ταυτίζονται οι προδιαγραφές του αρχείου με τις απαιτήσεις του χρήστη. Σε ένα τέτοιο σύστημα, είναι ευνόητο πως θα μπορεί να υποβάλλει αρχεία οποιοσδήποτε χρήστης, με την προϋπόθεση πως είναι γνώστης της εκάστοτε γλώσσας και έχει κατά νου πως οι ψηφιακοί αυτοί πόροι μπορούν εύκολα να ανευρεθούν, να επαναχρησιμοποιηθούν ή ακόμα και να επανασχεδιαστούν ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο μάθησης.



- Η παραγωγή και διάθεση podcasts που στηρίζονται αποκλειστικά στην ηχογράφηση φυσικών ομιλητών (καλεσμένοι ομιλητές από το εξωτερικό, ραδιοφωνικές συνεντεύξεις, αποσπάσματα ομιλίας από τηλεοπτικές εκπομπές)

Η ιδέα δημιουργίας podcasts με αυθεντικό επικοινωνιακό περιεχόμενο, δεν είναι καινούρια αλλά ούτε πρωτότυπη, δεδομένου ότι για να κατακτήσει ένας μαθητής μαθησιακούς στόχους που αφορούν επικοινωνιακές δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής λόγου, χρειάζεται να έρθει σε άμεση επαφή με πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Η εκμάθηση του λεξιλογίου και οι ενδεχόμενες παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών Ξένων Γλωσσών, δεν αρκούν σε καμιά περίπτωση για να αφομοιώσει ο μαθητής τη διάλεκτο, τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες και την νέα πολιτισμική κουλτούρα με την οποία έρχεται σε επαφή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, έχουν δώσει και οι ίδιοι βαρύτητα από τις σπουδές τους, στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας και διακατέχονται από φόβο στην χρησιμοποίηση κάθε νέας μορφής μάθησης ή ενσωμάτωσης της τεχνολογίας. Πολλοί δε, δεν πλησιάζουν καν την άριστη προφορά που επιβάλλεται να έχει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει μια Ξένη Γλώσσα. Ο τονισμός, το ύφος και η φύση της γλώσσας – στόχου έρχονται σε δεύτερη μοίρα, αφενός γιατί δεν αποτελεί πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και αφετέρου γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι φυσικοί ομιλητές και στην καλύτερη των περιπτώσεων εξασκούν τη γλώσσα μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Είναι σαφές πως η φυσική ομιλία δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τον εκπαιδευτικό, όσο φιλότιμες προσπάθειες κι αν καταβάλλει στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο με νέες τεχνολογίες, όσο και με την εξειδίκευσή του σε νέους τρόπους στρατηγικών και προσέγγισης του ξενόγλωσσου τμήματος. Η παροχή podcasts που περιέχουν διαλόγους, συζητήσεις, απόψεις, συνεντεύξεις, τηλεοπτικά αποσπάσματα κ.α. από φυσικούς ξενόγλωσσους ομιλητές, είναι ανεκτίμητης αξίας, καθώς μετουσιώνουν πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις που μπορούν να συγκριθούν με την ελληνική πραγματικότητα. Τα podcasts αυτά, μπορούν να διατίθενται είτε, όπως ειπώθηκε προηγουμένως, για τις ανάγκες μιας εξ' αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση, είτε ως συμπληρωματικά εργαλεία υποστήριξης στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Σημαντική πτυχή που αξίζει να αναφερθεί είναι η αξιοποίηση/χρήση της τεχνολογίας αυτής εκ μέρους των μαθητών, οι οποίοι αισθάνονται να μεγαλώνει η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητά τους. Νιώθουν πως μπορούν τόσο να χειρίζονται τους υπολογιστές χωρίς φόβο, με εμπιστοσύνη και με ευκολία (computer anxiety, computer confidence, computer knowledge, όσο και τις συναφείς με αυτούς τεχνολογίες και νέα εργαλεία μάθησης.

### 6.3 Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού και ενδεικτικές προτάσεις για την ενσωμάτωση 2.0 εργαλείων στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, κάνει λόγο για την ενσωμάτωση μιας web 2.0 τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πρακτική της πρωτοβάθμιας ξενόγλωσσης τάξης. Καταγράφει τα κενά που διαπιστώνονται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο ως προς τη διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας και προσπαθεί με σαφείς εκπαιδευτικές δραστηριότητες και μοντέλο διδασκαλίας, μέρη ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, να καταλήξει εάν είναι τελικώς εφικτό να μετατραπεί σταδιακά η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία σε μαθητοκεντρική και η φυσική παρουσία σε ψηφιακή. Το δεδομένο με το οποίο αξίζει να ασχοληθούμε ως εκπαιδευτικοί είναι το γεγονός πως εκτός σχολείου ή κάθε είδους εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, οι εκπαιδευόμενοι όλων των ηλικιών, απασχολούνται στην καθημερινότητά τους με εφαρμογές διαδικτύου (web apps), κοινωνικά δίκτυα (social networks) , ψηφιακά παιχνίδια (digital games) , ιστότοπους διαμοιρασμού υλικού (media sharing) και έρχονται σε επαφή με πλούσια και προκλητικά περιβάλλοντα που αφορούν είτε τη μάθηση είτε τη διασκέδασή τους. Απεναντίας, εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών περισσότερο περιορίζονται, καταπιέζονται και αποθαρρύνονται, παρά κινητοποιούνται και αλληλεπιδρούν.

Από την άλλη πλευρά, το διαδίκτυο μέσα στα τελευταία χρόνια μετουσιώθηκε σε έναν χώρο που ο χρήστης δεν αναζητά πλέον την πληροφορία, αλλά είναι ο ίδιος δημιουργός της πληροφορίας. Αυτό το κύμα της ραγδαίας αλλαγής στην τεχνολογική πραγματικότητα, ασφαλώς επηρεάζει την εκπαίδευση, η οποία οφείλει να ακολουθήσει την εποχή της και να εστιάζει πρωτίστως στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών και δευτερευόντως στην οργανωμένη κατανομή και διεκπεραίωση της διδακτικής ύλης. Ο κύριος στόχος είναι ο συνδυασμός των απαιτήσεων των διδακτικών στόχων με τα ενδιαφέροντα και την καθημερινότητα των μαθητών. Για να γεφυρωθεί αυτή η απόσταση ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται να πάρει νέα διάσταση χρησιμοποιώντας τα προσφερόμενα web 2.0 εργαλεία. Συμπερασματικά, "ο εκπαιδευτικός του web 2.0", θα μπορεί:

- Να επεμβαίνει διακριτικά και με φιλικό τρόπο στις δραστηριότητες των μαθητών που συντελούνται διαδικτυακά,
- Να επαινεί και να ενθαρρύνει την προσπάθεια και την ενασχόληση του μαθητή με τα νέα εργαλεία, ακόμα κι αν δεν υφίσταται το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα,
- Να συμβουλεύει, να κινητοποιεί και να αλληλεπιδρά ψηφιακά με τους μαθητές,

- Να νοιάζεται για τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις τους και τον μαθησιακό τύπο κάθε μαθητή ενσωματώνοντας δραστηριότητες που προωθούν την έκφρασή τους, την αλληλεπίδραση, τη συμμετοχικότητα, την επικοινωνία και τον διαμοιρασμό,
- Να καθοδηγεί, να σχεδιάζει και να οργανώνει με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία ώστε να συμμετέχουν ενεργά και ο ίδιος και οι μαθητές, όλοι εμπλεκόμενοι της ίδιας διαδικασίας, χωρίς να υπάρχει ο φόβος της αποδοκιμασίας ή της επίπληξης,
- Να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες, όχι αυθαίρετα αλλά με ένα σκοπό και με σχεδιασμένο υλικό κατά περίπτωση. Εάν ένα διαδικτυακό εργαλείο εξυπηρετεί καλύτερα τον σκοπό ενός στόχου, το χρησιμοποιεί. Αλλιώς, όχι.
- Να είναι ο ίδιος μέρος-τμήμα του διαδικτύου και των web 2.0 εφαρμογών. Να ενημερώνεται για τις καινοτομίες στον τομέα του, να αναρτά δημοσιεύσεις σε ιστολόγια (posts to blogs), να παρακολουθεί μέσω εγγραφής ιστότοπους σχετικούς με το γνωστικό του αντικείμεν (RSS reader – subscribing to websites) και να διαμοιράζεται τις ιδέες και την δουλειά του με συναδέλφους. Από την άλλη πλευρά, να είναι ανοικτός σε οποιαδήποτε συζήτηση με τους μαθητές του ως προς τις ιδέες που μπορούν να υλοποιηθούν για την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος.

Μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στα κοινωνικά δίκτυα και τα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης συζήτησης, στα οποία απασχολούνται κατά κύριο λόγο οι μαθητές. Η Davis (2007), δίνει ένα παράδειγμα χρησιμοποίησης εναλλακτικών τρόπων εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας από την παραδοσιακή κασέτα που κυριαρχεί στα σχολεία για πάνω από 15 χρόνια:

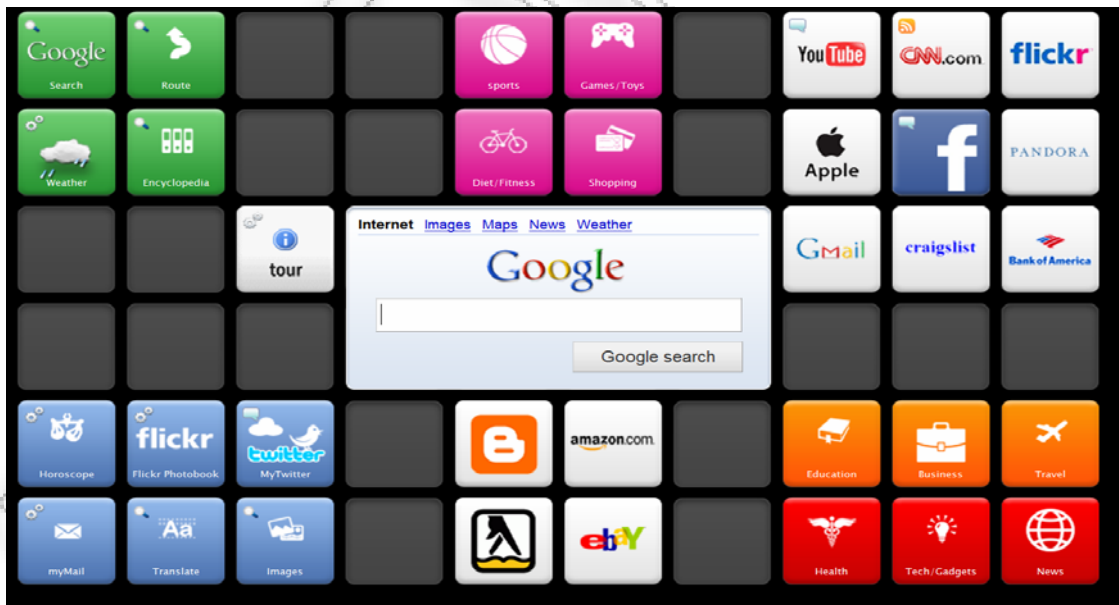
- Αναθέτει στους μαθητές να ηχογραφήσουν στο κινητό τους διαλόγους ή κλίση ρημάτων ώστε να μπορούν να τα ακούσουν μετέπειτα για εξάσκηση και μελέτη, ή
- Να δημιουργήσουν podcasts με διαφορετικούς διαλόγους ή ρήματα και να τα «κατεβάσουν» στον υπολογιστή τους ή να τα ακούσουν μέσω ενός ιστότοπου διαμοιρασμού αρχείων ήχου, ή
- Να συνομιλήσει με τους μαθητές (group call) μέσω skype ([www.skype.com](http://www.skype.com)) με ακουστικά, ή
- Να δημιουργήσουν σε μια ψηφιακή συσκευή, όπως το iPod μια συνομιλία στην γλώσσα-στόχο και να το διαμοιραστούν με τους συμμαθητές τους.

Όπως είναι προφανές, μια βαρετή και ανούσια δραστηριότητα για τους μαθητές, μπορεί να μετατραπεί αυτόματα σε ένα περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα και προκλήσεις. Το γνωστικό αντικείμενο των ξένων γλωσσών, δίνει πολλές δυνατότητες στον "web 2.0 εκπαιδευτικό" να χρησιμοποιήσει και να ενσωματώσει πληθώρα εργαλείων για την κατάκτηση ή βελτίωση συγκεκριμένων στόχων κάθε φορά.

**Ποιος αναδεικνύεται όμως ως σημαντικότερος απώτερος σκοπός αυτής της ενσωμάτωσης;**

**Προς ποια κατεύθυνση επιβάλλεται να στραφούν φορείς και εκπαιδευτικοί;**

Η απάντηση βρίσκεται στην μελλοντική αλλαγή της εκπαιδευτικής νοοτροπίας. Νοοτροπίας που καθιστά τον μαθητή στο επίκεντρο της διαδικασίας, δίνοντας του τον έλεγχο και την διαχείριση της μάθησής του, υποστηρίζοντάς τον ώστε να θέτει τους προσωπικούς του μαθησιακούς στόχους και να διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό υλικό που έχει στην κατοχή του. Η νοοτροπία αυτή αναφέρεται σε ένα προσωπικό περιβάλλον μάθησης, το λεγόμενο **PLE (Personal Learning Environment)**, μέσα στο οποίο θα προωθείται η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, οι συνεργατικές δραστηριότητες και η επικοινωνία. Η παρακάτω εικόνα, παρουσιάζει την προοδευτική ιδέα του εργαλείου **Symbaloo** για την ομαδοποίηση και διαχείριση όλων των εργαλείων που ενδέχεται να χρησιμοποιεί ο μαθητής. Όλες οι εφαρμογές είναι διαθέσιμες στην κρίση του να τις διαχειριστεί, να προσθέσει ή να διαγράψει, να ομαδοποιήσει ή να αναζητήσει νέες. Με τον τρόπο αυτό, προσφέρεται μια ενδεικτική μαθησιακή κονσόλα ως ένα προσωπικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο προσομοιώνει σε ένα κινητό ή έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή.



Εικόνα 73: Personal Learning Environment of Symbaloo

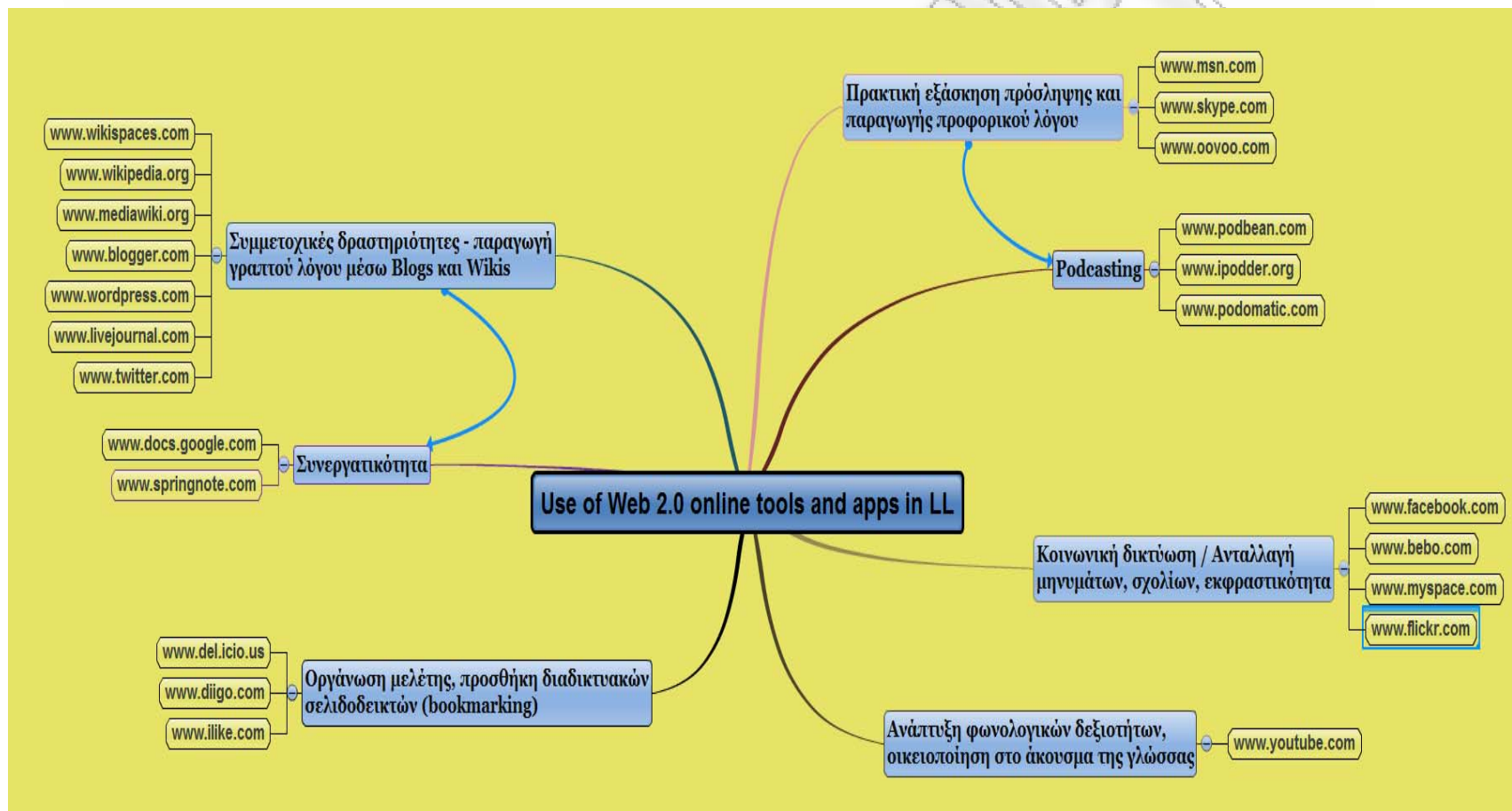
Το προσωπικό περιβάλλον μάθησης (PLE) του εκπαιδευομένου, προϋποθέτει την επιλογή και την πρόταση συγκεκριμένων εργαλείων εκ μέρους του εκπαιδευτικού για την κατάκτηση κάθε φορά και άλλης δεξιότητας. Η παρακάτω εικόνα παρουσιάζει τον μαθητή του web 2.0 περιβάλλοντος του μέλλοντος, ο οποίος εμπλέκεται δημιουργικά και αυτορρυθμιστικά στην προσωπική του μάθηση. Παρομοιάζεται σαν ένα προσωπικό portfolio, το οποίο δεν διαχωρίζει τη μάθηση σε όρια εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Εξάλλου, η μάθηση δεν αποτελεί αποκλειστικό προϊόν της σχολικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές που λαμβάνουν με ευκολία τα νέα τεχνολογικά ερεθίσματα, χρησιμοποιούν τη γνώση που κατακτούν για να επιλέγουν, να ελέγχουν και να διαχειρίζονται εκπαιδευτικές στρατηγικές με σκοπό την επίτευξη των στόχων τους. Είναι πλήρως ενήμεροι για τις ελλείψεις τους και αυτονομούνται όντας οι ίδιοι "δάσκαλοι" της μάθησής τους. Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει, παρουσιάζει καινοτομίες και διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, όμως η κριτική σκέψη και η αυτοδιαχείριση του μαθητή αποτελούν τις λέξεις – κλειδιά για την αποτελεσματικότητα στη μάθηση. Κι όλα αυτά μέσα σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, από όπου ο μαθητής μπορεί να εργαστεί συνεργατικά, να οργανώσει τη μελέτη του, να διαμοιραστεί εκπαιδευτικό ή μη υλικό με άλλους, να βελτιώσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για την γλωσσομάθεια μιας γλώσσας και προφανώς να διασκεδάσει με την διαδικασία μάθησης. Το γεγονός αυτό, μειώνει σημαντικά την προοπτική του εκπαιδευόμενου μιας Ξένης Γλώσσας να εγκαταλείψει την προσπάθεια και τις σπουδές του.



Εικόνα 74: Προτεινόμενο Προσωπικό Περιβάλλον Μάθησης μαθητή Ξένων Γλωσσών σχολείου του μέλλοντος

Στον παρακάτω νοητικό χάρτη, προτείνονται ενδεικτικά web 2.0 εργαλεία, συναφή με τη στοχοθεσία της ξενόγλωσσης διδασκαλίας.





Εικόνα 75: Προτεινόμενες web 2.0 εφαρμογές για την αξιοποίησή τους στην ξενόγλωσση τάξη

## 6.4 Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας τις ήδη υπάρχουσες έρευνες στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην ξενόγλωσση τάξη και τους προβληματισμούς που αναδύονται από τις μελέτες αυτές ως άξονες μελλοντικής έρευνας, γίνεται σαφές πως, τόσο σε επίσημο κρατικό επίπεδο διεθνώς, όσο και σε ατομική πρωτοβουλία, έχουν παρθεί αποφάσεις με στόχο την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τον τρόπο που γινόταν μέχρι πρόσφατα. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως οι πρωτοβουλίες αυτές δεν είναι επαρκείς για τη ριζική αλλαγή τους εκπαιδευτικού συστήματος και την φιλοσοφία πάνω στην οποία στηρίζεται η εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας. Όπως προαναφέρθηκε πολλές φορές στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, η βαρύτητα στην εκμάθηση της Ξένης Γλώσσας, είναι αναγκαίο να δίνεται στην επικοινωνία.

Τι ορίζουμε όμως τελικά ως επικοινωνία; Αναφερόμαστε στην ανταλλαγή προφορικών ή γραπτών μηνυμάτων που προέρχονται από έναν πομπό και προορίζονται σε έναν ή περισσότερους δέκτες. Αυτή η αμφίδρομη σχέση δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί με απλοϊκά, σύντομα και τυποποιημένα μηνύματα που εκφέρονται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αποκλειστικά και μόνο στην τάξη. Θεωρείται ότι ο μαθητής χρειάζεται να αφήνεται ελεύθερος ώστε με τον δικό του ρυθμό και τρόπο να έρχεται σε επαφή με την γλώσσα-στόχο. Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι δυσκολεύονται στην εκφορά του λόγου, αδυνατούν να διατυπώσουν προφορικά σωστά δομημένες προτάσεις και διακατέχονται από εκνευρισμό ή σύγχυση όταν καλούνται να μιλήσουν ενώπιον άλλων σε άλλη γλώσσα πέραν της μητρικής. Από την άλλη πλευρά, δεν θα πρέπει να αγνοούμε τις περιπτώσεις μαθητών που δε μπορούν να διαβάσουν ή να εκφραστούν γραπτώς. Τα προβλήματα αυτά χρειάζονται να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, γιατί διαφορετικά ο στόχος εκμάθησης έχει αποτύχει.

Αναφερθήκαμε εκτενώς στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αναλύσαμε εκτενώς τους εκπαιδευτικούς μαθησιακούς στόχους και εστιάσαμε στην τεχνολογία του podcasting, εφόσον η έρευνα μας εξειδικεύεται στην κατάκτηση και βελτίωση των ακουστικών δεξιοτήτων (listening skills). Στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καταγράψαμε – μεταξύ άλλων- τη σημαντικότητα της ενσωμάτωσης νέων τεχνολογιών και εργαλείων στην εκπαιδευτική πρακτική. Σημειώθηκε ιδιαίτερα η επιθυμία και η κινητοποίηση των μαθητών να ασχοληθούν με κάτι ξεχωριστό και καινούριο, ακόμα κι αν δε γνώριζαν εξαρχής την έννοια ή τη λειτουργικότητα του podcasting.



Είναι προφανές πως, σταδιακά μπορεί να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το γνωστικό αντικείμενο των ξένων γλωσσών, εάν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι συνεργαστούν προς ένα κοινό στόχο: εκείνο της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της μεταφοράς σε πραγματικά αυθεντικά περιβάλλοντα, όπου οι διάλογοι δεν είναι τυποποιημένοι και η επικοινωνία δεν προσομοιώνεται.

Αν αναλογιστεί κανείς την καθημερινή ενασχόληση των μαθητών με κάθε είδους τεχνολογία, ξαφνιάζεται από την μη ενσωμάτωση της στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι η μάθηση αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ο μαθητής παρωθείται περισσότερο. Κλείνοντας, θέτω ένα ερώτημα σε φορείς, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές.

**Τι κοινό έχουν όλες οι παρακάτω συσκευές που εμφανίζονται στην παρακάτω εικόνα;**




**Έχουν απαγορευτεί όλες στην τάξη !**

Και για όσο θα παραμένουν απαγορευμένες και δε θα αξιοποιούνται δημιουργικά για εκπαιδευτική χρήση, η εκπαιδευτική διαδικασία θα μένει προσκολλημένη σε παραδοσιακά πρότυπα.


## 7. Παράρτημα

### 7.1 Quiz

# Quiz for listening



Αυτό που κρατάς στα χέρια σου είναι ένα quiz για την ακουστική δεξιότητα.



Έχεις στη διάθεσή σου 15 λεπτά να το συμπληρώσεις.

Θα είναι ανώνυμο και δεν θα δει κανείς τις απαντήσεις σου.

Να απαντήσεις με βάση όσα ξέρεις ή όσα φαντάζεσαι πως ισχύουν και στο τέλος θα μάθεις γιατί η ακουστική κατανόηση είναι η σημαντικότερη δεξιότητα για την ανθρώπινη επικοινωνία !

Ας ξεκινήσουμε....

6. Στις μέρες μας που όλοι είναι πολυάσχολοι, δεν υπάρχει πρόβλημα κάποιος να κάνει πολλά πράγματα ταυτόχρονα, ενώ ακούει κάτι.



7. Αν είσαι εσύ αυτός που ακούς κάτι, δεν έχουν τόση σημασία η έκφραση του προσώπου σου και η γλώσσα του σώματος.



8. Πρώτα αντιλαμβανόμαστε και μετά ακούμε.



9. Για να γίνει σωστά μια συζήτηση, είναι σημαντικό να προετοιμάζουμε την απάντησή μας καθώς ακούμε τον άλλον.



10. Θυμόμαστε το 50% από αυτά που ακούμε.



## 7.2 Ερωτηματολόγιο κινητοποίησης MSLO (Ομάδα Ελέγχου και Πειραματική Ομάδα)

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΕΡΟΣ Α' ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ – ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

Οι απαντήσεις που θα δώσεις, θα δώσουν αποτελέσματα σχετικά με τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα που διαθέτεις.

Να θυμάσαι πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις !!

Το μόνο που χρειάζεται είναι να είσαι ειλικρινής !!!

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο γι' αυτό μη φοβάσαι να δώσεις την απάντηση που πραγματικά πιστεύεις.

Όσα θα συμπληρώσεις είναι εμπιστευτικά και δεν έχουν καμιά σχέση με τον βαθμό σου στο μάθημα των γαλλικών.

Η σειρά είναι από το 1 (διαφωνώ απόλυτα)  
ως 7 (συμφωνώ απόλυτα).

Απλά βάλε ένα τικ  στην απάντηση που νομίζεις πως σε αντιπροσωπεύει.

Σε ευχαριστώ για τον χρόνο σου



1. Προτιμώ το μάθημα που πραγματικά με προκαλεί, ώστε να μαθαίνω νέα πράγματα.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Σκέφτομαι πως θα είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο και σε κάποιο άλλο μάθημα.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Προτιμώ το υλικό των μαθημάτων που ξυπνά την περιέργειά μου, ακόμα κι αν είναι δυσκολότερο.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. Το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα είναι να καταλάβω το μάθημα λεπτομερώς.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. Ένας καλός βαθμός είναι το πιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. Αν έχω την ευκαιρία, θα επιλέξω μια άσκηση από την οποία να μάθω, ακόμα κι αν δεν πάρω καλό βαθμό.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. Όταν γράφω τεστ, σκέφτομαι της συνέπειες της αποτυχίας.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. Θέλω να τα πάω καλά γιατί είναι σημαντικό για μένα να δείξω τις ικανότητές μου στους γονείς μου, στους δασκάλους μου, στους φίλους μου.


1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

### 7.3 Ερωτηματολόγιο κινητοποίησης IMMS (Πειραματική Ομάδα)

ΜΕΡΟΣ Β'

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Οι 12 αυτές ερωτήσεις αφορούν το κατά πόσο σε ενδιέφεραν, σε ικανοποίησαν, σου φάνηκαν χρήσιμα και εμπιστεύτηκες τη διαδικασία της εξάσκησης σου με τα podcast.


Να θυμάσαι πως κι εδώ δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις 


Το μόνο που χρειάζεται είναι να είσαι ειλικρινής!!!

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο γι' αυτό μη φοβάσαι να δώσεις την απάντηση που πραγματικά πιστεύεις.

Όσα θα συμπληρώσεις είναι εμπιστευτικά και δεν έχουν καμιά σχέση με τον βαθμό σου στο μάθημα των γαλλικών.

Η σειρά είναι από το 1 (διαφωνώ απόλυτα)  
ως 7 (συμφωνώ απόλυτα).

Απλά βάλε ένα  στην απάντηση που νομίζεις πως σε αντιπροσωπεύει.



Σε ευχαριστώ για τον χρόνο σου

1. Υπήρχε κάτι ενδιαφέρον στο ξεκίνημα του podcasting που άξιζε την προσοχή μου.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Το περιεχόμενο των podcast δεν ήταν συναφές με τις ανάγκες μου, γιατί ήδη γνώριζα τα περισσότερα από αυτά.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Όταν άκουσα για πρώτη φορά τα podcast, είχα την εντύπωση πως το μάθημα θα ήταν εύκολο για μένα.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. Διασκέδασα πολύ με τα podcast που θα' θελα να μάθω παραπάνω πράγματα γι' αυτά.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. Τα podcast ενσωματώνουν πληροφορίες που τονώνουν την περιέργειά μου.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. Το να αξιολογηθώ με επιτυχία στο μάθημα μετά την πρακτική μου εξάσκηση με τα podcast ήταν σημαντικό για μένα.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. Αφού χρησιμοποίησα τα podcast ένιωσα σιγουριά στον εαυτό μου ότι γνώριζα αυτά που υποτίθεται έπρεπε να μάθω στο μάθημα.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. Ένιωσα καλά που χρησιμοποίησα με επιτυχία τα podcast στο σπίτι.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

9. Έμαθα κάποια πράγματα για τα podcast που δε το περίμενα, ή με ξάφνιασαν

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



10. Το περιεχόμενο των podcast είναι χρήσιμο για μένα.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

11. Το υλικό των podcast ήταν πολύ δύσκολο.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

12. Συμπληρώνοντας τις ασκήσεις του μαθήματος μετά τη χρησιμοποίηση των podcast, ένιωσα ένα συναίσθημα ολοκλήρωσης και ικανοποίησης.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

#### 7.4 Ερωτηματολόγιο Στάσεων και Πεποιθήσεων (Πειραματική Ομάδα)

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΤΑΣΕΩΝ - ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ

#### ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Οι 14 αυτές ερωτήσεις που καλείσαι να απαντήσεις αφορούν τη γνώμη που έχεις σχετικά με το μάθημα των γαλλικών που διδάσκεσαι στο σχολείο και με τη γαλλική γλώσσα που μαθαίνεις γενικά.




Να θυμάσαι πως κι εδώ δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις !!

Το μόνο που χρειάζεται είναι να είσαι ειλικρινής!!!

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο γι' αυτό μη φοβάσαι να δώσεις την απάντηση που πραγματικά πιστεύεις.

Όσα θα συμπληρώσεις είναι εμπιστευτικά και δεν έχουν καμιά σχέση με τον βαθμό σου στο μάθημα των γαλλικών.

Η σειρά είναι από το 1 (διαφωνώ απόλυτα)  
ως 7 (συμφωνώ απόλυτα).

Απλά βάλε ένα  στην απάντηση που νομίζεις πως σε αντιπροσωπεύει



Σε ευχαριστώ για τον χρόνο σου

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Το μάθημα των γαλλικών είναι βαρετό.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. Φοβάμαι πως οι άλλοι θα γελάσουν μαζί μου αν κάνω κάποιο λάθος στα γαλλικά.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. Είναι σημαντικό στα γαλλικά να έχεις καλή προφορά.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

11. Το να μαθαίνεις μια ξένη γλώσσα σαν τα γαλλικά είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---


14. Ο καθένας μπορεί να μάθει να μιλάει γαλλικά.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

## 7.5 Ερωτηματολόγιο Διαμόρφωσης Προφίλ Εκπαιδευομένων ( Ομάδα Ελέγχου και Πειραματική Ομάδα)



**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Το Α' ΜΕΡΟΣ (ερωτήσεις 1-11) του ερωτηματολογίου αυτού, στόχο έχει να παρουσιάσει:



- Κάποια προσωπικά σου στοιχεία και
- Τον μαθησιακό τύπο στον οποίο ανήκεις.

Το Β' ΜΕΡΟΣ (ερωτήσεις 12-21) θα μας δώσει κάποιες γενικές πληροφορίες σχετικά με:


- τις γνώσεις σου σχετικά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές,
- αν ασχολείσαι με αυτούς τον ελεύθερο χρόνο σου,
- Αν διαθέτεις και χρησιμοποιείς φορητές συσκευές ήχου ή κινητό

Να θυμάσαι πως κι εδώ δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις!!

Το μόνο που χρειάζεται είναι να είσαι ειλικρινής!!!

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο γι' αυτό μη φοβάσαι να δώσεις την απάντηση που πραγματικά πιστεύεις.

Όσα θα συμπληρώσεις είναι εμπιστευτικά !!!

Σε ευχαριστώ για τον χρόνο σου 

## Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. Είμαι: αγόρι

κορίτσι

2. Είμαι ..... ετών.

3. Μένω στο ..... (περιοχή).

4. Στο προηγούμενο τρίμηνο, πήρα στα γαλλικά τον βαθμό .....

5. Η δουλειά του μπαμπά μου είναι .....  
και της μαμάς μου .....

6. Όταν μελετώ στο σπίτι, υπογραμμίζω το υλικό για να βοηθηθώ και να οργανώνω τη σκέψη μου.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. Μαθαίνω καλύτερα όταν μου εξηγούν κάτι που δε μπορώ να καταλάβω.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. Όταν διαβάζω σπίτι, καταλαβαίνω καλύτερα όταν βλέπω εικόνες παρά κείμενα.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

9. Κάνω διαγράμματα ή πίνακες για να βοηθηθώ όταν διαβάζω.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

10. Όταν ακούω ένα cd ή κάποιον να μιλάει, μαθαίνω ευκολότερα.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

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

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

## Β' ΜΕΡΟΣ

12. Έχω σπίτι ηλεκτρονικό υπολογιστή ή laptop. ΝΑΙ / ΟΧΙ

13. Μου αρέσει πολύ να ασχολούμαι με τους υπολογιστές.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

14. Ξέρω να ανοίγω και να κλείνω με ευκολία έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

15. Είναι εύκολο για μένα να "σερφάρω" στο διαδίκτυο (internet).

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

16. Έχω μεγάλη άνεση με τους υπολογιστές που να μπορώ να βοηθήσω και κάποιον φίλο μου.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

17. Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι με τον υπολογιστή μπαίνοντας σε διάφορες ιστοσελίδες (sites).

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

18. Προτιμώ να παίζω στον υπολογιστή παρά να παίζω με κάποιο άλλο παιχνίδι.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

19. Διαθέτω κινητό τηλέφωνο. ΝΑΙ / ΟΧΙ

20. Διαθέτω mp3player, iPod ή Iphone. ΝΑΙ / ΟΧΙ

21. Χρησιμοποιώ συχνά φορητές συσκευές (mp3player, iPod, Iphone) στον ελεύθερο χρόνο μου (πχ. Ακούω μουσική)

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



## 7.6 Έντυπο συγκατάθεσης διεξαγωγής συνέντευξης και ερωτήσεις συνέντευξης (Πειραματική Ομάδα)

Παρακάτω παρουσιάζεται το έντυπο συγκατάθεσης που πρέπει να υπογράψουν οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με την συμμετοχή τους στην εν λόγω έρευνα. Θα δοθεί στον κάθε εκπαιδευόμενο πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Το έντυπο αυτό πληροφορεί τον συνεντευξιζόμενο πως η συνέντευξη θα διεξαχθεί στα πλαίσια μιας έρευνας σχετικά με την αξιοποίηση των podcasts ως μέρος της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στο σχολείο όπου φοιτούν. Δηλώνεται πως η ταυτότητα και οι προσωπικές τους πληροφορίες θα μείνουν εμπιστευτικές, πως η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και η αποχώρησή τους είναι επιτρεπτή οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν.

Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων – Ηλεκτρονική Μάθηση

### Έντυπο Συγκατάθεσης

Το όνομά μου είναι Κράβαρη Αφροδίτη και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς στο τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων με ειδίκευση στην ηλεκτρονική μάθηση. Στα πλαίσια της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας, διεξάγω μια έρευνα σχετικά με τη μελέτη αξιοποίησης του podcasting στο πλαίσιο διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας στο δημόσιο δημοτικό σχολείο.

Θα σου θέσω δύο ερωτήσεις σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους αξιοποιήσες το podcasting στο πλαίσιο του μαθήματος εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και την άποψή σου σχετικά με την δυσκολία ή μη αυτής της τεχνολογίας. Η συνέντευξη δεν αναμένεται να διαρκέσει παραπάνω από 5 λεπτά.

Η ταυτότητά σου και οι προσωπικές σου πληροφορίες θα παραμείνουν εμπιστευτικές. Η συμμετοχή σου είναι προαιρετική και μπορείς να αποχωρήσεις οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσεις.

Εάν έχεις κάποιες ερωτήσεις ή χρειάζεσαι περισσότερες πληροφορίες, μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί μου στο [afrodite.kravari@gmail.com](mailto:afrodite.kravari@gmail.com) ή στο 6944765459,

Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων που βοηθάς στην υλοποίηση αυτής της έρευνας.

Αποδεχόμενος-η τα παραπάνω, σε παρακαλώ να υπογράψεις αυτό το έντυπο. Το ένα αντίγραφο θα κρατήσεις εσύ και το άλλο θα επιστραφεί σε μένα.

εγώ ο/η, \_\_\_\_\_, διάβασα όσα προαναφέρονται και επιθυμώ να συμμετέχω στην έρευνα.

Υπογραφή: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Παρακάτω παρουσιάζονται οι δύο ερωτήσεις (τύπου ερωτηματολογίου με καθορισμένες απαντήσεις) που θα τεθούν στους μαθητές.



Με ποιο τρόπο είχας πρόσβαση στα ψηφιακά αρχεία ήχου; (δομημένες απαντήσεις σε μορφή εναλλακτικών απαντήσεων ερωτηματολογίου : α) κατευθείαν από τον υπολογιστή, β) download στον desktop υπολογιστή ή laptop, γ) subscribe σε κινητό τηλέφωνο Iphone, δ) μεταφορά σε φορητή συσκευή πχ iPod, mp3player ή ε) συνδυασμός κατηγοριών)



Πιστεύεις πως είναι δύσκολο να χρησιμοποιείς τα podcast για πρακτική εξάσκηση; (7θμια κλίμακα απαντήσεων που αντιστοιχεί από καθόλου δύσκολο έως πολύ δύσκολο)

Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίσες; (δομημένες απαντήσεις σε μορφή εναλλακτικών απαντήσεων ερωτηματολογίου : α) τεχνικές δυσκολίες, β) ταχύτητα στην ομιλία, γ) δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου, δ) δυσκολία στο subscribing, ε) μη γνώση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή)

Υ.Γ

- ✓ Ως τεχνικές δυσκολίες νοούνται οι δυσκολίες σύνδεσης με το διαδίκτυο όταν τα αρχεία ήχου ακούγονται απευθείας στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- ✓ Η ταχύτητα στην ομιλία αφορά την ταχύτητα ομιλίας του εκφωνητή κατά την ηχογράφηση των podcast.
- ✓ Η δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου έγκειται στην αδυναμία σύλληψης τόσο του γενικού νήματος όσο και ειδικότερων πληροφοριών είτε εξαιτίας διάσπασης της προσοχής είτε εξαιτίας μη κατανόησης του λεξιλογίου.
- ✓ Η δυσκολία στο subscribing έγκειται σε δυσκολίες που συναντά κανείς κατά την βίληση του να εγγραφεί στο ιστολόγιο ώστε να λαμβάνει αυτόματα ειημερώσεις κάθε φορά που το περιεχόμενο των podcast ειημερώνεται. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν τη μη ύπαρξη λογαριασμού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, την αδυναμία εγγραφής σε κάποιον reader (για ειημερώσεις μέσω ταχυδρομείου) ή τη δυσκολία συγχρονισμού όταν πρόκειται για συγχρονισμό μέσω συσκευών, όπως το λογισμικό της iTunes.

## 7.7 Τελικό τεστ αξιολόγησης – Ακουστική κατανόηση (Ομάδα Ελέγχου και Πειραματική Ομάδα)


### EPREUVE ORALE COLLECTIVE

(Préparation 0h10 – Durée 0h30)

Réponse écrite à un questionnaire de compréhension portant sur de brefs documents enregistrés ayant trait à des situations de la vie quotidienne.



EXERCICE 1: Vous allez entendre 3 fois le même dialogue. Répondez en cochant la bonne case (VRAI ou FAUX). Il y aura 1 minute entre chaque écoute.

VRAI OU FAUX			
1	Anne et Marie ont le même âge		
2	Anne et Marie habitent à Paris		
3	Marie a un chien		
4	Anne aime la mer et la campagne		
5	Elles sont très belles		



EXERCICE 2: Vous allez entendre 2 fois le même enregistrement. Répondez aux questions suivantes.

1. Michel est : ☐ Anglais  
☐ Français  
☐ Grec

2. Michel va à l'école à ..... heures avec son ami .....

3. Il habite ☐ à la mer  
☐ au village  
☐ à la montagne

4. Il a ☐ 2 frères  
☐ 2 sœurs  
☐ 1 frère



EXERCICE 3: Vous allez entendre 2 fois, 3 enregistrements différents. Vous devez trouver quel enregistrement correspond à quelle image.



Enregistrement .....



Enregistrement .....



Enregistrement .....



**EXERCICE 4:** Vous allez entendre 3 personnes qui se présentent. Il y aura 20 secondes entre chaque personne pour vous permettre trouver quel enregistrement correspond à quelle personne. Pour chaque présentation il y aura deux écoutes.



1



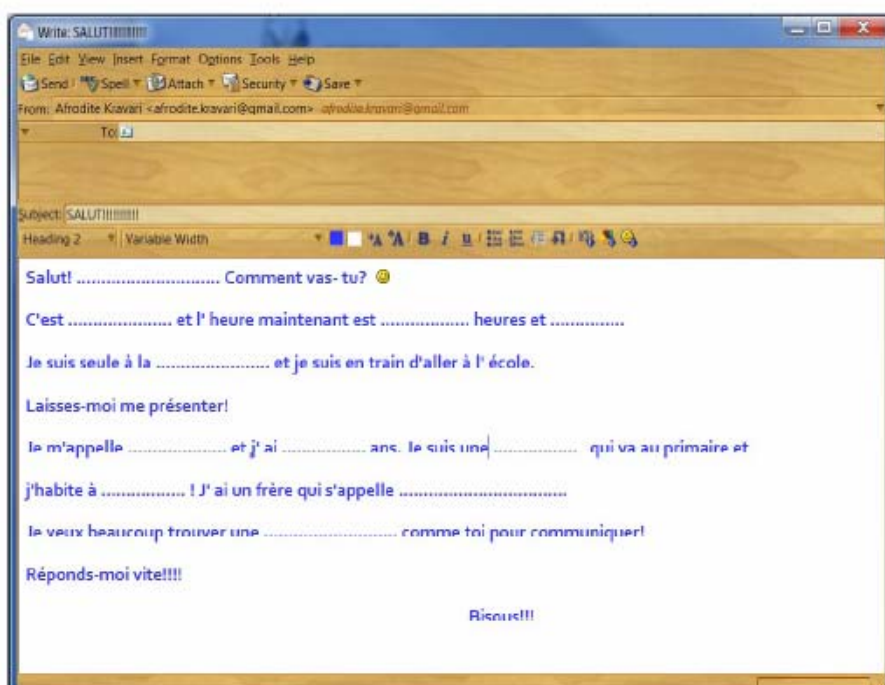
2



3



**EXERCICE 5:** Vous cherchez un ami sur internet pour communiquer et échanger des idées. Vous avez trouvé un à Facebook et tu lui envoies un email pour lui donner quelques informations pour toi. Vous allez entendre ce message deux fois. Vous devez trouver les mots qui manquent. Il y aura 1 minute entre chaque écoute.







**EXERCICE 6:** Soulignez (ou mettez un cercle) les mots qui ne sont pas les mêmes avec ceux que vous écoutez. Faites attention: Vous allez entendre ce message une seule fois!

---

Je m'appelle Angelique Linau. J'habite à Bordeaux au bord de la mer. Je parle le français et l'anglais et je les apprends à l'école. J'ai quatorze ans. Mon père est employé des postes et ma mère est professeur. J'ai un grand frère de dix huit ans et une sœur de neuf ans. J'aime le tennis et je joue très bien ; J'aime bien regarder la télévision. J'aime aussi les promenades à la campagne.

**La fin.....**



PAUL



## 8. Βιβλιογραφία

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abt, G., & Barry, T. (2007). The Quantitative Effect of Students Using Podcasts in a First Year Undergraduate Exercise Physiology Module [online]. *Bioscience Education e-Journal*, 10. Available at: <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol10/beej-10-8.pdf> [Accessed 10 March 2011].

Anderson, S. (2005). iPods help drill U-M student dentist. *Ann Arbor News*. [online] Available at: <<http://mlive.com>> [Accessed September 2010].

Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman

Anonymous, (n.d). *Web 2.0 in Learning*. Wikispaces [online] Available at: <[http://learn20.wikispaces.com/Review+\(%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF\)](http://learn20.wikispaces.com/Review+(%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF))> [Accessed 20 February 2011].

Apple Unveils the New iPod. (2005). [online] Available at: <<http://www.apple.com/pr/library/2005/oct/12ipod.html>> [Accessed 9 December 2010].

Ark, W.S., & Selker, T. (1999). A look at human interaction with pervasive computers. *IBM Systems Journal* 38, 504-507.

Beilke, J., Stuve, M., & Williams-Hawkins, M. (2008). Clubcasting: educational uses of podcasting in multicultural settings. *Multicultural education & Technology Journal*, 2(2), 107-117.

Bohlin, R.M, Milheim, W.D., & Viechnicki, K.J. (1990). A model for the motivational instruction of adults. *Proceedings of selected paper presentations at the convention of the association for educational communications and technology*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED323918).

Bolliger, D., Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education* [e-journal] 55(2), 714-722 Available at: Science direct database [Accessed 23 November 2010].

Brookshire, R.G. (2007). *The iPod Revolution: Coming to a Classroom Near You*. Technology Support and Training Management Program. [online] Available at: <<http://www.osra.org/2007/papers/brookshire.pdf>> [Accessed 2 February 2011].

Burk, J. (2006). Midstate college integrate iPods in the classroom. *Macon Telegraph*. [online] Available at: <<http://www.macon.com/mld/macon/living/education/15336171.htm>> [Accessed January 2009].

Cann, A.J. (2007). Podcasting is dead. Long Live Video. [online] Available at: <<http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol10/beej-10-c1.aspx>> [Accessed 2 December 2010].

Campbell, G. (2005). There's something in the air: Podcasting in education. *Educause Review*, 40(6), 32-47.

ChaCohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Chang, S.E., Huang, P.Y, & Hsieh, Y.J. (2008). *Exploring the use of podcast technology for supporting asynchronous language learning*. [online] Available at: <<http://academic-papers.org/ocs2/session/Papers/D4/915-1780-2-DR.doc>> [Accessed 10 September 2010]

Chang, C.Y., Shen, M. *The effects of beliefs about language learning and learning strategy use of junior high school EFL learners in remote districts*. [online] Available at: <<http://www.aabri.com/manuscripts/10462.pdf>> [Accessed 20 November 2010]

Chinnery, G. (2006). Emerging technologies: Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.

Chong, K.M.E. (2006). Blogging in music teaching: Engaged learning beyond classroom and disciplinary boundaries. *Proceedings of the ERAS Conference 2006, Singapore, May 29-31*.

Constantine, P. (2007). Podcasts: another source for listening input. *The Internet TESL Journal*. 13(1). Available at: < <http://iteslj.org/Techniques/Constantine-PodcastListening.html> > [Accessed 5 December 2010].

Davis, S. (2003). Observations in classrooms using a network of handheld devices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 298-307.

Daviw, V. (2007). Coming of Age V2.0. *The Web 2.0 Classroom*. [online]. Available at: <http://k12online.wm.edu/Web2oclassroom.pdf> [Accessed 20 March 2011].

Donnelly, K.M., & Berge, Z.L. (2006). Podcasting: Co-opting MP3 Players for Education and Training Purposes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(3).

Dozer, C. (1997). *Improving ESL Learners' Listening Skills: At the Workplace and Beyond*. Center for Applied Linguistics. [online] Available at: <<http://pdfcast.org/pdf/improving-esl-learners-listening-skills-at-the-workplace-and-beyond>> [Accessed 14 January 2011].

Ducate, L. & Lomicka, L. (2009). Podcasting: an effective tool for honing language students pronunciation. *Language Learning & Technology*, 13(3), 66-86.

Ducrot, J.M. (2005). L'enseignement de la compréhension orale: objectifs, supports et démarches. [online] Available at: <<http://lycee111.voila.net/cobjectif.htm>> [Accessed 1 November 2011].

Dudeney, G. & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. 3<sup>rd</sup> ed. Essex: Pearson.

Duncan, T.G., & McKeachie, W.J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40, 117-128.

Durbridge, N. (1984). Media in course design, No. 9, Audio cassettes, in A.W. Bates (ed). *The role of technology in Distance Education*. Groom Helm: Kent, UK.

Edirisingha, P., Salmon, G., & Fothergill, J. (2007). *Profcasting - a pilot study and guidelines for integrating podcasts in a blended learning environment*. In U. Bernath and A. Sangrà (Eds.) *Research on competence development in online distance education and e-learning* Oldenburg: BIS-Verlag University of Leicester, UK. [online] Available at: <<https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/404/3/Edirisingha%20et%20al%20Profcasting%20book%20chapter.pdf>> [Accessed 20 January 2011].

Educause Learning Initiative (2006). 7 things you should know about podcasting. [online] Available at: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7003.pdf>> [Accessed 9 February 2011].

Ellis, R. (2005). Principles of instructed second language learning. *System*, 33(2), 209-224.

Eggen, P. & Kauchak, D. (2006). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills*. Boston: Pearson Education Inc.

Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50(2), 491-498.

Falconer, I., Conole, G., Jeffery, A., & Douglas, P. (2006). *Learning Activity Reference Model – Pedagogy* [online] Available at: < <http://www.elframework.org/refmodels/ladie/guides/> > [Accessed 10 December 2010]

Fernandez, V., Simo, P., & Sallan, J. (2009). Podcasting: a new technological tool to facilitate good practice in higher education. *Computers & Education* [e-journal] 53(2), 385-392 Available through: Science direct database [Accessed 19 November 2010].

Gage, N.L., & Berliner, D.C. (1986). *Pädagogische Psychologie* (4. Auflage). Weinheim und München: Psychologie Verlags Union.

Gay, P., Price, A., & Searle, T. (2007). Astronomy podcasting: A low-cost tool for affecting attitudes in diverse audiences. *Astronomy Education Review*, 5 (1), 36-52.

Geddes, S.J.(2004). Mobile learning in the 21st century: benefit for learners. *Knowledge Tree e-journal*, 30(3),214-228.

Godwin-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive technologies for language learning. *Language Learning & Technology*, 9(3), 9-12.

Goethe-Institut, (1996). Οδηγίες Νυρεμβέργης για την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία. [online] Available at: < <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/elindex.htm> > [Accessed 26 February 2011].

Green, M.E, & Sulbaran, T. (2006). Motivation assessment instrument for virtual reality scheduling simulator. *Proceedings of world conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education* (pp. 45-50).

Green, M.E, & Sulbaran, T. (2006). Preview of using distributed virtual reality in construction scheduling education. In T.C Reeves & S.F. Yamashita (Eds), *Proceedings of ELearn Conference 2006* (pp. 51-56). Chesapeake, VA: AACE.

Haaparanta, H., Kristian, K., & Multisilta J. (2007). *New Blow for Mobile Learning: iPods and Podcasting in Primary Schools*. Proceedings of the ITI 2007 29th Int. Conf. on Information Technology Interfaces, June 25-28, Cantat, Croatia.



Hargis, J., & Wilson, D. (2005). Fishing for learning with a podcast net. [online] Available at: <<http://multimedigroup4.blogspot.com/2007/11/fishing-for-learning-with-podcast-net.html>> [Accessed 29 January 2010].

Hayes, C. (2009). Student Motivation, Blended Learning & an iPod Project in Tertiary Japanese Language Teaching at ANU. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 230–244.

Heikki, H., Kiili, K., & Multisilta, J. (2007). *New Blow for Mobile Learning: iPods and Podcasting in Primary Schools*, Proceedings of the ITI 29th Int. Conf. on Information Technology Interfaces, June 25-28, Cantat, Croatia.

Heilesen, S. (2010). What is the academic efficacy of podcasting?. *Computers & Education*, 55, 1063–1068.

Ho, C.T.B., Chou, Y.T.T. (2009). *The Critical Factors for Applying Podcast in Mobile Language Learning*. Presentation at International Conference on Information management and engineering (ICIME 2009) Organized by International Association of Computer Science and Information Technology (IACSIT), Singapore Institute of Electronics (SIE), April 3-5, 2009, Kuala Lumpur, Malaysia. (Index in EI, INSPEC, Thomson ISI, IEEE XploreTM, IEEE Computer Society (CSDL) digital libraries).

Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, 119–129. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.

Huann, T.Y., Thong, M.K. (2006). *Audioblogging and Podcasting in Education*. [online] Available at: <<http://edublog.net/astinus/mt/files/docs/Literature%20Review%20on%20audioblogging%20and%20podcasting.pdf>> @ Educational Technology Division, Ministry of Education. [Accessed 5 February 2011].

Huitt, W. (2009). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. [online]. Available at: <<http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html>> [Accessed 10 January 2011].

Hurst, W., & Waizenegger, W. (2006). An overview of different approaches for lecture casting. In Paper presented at the Proceedings of IADIS international conference mobile learning. Dublin, Ireland.

Jeamu, L., Kim, Y., & Lee, Y. (2008). A web-based program to motivate underachievers learning number sense. *International Journal of Instructional Media*, 35(2), 185-194.

Jham, B.C., Duraes, G., Strassler, H., & Sensi, L. (2007). Joining the Podcast Revolution, *Journal of Dental Education*, 72 (3).

Jobbings, D. (2005). *Exploiting the educational potential of Podcasting*. Russell Educational Consultancy and Productions. [online] Available at:< <http://recap.ltd.uk/articles/podguide.html> > [Accessed 6 February 2011].

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. 6<sup>th</sup> ed. Boston: Allyn and Bacon.

Kavaliauskiene, G. (2008). Podcasting: a tool for improving listening skills. *latefl Poland Computer Sig Journal*, 8(4), 311-320.

Keller, J.M. (1987). Development and use of the ARCS Model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.

Keller, J.M., & Suzuki, K. (2004). Learning motivation and e-learning design: a multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29(3), 229-239.

Kleinginna, P. Jr., & Kleinginna, A. (1981a). A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 263-291.

Kim, D. (2010). Incorporating podcasting and blogging into a core for ESOL teacher. *Computers & Education* [e-journal] 56(3), 632-641 Available through: Science direct database [Accessed 22 November 2010].

Klopfer, E., Squire, K., & Jenkins, H. (2002). *Environmental detectives: PDAs as a window into virtual simulated world*. Paper presented at the International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE'02). Vaxjo, Sweeden.

Langer de Ramirez, L. (2010). *Empower English language learners with tools from the web*. California: Corwin.

Levy, M. (2009). Technologies in Use for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 93(Issue supplement s1), 769-782.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Nationalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

Liu, Y., & McCombs, S. (2008). Portable education: learning on the go. In Kidd, T.T., & Song, H. (Eds), *Handbook of research on instructional systems and technology* (pp 216-248). Hershey, PA: Information Science Reference.

Lojacono, F.G. (2010). Créer des ressources audio pour le cours de FLE. *Çédille, revista de estudios franceses*, 6 (2010), 276-288

Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign language annals*, 41(2), 364-380.

Madler, G. (1989). Affect and learning: Causes and consequences of emotional interactions. In D.B. McLeod, D.B., & Adams, V.M. (Eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp. 3-19). New York: Springer.

Magg, M. (2004). The potential use of blogs in healthcare professionals education. In Kommers, P. & Richards, G. (Eds), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004*. Chesapeake, VA: AACE. 1475-1480.

Malan, D.J. (2007). Podcasting computer science E-1. *SIGCSE Bull*, 39(1), 389-393.

Man-Man, P. (2006). Developing Students' Listening and Speaking Skills Through ELT Podcasts, *Educational Journal*, 34(2), @ The Chinese University of Hong Kong 2007.

Markoff, J., & Holson, L.M. (2005). With new iPod Apple aims to be a video star. *The new York Times*. [online] Available at: < <http://www.nytimes.com> > [Accessed 6 February 2011].

Mayer, R.E. (2001). *Multi-Media Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

McLaughlin, L. (2006). Podcasting 101: what the web's new trend means to you. *IEEE Pervasive Computing*, 5(4), 7-11.

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In Grouws, D.G. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575-596). New York: McMillan Library Reference.

McQuillan, J. (2006). *iPod in Education: The Potential for Language Acquisition*. [online] Available at: < [http://eduese.pbworks.com/f/iPod\\_in\\_Edu\\_whitepaper\\_ELLv2.pdf](http://eduese.pbworks.com/f/iPod_in_Edu_whitepaper_ELLv2.pdf) > [Accessed 3 February 2011].



Moreno, R. (2006). Does the modality principle hold for different media? A test of the method-affects learning hypothesis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 149-158.

Moreno, R., & Mayer, R.E. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity effects. *Journal of Educational Psychology*, 91, 358-368.

National Capital Language Resource Center (NCLRC). (n.d.). *The essentials of language teaching*. [online] Available at: <<http://www.nclrc.org/essentials/listening/stratlisten.htm>> [Accessed 10 November 2010]

Nikitina, L., & Furuoka, F. (2006). Re-examing Horwitz's beliefs about language learning inventory (BALLI) in the Malaysian context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* [e-journal] 3(2), 209-219 Available at: <<http://e-flt.nus.edu.sg/v3n22006/nikitina.htm>> [Accessed 10 November 2010].

O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162-180.

Oliver, B. (2005). Mobile blogging, Skyping and podcasting: Targeting undergraduates communication skills in transnational learning contexts. *Microlearning*, 107(4), 587-600.

Ono, Y. & Ishinara, M. (2010). *Examination of the podcasting system in second language acquisition*. In: [9th IEEE/ACIS International Conference on Computer and Information Science. Japan, Yamagata 18-20 August 2010](#)

Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*, Volume 3, pp. 53-66.

Oxford University Press (2005). "*Podcast*" is the Word of the Year, New York: Oxford University Press. Available at: <[http://www.oup.com/us/brochure/NOAD\\_podcast/?view=usa/](http://www.oup.com/us/brochure/NOAD_podcast/?view=usa/)> [Accessed 15 October 2010]

Peacock, M. (n.d). *The Links Between Learner Beliefs, Teacher Beliefs, and EFL Proficiency*. [online] Available at: <<http://sunzi.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000134.pdf>> [Accessed 8 February 2011].

Pintrich, P. R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & Mc Keachie, W.J. (1991). *A manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). University of Michigan.

Read, B. (2005). Lectures on the go. *Chronicle of Higher Education*, 52(10), A39.

Read, B. (2006). Duke stops giving students free iPods but will continue using them in classes.

*Chronicle of Higher Education*, 52(36),A39. [online] Available at: <<http://chronicle.com/weekly/v52/i36/36a03901.htm>> [Accessed at 12 February 2011].

Rodgers, D.L., & Withrow-Thorton, B.J. (2005). The effect of instructional media on learner motivation. *International Journal of Instructional Media*, 21(4), 333-342.

Salmon, G., & Edirisingha, P. (2008). *Podcasting for Learning in Universities*, Open University Press: Berkshire.

Shawn, W. (n.d). , An Introduction to the new world wide web. *Coming of Age* . [online] Available at:

< [http://edu.blogs.com/edublogs/files/Coming\\_of\\_age.pdf](http://edu.blogs.com/edublogs/files/Coming_of_age.pdf) > [Accessed 27 February 2011].

Shih, M., & Yang J.C. (2010). *A Perspective on Listening Comprehension: How ICT Enable a Chinese as a Foreign Language (CFL) Learner to Achieve Learning Metacognition*. ICALT, pp.55-57, 10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.

Shiraishi, W.L. (2008). *Short Story Podcasts: Experiences in a Language Classroom*, Proceedings of the second international wireless ready symposium, Tama University, Japan, p.43. Available at:

<<http://wirelessready.nucba.ac.jp/Shiraishi.pdf>> [Accessed 10 January 2011].

Sloan, S. (2004). Podcasting in education. [online] Available at: < <http://www.edupodder.com> > [Accessed 10 December 2010].

Stanford, Apple team up to offer audio content through iTunes. (2005). *Stanford Report*. [online]. Available at: <<http://news.stanford.edu/news/2005/october26/itunes-102605.html>> [Accessed 9 December 2010].

Strambi, A. & Bouvet, E. (2003). Flexibility and interaction at a distance: a mixed-mode environment for language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 81-102.

Tan, Y.H., Ow, J.E.G., & Tan, S.C. (2006). *Audioblogging: Supporting the Learning of Oral Communication Skills in Chinese Language*. AECT Research Symposium, Indiana University, Bloomington, Indiana, June 22-25.

The McGraw Center for Teaching & Learning (2010). *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. [online] Available at: <

<http://www.princeton.edu/mcgraw/us/ace/ace-training/mslq/> > [Accessed 27 November 2010].

Tyran, B., & Colbran, S. (2006). Podcasting, Student Learning and Expectations. [online] Available at: <[http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf\\_papers/p132.pdf](http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney06/proceeding/pdf_papers/p132.pdf) > [Accessed 10 February 2011].

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walls, S., Kucsera, J., Walker, J., Acee, T., & McVaugh, N. (2010). Podcasting in education: are students as ready and eager as we think they are?. *Computers & Education* [e-journal] 54(2), 371-378 Available through: Science direct database [Accessed 22 November 2010].

Weatherly, J.N., Grabe, M., & Arthur, E.I.L. (2002). Providing introductory psychology students access to lecture slides via Blackboard 5: A negative impact on performance. *Journal of Educational Technology Systems*, 31(4), 463-474.

Whyte, S. (2009). *Learning theory and technology in university foreign language education: the case of French universities*. Department of English Studies, University of Nice-Sophia Antipolis, Nice, France.

Wikipedia (2006). *Podcasting*, Wikipedia, the Free Encyclopedia. [online] Available at: <http://en.wikipedia.org/wiki/Podcasting> [Accessed 10 November 2010].

Wiley, D. (2002). Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A definition, a metaphor and taxonomy, in Wiley, D. (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*, 1-35, Association for Instructional Technology and the Association for Educational Communications and Technology.

Willian, S., McMinn, J. (2008). *Podcasting possibilities: increasing time and motivation in the language learning classroom*. Language Centre, The Hong Kong University of Science and Technology. [online] Available at: <<http://www.eife-l.org/publications/proceedings/ilfo8/contributions/improving-quality-of-learning-with-technologies/McMinn.pdf>> [Accessed 10 February 2011].

Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newtown Abbey: University of Ulster Press.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρβανίτης, Π., & Παναγιωτίδης, Π. (2009). "Web 2.0, elearning 2.0 και εκμάθηση ξένων γλωσσών" Στο "Συν-θέσεις / Syn-thèses" του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ., 45-59.

Βερτσέτης, Α.Β. (2000). *Διδακτική, τ.Α', Γενική Διδακτική, ε' έκδοση*. Αθήνα: Αθανασόπουλος-Παπαδαμής.

Βιβίτσου, Μ. (2005): Τα μυστικά της μπλογκόσφαιρας: Τα διαδικτυακά διαδραστικά «ημερολόγια» και ο ρόλος τους στη μάθηση, *Aspects Today*, 8, 5966, Αθήνα: ΠΕΚΑΔΕ.

Θεοδωρακοπούλου, Ε. (2004). Στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών για τα μαθηματικά, τον καθηγητή και το μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζεται. Διπλωματική εργασία [online] Available at: <[http://www.math.uoa.gr/me/dipl/dipl\\_theodorakopoulou.pdf](http://www.math.uoa.gr/me/dipl/dipl_theodorakopoulou.pdf)> [Accessed 10 January 2011].

Καρβέλα, Ε. (2008). *Η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία που παραδόθηκε στο ΕΚΠΑ: Παιδαγωγικά Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Κουτρή, Α. (2009). *Η προώθηση της πολυγλωσσίας στο γυμνάσιο μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία Παιδαγωγικού Τμήματος Θεσσαλονίκης. [online] Available at: <[http://franco-hellenique.web.auth.gr/memoire\\_koutri.pdf](http://franco-hellenique.web.auth.gr/memoire_koutri.pdf)> [Accessed 25 February 2011].

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ομάδα Εκπαιδευτικών – Παιδαγωγών. (2004). *Κλάδος Γαλλικής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πελεκάνος.

Παλαιγεωργίου, Γ. (2009). *Podcasting*. Τμήμα Πληροφορικής, Α.Π.Θ.

Παναγόπουλος, Φ. (2010). *M-Learning. Εκπαίδευση με τη χρήση φορητών συσκευών*. [online] Available at: . <<http://www.slideshare.net/fotaras7/mlearning-4608340>> [Accessed 22 February 2011].



Παναγόπουλος, Φ. (2009). *M-Learning : Εκπαίδευση με τη χρήση φορητών συσκευών* [online] Πτυχιακή εργασία στο Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής & Πολυμέσων. Ανώτατο Τεχνολογικό Ίδρυμα Κρήτης. Available at: <<http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/stef/epp/2009/PanagopoulosFotis/attached-document-1288691305-567457-16990/Panagopoulos2009.pdf>> [Accessed 21 February 2011].

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τόμος α' και β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πέτρου, Α. (2001). Η κατά συστάδες δειγματοληψία. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 56(3), 45-53. [online] Available at: <<http://www.hms.gr/apothema/?s=sa&i=4884>> [Accessed 20 February 2011].

Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με τίτλο: *Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση, δεδομένα και προοπτικές*, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το ΕΚΠΑ, που διοργανώθηκε στην Αθήνα από 31/03-02/04/2006. Την επιμέλεια σύνταξης είχε η Καίτη Ζουγανέλη και τη γενική επιμέλεια είχε η Αντωνία Δημητράσκου.

Ρούσσος, Π. (n.d). Σημειώσεις Notes1. [online] Available at: <<http://www.psych.uoa.gr/~roussosp/stats/Notes1.pdf>> [Accessed 10 January 2011].

Σαμαρά, Ε.Μ. (2008). *Ικανότητες και Περιεχόμενο στη διδασκαλία της γερμανικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας*. Περίληψη εισήγησης στην Ημερίδα Επιμόρφωσης της Πανελλήνιας Ένωσης Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας, που έλαβε χώρα στη Λάρισα στις 27/01/2008. [online] Available at: <[http://www.deutsch.gr/img/hmerides\\_larisai.pdf](http://www.deutsch.gr/img/hmerides_larisai.pdf)> [Accessed 25 February 2011].

Στάικου, Κ., & Κουταλακίδου, Β. (2007). *Τα αναλυτικά προγράμματα της αγγλικής και της γαλλικής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. Παρουσίαση στο 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, που έλαβε χώρα στα Ιωάννινα μεταξύ 19 - 21 Οκτωβρίου 2007. [online] Available at: <<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/staikou-koutalakidou/staikou-koutalakidou.pdf>> [Accessed 8 February 2011].

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2000). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Συμβούλιο για την πολιτιστική συνεργασία Επιτροπής Παιδείας, Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών (ελληνική μετάφραση). [online]. Available at: <[http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf)> [Accessed 27 February 2011].

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2010). *Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών για το Δημοτικό Σχολείο*. [online] Available at: <[http://www.eyeypepth.gr/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=6&id=29&Itemid=31](http://www.eyeypepth.gr/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=29&Itemid=31)> [Accessed 25 February 2011].

ΥΠΕΠΘ, (Φ.Ε.Κ. 119/2-2-2006), *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας (Ε' Δημοτικού – Στ' Δημοτικού)*, ΥΠΕΠΘ: Αθήνα.

Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα Παιδείας: Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Χελιώτη, Ε. (n.d). Βασικός Οδηγός για τη προετοιμασία και διεξαγωγή της συνέντευξης. Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα "Μάθηση και Επιχειρείν", Ίδρυμα Λαμπράκη. [online] Available at: <<http://e2l.e-paideia.net/files/interviewing.pdf>> [Accessed 10 December 2010].