

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 23

Οκτώβριος 2017
Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Καινοτομία στην Εκπαίδευση

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 23

Πάτρα, Οκτώβριος 2017

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.elppo.gr>
email: elppo@inpatra.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Κορολή Ελένη, Φιλολόγος, Απόφοιτος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών, Κατεύθυνση Γλωσσολογίας
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Κορολή Ελένη, Φιλολόγος, Απόφοιτος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών, Κατεύθυνση Γλωσσολογίας
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Κορολή Ελένη, Φιλολόγος, Απόφοιτος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών, Κατεύθυνση Γλωσσολογίας
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

ISSN: 2407-9669
σ.σ. 108, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung,
Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Kolioussi Lambirini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Μαυρίδας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ευδόπουλος Γιώργος, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαραφίδου Γιασεμιά-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιατίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Δαμιανός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμποκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.

Περιεχόμενα

Από τον σημερινό μαθητή στον αυριανό ενεργό και σκεπτόμενο πολίτη	7
<i>Ταστάνη Ελπινίκη Χ.</i>	
Τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα και άτυπη μάθηση. Προς ένα μοντέλο ερμηνείας των μαθησιακών αποτελεσμάτων	31
<i>Φωκίδης Εμμανουήλ</i>	
Βιωματική μάθηση της ιστοπαθολογίας μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας εξ αποστάσεως Hiron	47
<i>Μπελεζίνη Ευσταθία-Θωμοπούλου Γεωργία Ελένη-Αγρογιάννης Γεώργιος-Πατσούρης Ευστράτιος-Αάζαρης Ανδρέας</i>	
Θεωρητική αναπροσαρμογή της μετάφρασης ως επιστήμης στο σύγχρονο σχολικό μάθημα ξένων γλωσσών: Προσεγγιστικοί συλλογισμοί και προτάσεις με βάση την προϋπόθεση ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων	65
<i>Νεράντζης Δαμιανός</i>	
Η συμβολή της ηλεκτρονικής αξιολόγησης στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών	89
<i>Κοψολαίμη Ελένη-Δάρρα Μαρία</i>	

Ταστάνη Ελπινίκη Χ.

Από τον σημερινό μαθητή στον αυριανό ενεργό και σκεπτόμενο πολίτη

Περίληψη

Η εργασία αφορά στην εφαρμογή μίας διδακτικής πρότασης σχετικής με τη συστηματική αξιοποίηση του Τύπου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα αφορά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο με βοηθητικό εργαλείο τον Τύπο. Στόχος της προαναφερθείσας πρότασης είναι η δημιουργία ενεργών και σκεπτόμενων πολιτών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες θα επιτρέπουν στο μέλλον να εξελίσσονται σε κριτικούς αναγνώστες /-τριες και ακροατές /-τριες. Στοχεύουμε τα σημερινά παιδιά ως αυριανοί ενήλικες να μπορούν να επηρεάζουν αυτοί τα Μ.Μ.Ε. αντί να επηρεάζονται από αυτά. Επομένως ο ιδανικότερος τρόπος προστασίας του πολίτη από τη χειραγώγηση των Μ.Μ.Ε. είναι η αγωγή και η επιμόρφωσή του στον τρόπο με τον οποίο βλέπει τηλεόραση, ακούει ραδιόφωνο ή διαβάζει εφημερίδα και ενημερώνεται από το διαδίκτυο¹.

¹ Η παρούσα εργασία, τροποποιημένη σύμφωνα με τα κριτήρια δημοσίευσης στο ηλεκτρονικό περιοδικό, αποτέλεσε ανακοίνωση στο Συνέδριο του Παντείου Πανεπιστημίου «Μέσα, επικοινωνιακό σύστημα και βιώσιμη ανάπτυξη», 6-8 Μαΐου 2015, και συμπεριλήφθηκε στα πρακτικά του Συνεδρίου. Τίτλος της ανακοίνωσης: «Εκπαιδευοντας τους αυριανούς ενεργούς αναγνώστες και ακροατές των Μ.Μ.Ε.»

From today's student to tomorrow's active and thinking citizen

Abstract

This work concerns the implementation of a teaching proposal relevant to the systematic use of the Press into the educational process. More specifically, it concerns teaching Modern Greek in High school, using the Press as an auxiliary tool. The objective of the proposal is the creation of active and thinking citizens, the development of skills, which will allow them to evolve into critical readers and listeners in the future. We aim at making today's children able to influence the Mass Media themselves as tomorrow's adults, instead of being influenced by them. Therefore, the ideal way to protect citizens from the manipulation of the M.M. is to educate and train them in the way they watch television, listen to the radio or read the newspaper and are informed through the internet.

1. Εισαγωγή

Ζούμε σε μια περίοδο έντονων αλλαγών σε διάφορα επίπεδα που ανατρέπουν και διαταράσσουν κατεστημένες ισορροπίες ενώ παράλληλα διαμορφώνουν νέες πραγματικότητες. Η καθημερινή μας ζωή προσδιορίζεται, πλέον, τόσο από τη ραγδαίως εξελισσόμενη τεχνολογία όσο και από την καταγιστική παρουσία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας. Οι πληροφορίες που παρήχθησαν κατά τη διάρκεια των προηγούμενων 5000 χρόνων υπολείπονται από αυτές των τελευταίων 30 χρόνων! Ωστόσο, αυτή η τεράστια ροή πληροφόρησης δεν δημιουργεί απαραίτητως και περισσότερο πληροφορημένο κόσμο, αλλά αντίθετα, έναν περισσότερο συγχυσμένο κόσμο².

Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι πολίτες είναι αναγκαίο να εφοδιάζονται με τις δεξιότητες εκείνες που θα τους βοηθούν ώστε να αντεπεξέρχονται στις ιδιαιτερότητες του καιρού μας. Ιδιαίτερα η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να αφογκράζεται τους ρυθμούς της σύγχρονης εποχής, να προσαρμόζεται στις νέες ανάγκες και στα νέα δεδομένα³, διαχειριζόμενη αποδοτικά σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας⁴. Επιτακτική προβάλλει, πλέον, η ανάγκη για επανεκτίμηση και αναθεώρηση των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης, του περιεχομένου των προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης⁵.

2 Κουέλ, Ν. – Σ. Βιντάλ. (2001), *Σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας. Για τη μελέτη της μαζικής επικοινωνίας*, Σ. Παπαθανασόπουλος (εισ.–επιμ.), Κ. Μεταξά (μτφρ.), Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 257.

3 Παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική θεωρία εμπλουτίζεται συνεχώς, η εκπαιδευτική πράξη ακολουθεί με αργούς ρυθμούς. Κοσσυβάκη, Φ. (1998), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 309.

4 Φρυδάκη, Ε. (2009), *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Αθήνα: Κριτική.

5 Καζαμίας, Α. και Μ. Κασσωτάκης. (1995), «Πρόλογος. Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης» στο Α. Καζαμίας – Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σ.σ. 30-32.

Με σημείο εκκίνησης τη γενική παραδοχή για την αδιαμφισβήτητη δύναμη και επιρροή των μέσων επικοινωνίας στη σύγχρονη κοινωνία, η εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών στα Μέσα καθίσταται βασική και αναγκαία.

2. Αποσαφήνιση όρου

2.1. Η έννοια του γραμματισμού στα Μ.Μ.Ε.

Η έννοια του γραμματισμού, χρησιμοποιείται σήμερα αντί της παλαιότερα εύχρηστης έννοιας του αλφαριθμητισμού. Δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή, αφορά στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου καθώς και μη γλωσσικά κείμενα (π.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες, κ.λπ.), να κατανοεί και να χειρίζεται το γραπτό λόγο και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις που απέκτησε στο σχολείο στην καθημερινή του ζωή⁶. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό ορισμό⁷, γραμματισμός στα Μέσα Επικοινωνίας «ορίζεται εν γένει ως η ικανότητα πρόσβασης, κατανόησης και κριτικής αξιολόγησης διαφόρων πτυχών των μέσων και των περιεχομένων τους, καθώς και η δυνατότητα έκφρασης (επικοινωνίας) σε διαφορετικά περιεχόμενα (επικοινωνιακές περιστάσεις)». Ο γραμματισμός, κατά τον παραπάνω ορισμό, αφορά στο σύνολο των Μέσων Επικοινωνίας, δεδομένου ότι αυτά είναι σε θέση να απευθυνθούν σε ευρύ κοινό μέσω διαφορετικών καναλιών διανομής.

Στις διαβαθμίσεις του περιλαμβάνεται η εξοικείωση με όλα τα υφιστάμενα Μέσα, τον Τύπο και τη φωτογραφία, την τηλεόραση και το ραδιόφωνο (οπτικοακουστική παιδεία), τον κινηματογράφο (κινηματογραφική παιδεία), το διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες (ψηφιακή αγωγή), τη διαφήμιση στα ΜΜΕ (εμπορική αγωγή) και οιαδήποτε άλλη μορφή έκφρασης και επικοινωνίας στη σύγχρονη - ψηφιακή εποχή. Περιλαμβάνεται επίσης η απόκτηση κριτικής προσέγγισής τους όσον αφορά στην ποιότητα και ακρίβεια του περιεχομένου (π.χ. ικανότητα αξιολόγησης πληροφοριών, αντιμετώπιση της διαφήμισης σε διάφορα μέσα επικοινωνίας, ευφυής χρήση των μηχανών έρευνας). Παράλληλα ο γραμματισμός αποσκοπεί και στη δημιουργική χρήση των Μέσων, στην κατανόηση της διαφοράς μεταξύ της πολυφωνίας και της ιδιοκτησίας των Μέσων καθώς και στην επίγνωση των προβλημάτων πνευματικής ιδιοκτησίας, ουσιώδεις έννοιες, ιδίως για τη νεότερη γενιά, υπό τη διπλή ιδιότητά της, ως καταναλωτές και ως παραγωγοί περιεχομένου⁸. Στο ίδιο πλαίσιο, αλλά σε πιο διευρυμένο

6 Baynham, Mike. (2000), *Πρακτικός γραμματισμός*, Μαρία Αράπογλου (μετ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

7 «Ανακοίνωση από την Επιτροπή Προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών - Ευρωπαϊκή προσέγγιση σχετικά με τον γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας σε ψηφιακό περιβάλλον», (ΕΕ 2007:833). 20 Δεκεμβρίου 2007, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52007DC0833> (προσπελάστηκε 25.3.2015).

8 Σε έρευνα που εκπονήθηκε το 2010 από τον μη κερδοσκοπικό Οργανισμό European Association For Viewers

κινείται και η δράση της UNESCO, η οποία συνδυάζει το πεδίο των Μέσων Ενημέρωσης με το πεδίο της πληροφορίας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση στην Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία (Media and Information Literacy)⁹.

Ασφαλώς η παιδεία στα Μέσα δεν έρχεται να προστεθεί στο ήδη βεβαρημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου ως ένα ακόμη γνωστικό αντικείμενο. Είναι μια σύγχρονη στάση απέναντι στη μάθηση που διευρύνει τις έννοιες του παραδοσιακού γραμματισμού ώστε να συμπεριλάβει τα Μέσα. Η ενίσχυση της θετικής στάσης της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στα Μέσα, η ουσιαστική ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία είναι σήμερα ένα επίκαιρο ζητούμενο, δεδομένου ότι μια τέτοια οπτική αποδεσμεύει τον εκπαιδευτικό από τον παραδοσιακό τρόπο μετάδοσης της γνώσης και σηματοδοτεί μία διαφορετική διάσταση της διδασκαλίας. Η ενσωμάτωση της παιδευτικής διάστασης της Παιδείας στα Μέσα κατατέθηκε ως πρόταση από το ΕΛΙΑΜΕΠ στο πλαίσιο του προγράμματος MEDIADEM, περιλάμβανε δε την ανάθεση αρμοδιοτήτων σε ένα κεντρικό εκπαιδευτικό φορέα, όπως το τότε Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, τόσο στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης (ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα) όσο και στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης¹⁰.

Η ενσωμάτωση τεχνικών και βασικών αρχών της επικοινωνιακής εκπαίδευσης στο σχολείο βελτιώνει τη μάθηση, εξοικειώνει¹¹ τα παιδιά με κώδικες και μεθόδους, τα βοηθά να κατανοούν, να δημιουργούν και να διαπραγματεύονται νοήματα σε μια κουλτούρα κατασκευασμένη από εικόνες, λέξεις και ήχους. Καλλιεργεί το είδος εκείνο του αλφαριθμητισμού που τους επιτρέπει να κατανοούν την κουλτούρα των ΜΜΕ και συγχρόνως να αντιλαμβάνονται τον αυξανόμενο ρόλο των Μέσων στη διαμόρφωση της δικής τους κουλτούρας και ειδικότερα της πολιτικής, με την ευρεία έννοια του όρου, κουλτούρας. Εν τέλει λειτουργεί ως αντίβαρο στον συγκεκριμένο κόσμο και τη νοοτροπία του¹².

Η αξιοποίηση των Μέσων στη μαθησιακή διαδικασία δεν συνεπάγεται αυτόματα και ανάπτυξη δεξιοτήτων στον γραμματισμό των Μέσων (media literacy)¹³. Η χρήση τους χωρίς να συνοδεύεται από κριτική ανάλυση, αξιολόγηση,

Interest (EAVI), με έδρα τις Βρυξέλλες, για τον εντοπισμό των ευρωπαϊκών επιπέδων στον αναλφαριθμητισμό στα Μέσα, στην πυραμίδα αξιολόγησης κάθε χώρας η Ελλάδα κατατάχθηκε στην τέταρτη θέση από το τέλος. <http://www.eavi.eu/joomla/component/content/article/47>. Επίσης http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-trends-report_en.pdf (προσπελάστηκε 25.3.2015).

9 Media and Information Literacy Clearinghouse, <http://mjlunesco.unaoc.org/> (προσπελάστηκε 25.3.2015).

10 ΕΛΙΑΜΕΠ – MEDIADEM, Ερευνητικό πρόγραμμα MEDIADEM, *Η ελευθερία και η ανεξαρτησία των μέσων ενημέρωσης στην Ελλάδα: Αξιολόγηση και προτάσεις πολιτικής*, Ημερίδα παρουσίασης αποτελεσμάτων, 11 Δεκεμβρίου 2012.

11 Η εξοικείωση αυτή περιλαμβάνει όχι μόνο την προσέγγιση και γνωριμία με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε Μέσου, αλλά και τη δυνατότητα των παιδιών να παράγουν τα δικά τους έργα.

12 Μπούζος, Α., Φ. Κοσσυβάκη. (1996), «Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής» στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*, Μ. Μερρακλής (πρόλ.), Αθήνα: Gutenberg, σ. 332.

13 Ο όρος “media literacy” εναλλάσσεται με τον όρο *εκπαίδευση στα ΜΜΕ (media education)*. Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity. Στην ελληνική

επεξεργασία δεν παρέχει στα παιδιά τις αναγκαίες δεξιότητες για μια κριτική προσέγγισή τους. Επομένως η μετακίνηση από την απλή χρήση στην εις βάθος ανάλυσή τους αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για το σημερινό σχολείο.

2.2. Η γλωσσική διδασκαλία στα Αναλυτικά Προγράμματα

Η συμβολή του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται αποφασιστικής σημασίας, δεδομένου ότι η οικοδόμηση οποιασδήποτε άλλης θεωρητικής γνώσης σ' όλα τα διδακτικά αντικείμενα βασίζεται στη γλωσσική επάρκεια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών σε διεθνές επίπεδο, η σχολική αποτυχία είναι πρώτα απ' όλα αποτυχία στα γλωσσικά μαθήματα¹⁴. Υπό την επίδραση της κοινωνιογλωσσολογίας η ελληνική πολιτική για τη γλωσσική εκπαίδευση δίνει προτεραιότητα στην καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης των μαθητών, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία στόχος της οποίας ήταν η σχολαστική διδασκαλία της Γραμματικής.

Στα ήδη χρησιμοποιούμενα Αναλυτικά Προγράμματα και το γλωσσικό μάθημα είναι προσαρμοσμένο στα σύγχρονα δεδομένα. Η διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών, η συνειδητοποίηση της σημασίας του λόγου για τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή, η εξέλιξή τους σε άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη αποτελούν τους κύριους πυλώνες της εκπαιδευτικής πολιτικής¹⁵.

Σε γενικότερο πλαίσιο τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα χαρακτηρίζονται από ευελιξία, εφόσον επιτρέπουν στον /στην εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σε ό,τι αφορά στον τρόπο διδασκαλίας. Είναι «ανοικτά» στο μέτρο που τον/την αφήνουν ελεύθερο/-η να επιλέξει τις πρακτικές και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει

βιβλιογραφία αντί του όρου *γραμματισμός των μέσων μαζικής επικοινωνίας*, απαντώνται εναλλακτικά και οι όροι *επικοινωνιακή εκπαίδευση*, *επικοινωνιακός αλφαριθμητισμός*. Κούρτη, Ε. (2004), «Εκπαίδευση και τηλεόραση». Στο Λεβεντάκος, Δ. (επιμ.), *Τηλεόραση και Ελληνική Κοινωνία*, Αθήνα: Εικόν, σ.σ. 113-133. Χαραμής, Π. (2001), «Αλφαριθμητισμός και εκπαίδευση στα ΜΜΕ: Παιδαγωγικές διαστάσεις ενός σύγχρονου προβλήματος». Στο Π. Χαραμής (επιμ.), *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο Σχολείο. Δυνατότητες – Όρια – Προοπτικές*, Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, σ.σ. 195-205, καθώς και *αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ*, Ντάβου, Μπ. (2001), «Ο αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ και η σχέση δασκάλου - μαθητή». Στο Χαραμής, Π. (επιμ.), *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο Σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, σ.σ. 35-45. Τον συναντούμε επίσης και ως *αγωγή στα ΜΜΕ*. Δημόσια Διαβούλευση του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Στο: <http://www.iom.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=151> (προσπελάστηκε στις 3/3/2015).

Ο γραμματισμός των ΜΜΕ συνιστά επιμέρους διάκριση του πληροφορικού γραμματισμού (information literacy). Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2011), *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική διαδικασία*, Αθήνα: Λιβάνης.

14 Στο θέμα αυτό η βιβλιογραφία είναι εκτενής. Ωστόσο κλασική πηγή θεωρούνται οι μελέτες του Basil Bernstein και κυρίως το τρίτομο έργο του *Class, codes and control: Applied studies toward a sociology of language*, Routledge and Kegan Paul, London 1973. Φραγκοδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.

15 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΦΕΚ 303Β/13-03-2003, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 23/3/2015).

τόσο ο/η ίδιος/-α όσο και οι μαθητές/-ριες. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, που πιλοτικά εφαρμόζονται από το 2011, για πρώτη φορά δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια και κοινωνικών δεξιοτήτων εκτός των γλωσσικών, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να αξιολογούν και να ελέγχουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι¹⁶. Η γνώση που απορρέει από μια τέτοιου είδους γλωσσική εκπαίδευση συναρτάται με την έννοια του κριτικού γραμματισμού¹⁷ ο οποίος αποτελεί προϊόν κριτικής αντιμετώπισης της πληροφορίας, όπως αναλυτικά εκτέθηκε πιο πάνω.

2.3. Η ενσωμάτωση του γραμματισμού των Μ.Μ.Ε. στη γλωσσική διδασκαλία

Η ενσωμάτωση του γραμματισμού των Μέσων στη γλωσσική διδασκαλία, με βάση τις αρχές της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, αποτελεί θεμελιώδη εκπαιδευτική πρακτική¹⁸. Το ενδιαφέρον των μαθητών/-ριών προκαλείται και κινητοποιείται, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν καθοδηγείται στην ενασχόληση με το αποκαλούμενο *αυθεντικό υλικό*¹⁹, σε αντίθεση με τη διδασκαλία της γλώσσας βάσει προκαθορισμένων και στατικών δομών. Η επαφή των παιδιών με αυθεντικά κείμενα τους παρέχει τη δυνατότητα εξοικείωσης με τα επίπεδα ύφους της νεοελληνικής γλώσσας και συστηματικής άσκησης στην αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλίας.

Διαπιστώνουν στην πράξη την ευκαμψία του γλωσσικού κώδικα, αλλά και την ιστορική διάσταση της ελληνικής γλώσσας²⁰. Ένα αυθεντικό χρηστικό κείμενο όπως είναι π.χ. ένα δημόσιο έγγραφο, μία επιστολή, ένα άρθρο εφημερίδας ή περιοδικού, μία αγγελία, μία αφίσα, μία γελοιογραφία κ.λπ. δίνει νέα διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία για μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης συνδεδεμένης διαθεματικά και με άλλα γνωστικά αντικείμενα και σε επαφή με τα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και ιστορικά συμφραζόμενα²¹.

2.4. Η διδακτική πρόταση

2.4.1. Η παιδαγωγική λειτουργία του δημοσιογραφικού λόγου –Η συμβολή του στη γλωσσική καλλιέργεια

Με δεδομένο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, ότι ο Τύπος αποτελεί

16 Καινοτομίες του νέου προγράμματος σπουδών για τη γλώσσα-λογοτεχνία, Συντονισμός: Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, <http://ebooks.edu.gr/> (προσπελάστηκε στις 3/3/2015).

17 Φ.Ε.Κ. Β 303/13-03-2013: 3734, 3741, Προγράμματα Σπουδών 2011, Εγκύκλιος 139610/ Γ2/ 01-10-2013 καθώς και τα νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα που ισχύουν από το 2011 στα πιλοτικά σχολεία <http://dschool.minedu.gov.gr/> (προσπελάστηκε στις 3/3/2015).

18 Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2011), *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική διαδικασία*, Αθήνα: Λιβάνης.

19 Μήτσης, Ν. (2004), *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 31, 234-236.

20 Μπαμπινιώτης, Γ. (1994), *Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.

21 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΦΕΚ 303Β/13-03-2003, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 23/3/2015).

πρωτογενή πηγή πληροφοριών, αξιόπιστο εργαλείο μελέτης²² κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών φαινομένων, καθώς επίσης και μέσο ερμηνείας συλλογικών νοοτροπιών και στάσεων, αποφασίσαμε να τον αξιοποιήσουμε στο διδακτικό αντικείμενο Νεοελληνική Γλώσσα. Ο Τύπος θεωρείται, πλέον, ως σχεδόν ιδεώδης χώρος όπου καταγράφεται, έστω και επιλεκτικά, το σύνολο των δραστηριοτήτων της κοινωνίας στην οποία αυτή απευθύνεται. Η μελέτη του αποτελεί μελέτη της διαδικασίας μέσω της οποίας δημιουργείται, τροποποιείται και μετασχηματίζεται ο πολιτισμός της κοινωνίας μας. Η διαδικασία αυτή αφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και ζούμε την κοινωνική πραγματικότητα και επομένως νομιμοποιούμε και αποδεχόμαστε αυτή την πραγματικότητα.

Στις σελίδες του Τύπου διαθλώνται όψεις της καθημερινότητας της κοινωνίας, καταγράφονται οι νοοτροπίες των κατοίκων, οι αντιλήψεις, οι ιδιαιτερότητες, οι τρόποι που βιώνονται τα ποικίλα προβλήματα, καθώς και οι τρόποι επίλυσής τους. Στη θεματολογία του συνυπάρχουν τα μικρά και ασήμαντα περιστατικά της καθημερινότητας, με όσα θεωρούνται σημαντικά για τη ζωή ενός τόπου. Η προσέγγισή τους συνιστά ενδιαφέρουσα πτυχή των ανά εποχή νοοτροπιών της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται αφενός, αλλά και των φορέων του έντυπου αφετέρου.

Εκτός από τη μεγάλη σημασία της ένταξης της διδασκαλίας του Τύπου στην εκπαίδευση²³ σημαντικό λόγο στην επιλογή του αποτέλεσε και το γεγονός πως, παρότι ζούμε στην εποχή της εύκολης πρόσβασης στα ψηφιακά μέσα, πολλά δημόσια σχολεία, μεταξύ αυτών και το 2^ο Γυμνάσιο Νέας Ιωνίας, «εξοπλισμένα» με παρωχημένης τεχνολογίας εργαστήρια πληροφορικής στερούνται σύγχρονης τεχνολογίας επομένως και πρόσβασης σε αυτήν. Άμεση συνέπεια αυτής της κατάστασης αποτελεί η αδυναμία ενσωμάτωσης στη διδασκαλία σύγχρονων μεθόδων, όπως αυτή της διδασκαλίας με τη χρήση των ψηφιακών μέσων. Η ύπαρξη ενός ή δύο υπολογιστών για όλο το σχολείο δεν αναιρεί τα προηγούμενα, αντίθετα πολλές φορές λειτουργεί σχεδόν αποτρεπτικά για όσους και όσες εκπαιδευτικούς θα είχαν τη διάθεση να αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους τα ψηφιακά μέσα. Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, οδηγηθήκαμε σε ένα προσφορότερο και εύκολα προσβάσιμο μέσο, αυτό του έντυπου, κυρίως, Τύπου.

Πρόκληση για εμάς αποτέλεσε και το γεγονός ότι ο Τύπος μαζί με το ραδιόφωνο είναι από τα λιγότερο χρησιμοποιούμενα μέσα στο σχολείο. Σύμφωνα με έρευνα, η οποία διεξήχθη ηλεκτρονικά μέσω ανώνυμου ερωτηματολογίου, και απευθυνόταν προς όλους τους εγγεγραμμένους χρήστες του Πανελληνίου

22 Δρούλια-Μητράκου, Έ. (2005), «Ο τύπος ως εργαλείο έρευνας», στον τόμο *Ο Ελληνικός Τύπος 1784 έως σήμερα. Ιστορικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, σ.σ. 477-488.

23 Ασλανίδου, Σ. (1996), «Η είδηση: μια διαφορετική παράμετρος στη διδασκαλία της είδησης», στον τόμο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Εισηγήσεις Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, Συντονισμός – Επιμέλεια Χ. Τσολάκης. Αφιέρωμα στον Εμμανουήλ Κριαρά και στην Αικατερίνη Στριφτού-Κριαρά, Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σ. 303.

Σχολικού Δικτύου εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής, ο Τύπος συγκέντρωσε ποσοστό 4%, η τηλεόραση 3%, ο κινηματογράφος 11%, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής 42%, το ραδιόφωνο 2%, το διαδίκτυο 38%. Την πρώτη θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την άντληση των παραδειγμάτων για αναφορά στην τάξη έλαβε και πάλι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (43,04%) με δεύτερα τα πολυμέσα (30,99%) ενώ ο Τύπος (εφημερίδες, περιοδικά, φωτογραφικό υλικό) ήρθε τρίτος (28,36%)²⁴. Δυστυχώς παρόμοια έρευνα δεν έχει διεξαχθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας και στη δευτεροβάθμια δεν θα παρουσίαζαν σημαντικές αποκλίσεις.

Τέλος η διαπίστωση ότι η κρίση κυκλοφορίας, που χαρακτηρίζει γενικότερα τον ευρωπαϊκό Τύπο, ιδιαίτερα τις μεσογειακές χώρες επομένως και τη χώρα μας, συνδέεται με μια έντονη τάση γήρανσης του αναγνωστικού τους κοινού²⁵. Μόνο μια διείσδυση στις νεαρότερες ηλικίες θα μπορούσε να ανακόψει την τάση αυτή. Ο καθηγητής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, Νίκος Λεάνδρος, επισημαίνει την ύπαρξη στην Ελλάδα τεράστιου προβλήματος αξιοπιστίας των Μέσων. Σύμφωνα με πανευρωπαϊκές μετρήσεις την πρώτη θέση κατέχει η τηλεόραση και ακολουθούν τα έντυπα μέσα, κυρίως οι εθνικές εφημερίδες. Συνέπεια αυτής της αναξιπιστίας είναι η σημαντική πτώση του αριθμού ετήσιας κυκλοφορίας τους (από 1.100.000 φύλλα το 1989 σε περίπου 200.000 φύλλα ημερησίως το 2014). Σε καλύτερη μοίρα βρίσκεται το Ραδιόφωνο και ακολουθεί το Διαδίκτυο.

2.5. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος μαθητών και μαθητριών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας καθώς επίσης η καλλιέργεια δεξιοτήτων πρόσβασης, κατανόησης και παράλληλα δημιουργικής χρήσης του περιεχομένου των Μέσων, ως βασικών προϋποθέσεων δημιουργίας κοινωνικά ώριμων ατόμων. Επί μέρους στόχοι αποτέλεσαν ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, η καλλιέργεια του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος, η ενθάρρυνση για συμμετοχή του συνόλου των μαθητών και μαθητριών.

24 Πρόκειται για την πρώτη πανελλαδική έρευνα του Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Μέσων, εθνικού φορέα εφαρμοσμένης έρευνας για την οπτικοακουστική επικοινωνία στην Ελλάδα. Υλοποιήθηκε στο διάστημα 15 Φεβρουαρίου - 15 Μαΐου 2011 με τίτλο «Πανελλαδική Έρευνα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την Παιδεία στα Μέσα» σε συνεργασία με το τότε Υπ. Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων, *Σύνοψη συμπερασμάτων. Τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας του Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Μέσων για την Παιδεία στα Μέσα*, <http://www.iom.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=145&studyid=37>, (προπελάστηκε 3.3.2015).

25 Ψύλος, Μ. «Προβληματική η ελευθερία της πληροφόρησης»- ΑΠΕ-ΜΠΕ <http://www.haniotika-nea.gr/provlimatiki-elftheria-tis-pliροφοrisis/#ixzz3TpP0B19M> (προσπελάστηκε 12.3.2015). Πρβλ. «Στατιστικά στοιχεία κυκλοφορίας εφημερίδων ανά έτος». Τα στοιχεία προέρχονται από τα πρακτορεία διανομής τύπου “Άργος” και “Ευρώπη” και τα έχει περαιτέρω επεξεργαστεί η ΕΙΗΕΑ. http://www.eihea.gr/circulation_gr.asp (προσπελάστηκε 12.3.2015).

2.6. Υποθέσεις της έρευνας

2.6.1. Γενική υπόθεση

Η ενσωμάτωση του Γραμματισμού των Μέσων στη γλωσσική διδασκαλία είναι δυνατόν να προκαλέσει και να ενεργοποιήσει τη δημιουργική σκέψη μαθητών και μαθητριών. Η εξοικείωσή τους με αυθεντικά και επίκαιρα κείμενα, όπως αυτά του Τύπου, μπορεί να κινητοποιήσει και να αυξήσει τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία ακόμα και των πλέον αδυνάτων.

2.6.2. Επιμέρους υποθέσεις

Η συστηματική αξιοποίηση του Τύπου και εν προκειμένω η επαφή με ποικιλία ειδών δημοσιογραφικού λόγου²⁶ μπορεί να συμβάλει:

- στην καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών/-ριών για κριτική ανάγνωση και κατανόηση κειμένου.
- στην ενίσχυση και διεύρυνση του λεξιλογίου²⁷ τους.
- στην βελτίωση της ορθογραφίας καθώς επίσης και της επίδοσης στο γραπτό και προφορικό λόγο²⁸
- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής λόγου και επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας
- στην ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης²⁹
- στην κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών/-ριών της Γ' τάξης του Γυμνασίου ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του Λυκείου.

3. Μεθοδολογία

Εργαστήκαμε με βάση τη θεματική των επί μέρους ενοτήτων του σχολικού εγχειρίδιου³⁰ της Νεοελληνικής Γλώσσας ώστε να συμπλεύσουμε με τη διδασκαλία

26 Μπουκάλας, Π. - Σπ. Μοσχονάς. (2001), «Πρόλογος», στον τόμο *Δημοσιογραφία και Γλώσσα*, Πρακτικά Συνεδρίου (15-16 Απριλίου 2000), Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της Ενώσεως Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Αθηνών, σ.σ. 13-14.

27 Η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών, θεωρείται ως ένας από τους βασικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας χρήσιμους στην πρόσληψη, αφομοίωση και εμπέδωση των γνώσεων που προσφέρονται σε όλα τα σχολικά αντικείμενα. Συμβάλλει στην αποτελεσματική πραγμάτωση της επικοινωνίας των μαθητών/-ριών, αλλά και στην επιτυχή διατύπωση ακαδημαϊκού λόγου, απαραίτητη προϋπόθεση τόσο για τη σχολική επιτυχία τους όσο και για τη μελλοντική επαγγελματική τους ανέλιξη και την κοινωνική τους ένταξη. Για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας μέσω της διδασκαλίας του λεξιλογίου βλ. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα 2011 <http://dschool.edu.gr> (προσπελάστηκε 12.3.2015).

28 Ο δημοσιογραφικός λόγος ή σωστότερα η ποικιλία του δημοσιογραφικού λόγου διαμορφώνει γλωσσικά πρότυπα, άποψη βέβαια που υπόκειται σε κριτική. Χατζησαββίδης, Σ. (2001), «Η μορφολογική ποικιλία του δημοσιογραφικού λόγου ως δείκτης πολιτικής ιδεολογίας», στον τόμο *Δημοσιογραφία και Γλώσσα*, Πρακτικά Συνεδρίου (15-16 Απριλίου 2000), Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της Ενώσεως Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Αθηνών, σ. 141-155.

29 Για τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης Βοσνιάδου, Σ. (2001), *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Στο: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf> (προσπελάστηκε στις 29/3/2015).

30 Όλες οι ενότητες του βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου μπορούν να διδαχθούν με

των άλλων δύο τμημάτων της Γ΄ τάξης, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές/-ριες θα εξεταστούν στο τέλος του σχολικού έτους σε κοινά θέματα. Εφαρμόσαμε την καθοδηγούμενη πρόσβαση των μαθητών/-ριών σε αυθεντικό πληροφοριακό υλικό από τον Τύπο, ενσωματώσαμε στη διδασκαλία επίκαιρα κείμενα ώστε να συνδέσουμε το μαθησιακό υλικό με την καθημερινή ζωή των παιδιών και με την πραγματικότητα στοχεύοντας στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους. Παράλληλα φέραμε την τάξη σε επαφή με πρόσωπα από τον δημοσιογραφικό κόσμο, σε μια προσπάθεια ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία³¹.

3.1. Δείγμα της έρευνας

Η διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε ένα από τα τρία τμήματα της Γ΄ τάξης του 2^{ου} Γυμνασίου Νέας Ιωνίας Αττικής³². Στην τάξη φοιτούσαν συνολικά 21 παιδιά (10 αγόρια και 11 κορίτσια). Από την πρώτη τάξη του Γυμνασίου είχε αναπτυχθεί μεταξύ της διδάσκουσας, ως φιλόλογου, και των παιδιών αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης, επομένως ήταν γνωστός ο χαρακτήρας κάθε παιδιού, οι ιδιαιτερότητες, οι αδυναμίες, αλλά πολύ περισσότερο οι δυνατότητές τους να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις μιας τέτοιας διδακτικής πρότασης. Εν γένει η τάξη διακρινόταν για την εργατικότητα της και κυρίως για το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας. Σημαντικό κριτήριο επιλογής αποτέλεσε και το γεγονός ότι από την πρώτη τάξη τα παιδιά είχαν εξασκηθεί, και πάλι από τη διδάσκουσα, στη χρήση υλικού από εφημερίδες και περιοδικά ως βοηθητικού υλικού στη διδασκαλία, τόσο της νεοελληνικής γλώσσας όσο και της λογοτεχνίας.

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Προτού τεθεί σε εφαρμογή η διδακτική πρόταση διερευνήθηκε, μέσω ερωτηματολογίου³³ που δόθηκε στα παιδιά και τους ζητήθηκε να απαντήσουν ανώνυμα, η στάση τους απέναντι στον έντυπο και ηλεκτρονικό Τύπο. Το διαγνωστικό αυτό στάδιο θεωρήθηκε σημαντικό μέρος της όλης μαθησιακής διαδικασίας, δεδομένου ότι αποτυπώνει τις προθέσεις των μαθητών/-ριών

υλικό από τον Τύπο: 1η ενότητα: Η Ελλάδα στον κόσμο, 2^η: Γλώσσα – Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου, 3^η: Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί, 4^η: Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες, 5^η: Ειρήνη – πόλεμος, 6^η: Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών, 7^η: Τέχνη: μια γλώσσα για όλους σε όλες τις εποχές, 8^η: Μπροστά στο μέλλον.

31 Σύμφωνα με μελέτες η αποτελεσματικότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων εξασφαλίζεται όταν η εκπαιδευτική καινοτομία αντιμετωπίζεται όχι ως γεγονός, αλλά ως διαδικασία. Fullan, M. (1991), *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

32 Μέρος της συγκεκριμένης διδασκαλίας παρουσιάστηκε στο επιμορφωτικό σεμινάριο “Σενάρια διδασκαλίας και διαδραστική μάθηση”, που διοργανώθηκε από τις Σχολικές Συμβούλους των Φιλολόγων Β΄ Αθήνας (21.1.2015), στο πλαίσιο στήριξης των γλωσσικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο και απέσπασε τα θετικά σχόλια των παρευρισκομένων εκπαιδευτικών.

33 Ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα.

καθώς επίσης και το επαρκές επίπεδο αρχικής γνώσης³⁴. Στο τέλος της διδακτικής πρότασης έγινε γραπτή αξιολόγησή της από τα παιδιά.

3.3. Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Μεθοδολογικά εργαστήκαμε με βάση την ποσοτική κυρίως, όμως, την ποιοτική ανάλυση τόσο των δεδομένων του ερωτηματολογίου όσο και της αξιολόγησης.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου προέκυψαν τα εξής³⁵:

Στο στενότερο και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/-ριών, μεγάλο ποσοστό (70%) των μελών διάβαζαν εφημερίδες και περιοδικά, όχι όμως συχνά. Αυτό γινόταν μάλλον σε εβδομαδιαία βάση. Τα ενδιαφέροντα αυτών των αναγνωστών στρέφονταν σε πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και αθλητικά θέματα. Σκοπός της ανάγνωσης του Τύπου ήταν κυρίως η ενημέρωση. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι μόνο το 30% των γονέων προέτρεπαν τα παιδιά τους να διαβάζουν τέτοιου είδους έντυπα. Βασικό επιχείρημα αυτών των γονέων ήταν ότι τα παιδιά τους, μέσω της ανάγνωσης του Τύπου, ενημερώνονται για την επικαιρότητα και γνωρίζουν τον κόσμο στον οποίο ζουν.

Για τους ίδιους τους μαθητές προέκυψε ότι περισσότεροι από τους μισούς αγόραζαν εφημερίδες ή περιοδικά με δική τους πρωτοβουλία. Σκοπός της αγοράς ήταν όχι μόνο η ενημέρωση, αλλά και η ψυχαγωγία καθώς επίσης και τα δώρα που συνόδευαν τα έντυπα. Τα θέματα που τους ενδιέφεραν ήταν ποικίλα. Τα κυριότερα αφορούσαν στην ενημέρωση σε κοινωνικά θέματα, στις τέχνες, στην ψυχολογία και στον αθλητισμό. Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός πως, παρ' όλη την εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες, μόνο το ένα τέταρτο των μαθητών/-ριών είχαν διαβάσει εφημερίδα ή περιοδικό στο Διαδίκτυο.

Το 95% των μαθητών/-ριών θεωρούσαν χρήσιμη την ανάγνωση εφημερίδων και περιοδικών³⁶. Το μεγαλύτερο κέρδος από τη δραστηριότητα αυτή ήταν, κατά τη γνώμη των περισσότερων, η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων (εμπλουτισμός λεξιλογίου, εκφραστική και αναγνωστική ικανότητα). Η ενημέρωση και η διεύρυνση των οριζόντων αποτελούσαν επίσης οφέλη που επισημάνθηκαν. Παράλληλα εκφράστηκε ο κίνδυνος να «σοκαριστούν» τα παιδιά από κάποιες κακές

34 Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ, 2012. Οι στρατηγικές διερευνητικής διδασκαλίας παρουσιάζουν ενδιαφέρον διότι, όπως επισημαίνουν οι υποστηρικτές τους, κινητοποιούν το μαθητικό ενδιαφέρον και ενεργοποιούν τη διαδικασία της μάθησης, με αποτέλεσμα να αυξάνουν και να ουσιαστικοποιούν τη μάθηση. Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Πρόλογος Adrian Ashman, τόμ. Β', Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 506.

35 Γραφικές απεικονίσεις των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο στο τέλος του Παραρτήματος.

36 Η αξιοποίηση της ήδη γνωστής στα παιδιά πληροφορίας ότι η γνώση αναπαράγεται στις κοινωνίες μας με τον γραπτό λόγο, προϋποθέτει τη σύνδεση του γραπτού λόγου με την άμεση χρησιμότητα και με την ευχαρίστηση. Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 145.

ειδήσεις που αναπαράγονται στον Τύπο. Μεγάλο ποσοστό μαθητών/-ριών (43%) δήλωσαν ότι είχαν δημιουργήσει αρχείο από υλικό εφημερίδων και περιοδικών πάνω σε θέματα που τους ενδιέφεραν. Αυτά ήταν, κατά σειρά προτεραιότητας, αθλητικά, επιστημονικά, καλλιτεχνικά και κοινωνικά. Το 1/3 από αυτούς τους μαθητές/-ριες είχαν χρησιμοποιήσει το υλικό σε σχολικές εργασίες.

Συμπερασματικά: Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/-ριών γνώριζε τον έντυπο Τύπο κατ' αρχήν γιατί χρησιμοποιούνταν σε ικανοποιητικό βαθμό από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Στη συνέχεια, από τις απόψεις που εξέφραζαν, φάνηκε ότι είχαν προβληματισθεί πάνω στον κοινωνικό ρόλο του Τύπου και στις δυνατότητες αξιοποίησής του. Η στάση τους αυτή διευκόλυνε στην εφαρμογή της διδακτικής πρότασης. Θεωρούμε ότι στη θετική στάση των παιδιών συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό και η εν μέρει ενασχόλησή τους, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, με τον Τύπο και κατά τα προηγούμενα δύο χρόνια, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως.

5. Αναλυτική παρουσίαση εφαρμογής της διδακτικής πρότασης

Με αφορμή τα δημοσιεύματα για την ανακάλυψη του τύμβου της Αμφίπολης, θέμα επίκαιρο τότε, η διδασκαλία της πρώτης ενότητας «Η Ελλάδα στον κόσμο» επικεντρώθηκε στο γεγονός ως σημείο αναφοράς και αφορμής. Η επικαιρότητα του θέματος κινητοποίησε το ενδιαφέρον των παιδιών, όπως άλλωστε και των περισσότερων Ελλήνων. Στη δεύτερη ενότητα «Γλώσσα – Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου» μοιράστηκε σχετικό με το θέμα αποδελτιωμένο υλικό από εφημερίδες και περιοδικά και δόθηκε έμφαση στην ελληνική γλώσσα. Ακολούθησε διάλογος με βάση το περιεχόμενο των κειμένων. Ως εργασία δόθηκε διασκευασμένο εν μέρει, ώστε να γίνει κατανοητό στα παιδιά, κείμενο του Παντελή Μπουκάλα από την εφημερίδα *Καθημερινή* της 26ης Οκτωβρίου 1997 με τίτλο «Γλωσσικά δανεικά και αχρείαστα». Στο κείμενο θίγεται το φαινόμενο της ξενομανίας των Ελλήνων και συγκεκριμένα της χρήσης ξένων λέξεων στους τίτλους των εφημερίδων και των περιοδικών, στις επωνυμίες των καταστημάτων, στα ονόματα των καναλιών. Τον Π. Μπουκάλα, ως σημειωθεί, ότι είχαμε προσκαλέσει στο πλαίσιο εφαρμογής πολιτιστικού προγράμματος, υπό την ιδιότητά του ως ποιητή, οπότε σε πολλά παιδιά του τμήματος ήταν ήδη γνωστός. Ας σημειωθεί ότι εκτός από υλικό σχετικό με τη θεματολογία των εννοιών του σχολικού βιβλίου δίνονταν στα παιδιά και δημοσιεύματα της επικαιρότητας, επιστημονικά, κοινωνικά και άλλα με σκοπό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίησή τους.

Ένα δώρο αφιερώθηκε στην εξάσκηση σε ό,τι αφορά στην αποδελτιώση υλικού εφημερίδων και περιοδικών, καθώς και στη δημιουργία προσωπικού αρχείου από αποδελτιωμένο υλικό. Σε κάθε μαθητή/-ρια μοιράστηκε από μία εφημερίδα και εξασκήθηκε στο να εντοπίζει το υλικό, στο πως να το αποσπά χωρίς να το καταστρέφει, στο να καταγράφει σωστά τα στοιχεία προέλευσης

και την ημερομηνία, στοιχεία πολύτιμα για μελλοντική χρήση. Στο προηγούμενο διάστημα είχαμε κινητοποιήσει συναδέλφους, φίλους και τα ίδια τα παιδιά ώστε να έχουμε στη διάθεσή μας αρκετό υλικό από εφημερίδες και περιοδικά. Στην παραπάνω δραστηριότητα εφαρμόσαμε την τεχνική της ετεροπαρατήρησης, διδασκαλία με την παρουσία δηλαδή στην τάξη και άλλης εκπαιδευτικού η οποία στο τέλος της διδασκαλίας διατύπωσε τις παρατηρήσεις της.

Στη διδασκαλία της τρίτης ενότητας «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί» χρησιμοποιήθηκε ως αφορμή ποίημα Έλληνα ποιητή, προσώπου με ειδικές ανάγκες, χωρίς φυσικά να γνωρίζουν οι μαθητές/-ριες αυτή τη λεπτομέρεια. Τους ζητήθηκε μετά από σιωπηρή ανάγνωση να εντοπίσουν μέσα στο ποίημα στοιχεία για τον δημιουργό. Δόθηκαν διευκρινιστικά στοιχεία καθώς και δημοσίευμα εφημερίδας για τον λογοτέχνη ενώ η συζήτηση περιστράφηκε, με υποστηρικτικό υλικό και πάλι από τον Τύπο, γύρω από τα άτομα με ειδικές ανάγκες και την αντιμετώπισή τους από το κοινωνικό σύνολο. Στην επόμενη ώρα ασχοληθήκαμε με το φαινόμενο του ρατσισμού. Με την τεχνική του καταγισμού ιδεών, δημιουργήθηκε ένας χάρτης εννοιών στον οποίο κεντρική θέση πήρε η έννοια του ρατσισμού ενώ περιφερειακά σημειώθηκαν συγγενείς έννοιες, με τη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, ακόμα και των πιο αδύνατων που παρενέβαιναν με εύστοχες παρατηρήσεις και ιδέες. Ακολούθησε η ομαδοποίηση των περιφερειακών εννοιών, ώστε να κατανοήσουν την έννοια της αναλυτικής και συνθετικής μεθόδου εργασίας.

Για τη διδασκαλία της 4^{ης} ενότητας «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες» καθώς και της επόμενης, «Πόλεμος – Ειρήνη», δόθηκαν εφημερίδες και περιοδικά και ζητήθηκε από τα παιδιά να εντοπίσουν και να αποδελτιώσουν υλικό σχετικό με τον τίτλο της κάθε ενότητας και αφού το μελετήσουν να γράψουν ένα σύντομο κείμενο. Η ανταπόκριση του δημοσιογράφου, τότε, και σήμερα προέδρου του Αθηναϊκού και Μακεδονικού Πρακτορείου Ειδήσεων (ΑΠΕΜΠΕ), Μιχάλη Ψύλου στην πρόσκλησή μας και η παρουσία του στην τάξη τόνωσε το ενδιαφέρον των μαθητών/-ριών και έδωσε νέο αέρα στη διδασκαλία.

Ο δημοσιογράφος μίλησε για τις σχέσεις Ευρώπης και Ελλάδας στην παρούσα ιστορική συγκυρία καθώς και για το περιεχόμενο του βιβλίου του *Από τον Ράιχενμπαχ του Όθωνα...στον Ράιχενμπαχ της Μέρκελ*³⁷. Ακολούθησε συζήτηση και με θέματα σχετικά που είχαν ετοιμάσει οι μαθητές και οι μαθήτριες από τα δημοσιεύματα του Τύπου. Κατά τη διάρκεια της επόμενης ώρας τα παιδιά ασκήθηκαν με τη βοήθεια του κ. Ψύλου στη σύνταξη δημοσιογραφικού κειμένου. Το ίδιο αποτελεσματική υπήρξε και η παρουσία στην τάξη του δημοσιογράφου και συγγραφέα, αντιπροέδρου της Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Αθηνών Δημήτρη Γκιώνη, ο οποίος μίλησε τόσο για το δημοσιογραφικό όσο και για το συγγραφικό του έργο και απάντησε στις ερωτήσεις των παιδιών. Τη

37 Ψύλος, Μ. (2014), *Από τον Ράιχενμπαχ του Όθωνα...στον Ράιχενμπαχ της Μέρκελ*, Πρόλογος: Γιώργος Δελαστίκ, Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης.

δραστηριότητα παρακολούθησε και η ομάδα της σχολικής εφημερίδας καθώς και δύο συνάδελφοι υπεύθυνες της έκδοσης.

Ένα δίωρο επίσης αφιερώθηκε στη μελέτη εφημερίδων των αρχών του 20ού αιώνα τις οποίες είχαμε στη διάθεσή μας ψηφιοποιημένες από τη Βιβλιοθήκη της Βουλής. Έγινε αντιπαραβολή και σύγκριση με σύγχρονες, ως προς το περιεχόμενο, τη γλώσσα, τους τίτλους, τη θεματολογία, τις διαφημίσεις κ.λπ. Η συζήτηση περιστράφηκε στον τρόπο κυκλοφορίας των παλαιών εφημερίδων, στην τιμή, στη λογοκρισία κ.λπ. Μέρος της διδασκαλίας αφιερώθηκε στον τρόπο αποδελτίωσης και αρχειοθέτησης υλικού από ψηφιοποιημένες εφημερίδες.

6. Δραστηριότητες στο πλαίσιο άλλων προγραμμάτων

Ενισχυτικά στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συντέινει και το πρόγραμμα «Λέσχη φιλαναγνωσίας 2^{ου} Γυμνασίου Νέας Ιωνίας» που λειτούργησε για πρώτη φορά κατά το ίδιο σχολικό έτος με υπεύθυνη καθηγήτρια τη διδάσκουσα και στο οποίο συμμετείχαν εννέα μαθητές/-ριες του τμήματος. Στο πλαίσιο του παραπάνω προγράμματος η ομάδα έλαβε μέρος και διακρίθηκε στο διαγωνισμό Δημιουργικής Γραφής, που διοργάνωσε το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με θέμα τη διαφορετικότητα, όπως αυτή εκδηλώνεται και βιώνεται τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον, όχι μόνο ως προσωπικό συναίσθημα, αλλά και ως αποτυπωμένη συμπεριφορά.

Η ομάδα της φιλαναγνωσίας ασχολήθηκε με τη δημιουργία αφίσας, λογότυπου, αλλά και άλλων μέσων (σελιδοδείκτες) ενημέρωσης της σχολικής κοινότητας για το πρόγραμμα. Οι μαθητές/-ριες διδάχτηκαν από την προσκεκλημένη φιλόλογο και λογοτέχνη Έλσα Λιαροπούλου την οπτική γωνία, τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει και αντιμετωπίζει κάποιος τα πράγματα, στη λογοτεχνία, στην τέχνη και γενικότερα στη ζωή. Εξασκήθηκαν επίσης στην τεχνική των συνεντεύξεων, τις οποίες πήραν από τις προσκεκλημένες λογοτέχνιδες Έλσα Λιαροπούλου, Ζέφη Κόλια και Σώτη Τριανταφύλλου, καθώς και από τους δημοσιογράφους Δημήτρη Γκιώνη και Μιχάλη Ψύλο. Μέρος των συνεντεύξεων αυτών καθώς και σχόλια των παιδιών δημοσιεύθηκαν στη σχολική εφημερίδα, σε τεύχος αφιερωμένο στο πρόγραμμα. Παιδιά από την ίδια ομάδα προετοιμάστηκαν και πήραν μέρος στο «2^ο Διαγωνισμό αναγνωστικών δεξιοτήτων – κατανόησης κειμένου» για μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, που διοργάνωσε η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας.

Σε συνεργασία με την ομάδα της σχολικής εφημερίδας πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Μορφωτικό Ίδρυμα της ΕΣΗΕΑ, με σκοπό την παρακολούθηση του προγράμματος «Ψάξε, ψάξε και θα το βρεις – Παίζοντας με τη δημοσιογραφική πράξη» που σχεδιάστηκε κι υλοποιήθηκε από την ομάδα «Λόγου Παίγνιον» στο πλαίσιο εκπαιδευτικής παρέμβασης του Ιδρύματος. Το πρόγραμμα αυτό έφερε

τους μαθητές/-ριες αντιμετώπους/-ες με την υποκειμενικότητα στην είδηση και με την παραπληροφόρηση. Πώς να μπορούν οι έφηβοι του σήμερα, και οι αυριανοί ενήλικες, να αξιολογούν σωστά τα ερεθίσματα που δέχονται και να αντιμετωπίζουν κριτικά τις ειδήσεις. Και εν τέλει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται κάθε φορά την υποκειμενική διάσταση της δημοσιογραφικής πληροφορίας.

7. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης επαλήθευσαν στο σύνολό τους τις αρχικές μας υποθέσεις. Αναλυτικότερα, όπως προέκυψε και από την αξιολόγησή της από τα ίδια τα παιδιά, η ενσωμάτωση στη διδασκαλία των θεματικών ενοτήτων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου αυθεντικών και επίκαιρων κειμένων λειτούργησε θετικά τόσο για την εξέλιξη και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και επί των αποτελεσμάτων της. Η εξοικείωση με κείμενα από τον έντυπο Τύπο συνέβαλε στην απόκτηση ικανοτήτων κριτικής προσέγγισης και αξιολόγησης των πληροφοριών. Κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών για το διδακτικό αντικείμενο με άμεσο επακόλουθο την αύξηση της συμμετοχής τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και της ανταπόκρισής τους στις εργασίες. Η συνεργασία κατά ομάδες βελτίωσε τις σχέσεις μαθητών και μαθητριών και τόνωσε την αυτοπεποίθηση ακόμα και των πλέον αδυνάτων. Από την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου διαπιστώθηκε ότι εμπλουτίστηκε το λεξιλόγιο με νέες λέξεις και έννοιες.

Εν κατακλείδι, η δυνατότητα του πολίτη να αντιμετωπίζει κριτικά τον λόγο των Μέσων είναι απαραίτητο να δομείται από πολύ νεαρή ηλικία. Αναγκαία προϋπόθεση αποτελεί η ενίσχυση της θετικής στάσης της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στα Μέσα, η ουσιαστική ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και η γνώση των χαρακτηριστικών των Μέσων και της λειτουργίας τους από τον /την εκπαιδευτικό, η συνεχής κατάρτιση και εξοικείωσή του/της με τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής εκπαίδευσης, με τις αρχές του γραμματισμού των Μέσων. Μόνον τότε η όλη προσπάθεια μπορεί να αποβεί επ' ωφελεία και των δύο πλευρών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μεν μαθητές και οι μαθήτριες ως εν δυνάμει συν-δημιουργοί της επικοινωνίας να βιώσουν τη γλωσσική διδασκαλία ως μία, κατά το δυνατόν, ευχάριστη διαδικασία από την οποία μπορούν να προκύψουν πολλαπλά οφέλη, ο/η δε εκπαιδευτικός να απεγκλωβιστεί από παρωχημένες διδακτικές μεθόδους και στερεοτυπικές αντιλήψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης γενικότερα .

Προτάσεις

Χρειάζεται να διευκρινισθεί ότι η παραπάνω διδακτική πρόταση δεν έχει πρόθεση να ακυρώσει το σχολικό εγχειρίδιο. Την αγωνία της εκπαιδευτικού και τους προβληματισμούς της αποτυπώνει, πώς δηλαδή σε μια εποχή, όπως η δική μας, θα δημιουργήσουμε ένα Σχολείο προσαρμοσμένο στις τεχνολογικές

επιταγές και ανάγκες των καιρών μας, χωρίς ταυτόχρονα και να ακυρώσουμε την ανθρωπιστική διάσταση της εκπαίδευσης.

Προτείνεται η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης αν όχι στο σύνολο των ενοτήτων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου τουλάχιστον σε μέρος αυτών καθώς επίσης και στη διδασκαλία ενοτήτων της Νεοελληνικής Γλώσσας στις άλλες δύο τάξεις του Γυμνασίου. Θα ήταν, τέλος, δυνατόν να αξιοποιηθούν κείμενα του Τύπου στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου καθώς και στις διαθεματικές εργασίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ασλανίδου, Σοφία. (1996). «Η είδηση: μια διαφορετική παράμετρος στη διδασκαλία της είδησης», στον τόμο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Εισηγήσεις Α΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου, Συντονισμός – Επιμέλεια Χρίστος Λ. Τσολάκης. Αφιέρωμα στον Εμμανουήλ Κριαρά και στην Αικατερίνη Στριφτού–Κριαρά, Θεσσαλονίκη: Κώδικας, σ.σ. 297-303.
- Baynham, Mike. (2000), *Πρακτικές γραμματισμού*, Μαρία Αράπογλου (μετ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Buckingham, David. (2003), *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity.
- Combettes, Bernard. (1988), *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles.
- Δρούλια–Μητράκου, Έλλη. (2005), «Ο τύπος ως εργαλείο έρευνας». Στο: *Ο Ελληνικός Τύπος 1784 έως σήμερα. Ιστορικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, σ.σ. 477-488.
- Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ- Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, (2012). *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος*, Κ. Αγγελάκος (επιμ.), Ε. Κρομμύδα (μετ.). Κέδρος, Αθήνα.
- Καζαμιάς, Ανδρέας Μ. και Μιχάλης Κασσωτάκης. (1995), «Πρόλογος. Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης». Στο: Καζαμιάς, Ανδρέας Μ. - Μιχάλης Κασσωτάκης (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σ.σ. 12-39.
- Κοσσυβάκη, Φωτεινή. (1998), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κουέιλ Μακ, Ντενός – Σβεν Βιντάλ (2001), *Σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας. Για τη μελέτη της μαζικής επικοινωνίας*, Στέλιος Παπαθανασόπουλος (εισ.–επιμ.), Κάτια Μεταξά (μτφρ.), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κούρτη, Ευαγγελία. (2004), «Εκπαίδευση και τηλεόραση». Στο Λεβεντάκος, Δ. (επιμ.), *Τηλεόραση και Ελληνική Κοινωνία*, Αθήνα: Εικόν, σ. 113-133.

- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (2000), *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Πρόλογος Adrian Ashman, τόμ. Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ναπολέον. (2004), *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 31, 234-236.
- Μπαμπινιώτης, Γιώργος. (1994), *Ελληνική Γλώσσα. Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουκάλας, Π. - Σπ. Α. Μοσχονάς. (2001), «Πρόλογος», στο: *Δημοσιογραφία και Γλώσσα*, Πρακτικά Συνεδρίου (15-16 Απριλίου 2000), Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της Ενώσεως Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Αθηνών, σ.σ. 11-14.
- Μπρούζος, Ανδρέας, Φωτεινή Κοσσυβάκη. (1996), «Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής». Στο: Ηλίας Ματσαγγούρας (επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*, Μιχάλης Μερακλής (πρόλ.), Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 325-357.
- Ντάβου, Μπετίνα. (2001). «Ο αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ και η σχέση δασκάλου - μαθητή». Στο: Χαραμής, Π. (επιμ.), *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο Σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, σ.σ. 35-45.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Νικολέττα. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική διαδικασία*, Αθήνα: Λιβάνης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία. (2009), *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Αθήνα: Κριτική.
- Χαραμής, Παύλος. (2001), «Αλφαριθμητισμός και εκπαίδευση στα ΜΜΕ: Παιδαγωγικές διαστάσεις ενός σύγχρονου προβλήματος». Στο: Π. Χαραμής (επιμ.), *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο Σχολείο. Δυνατότητες – Όρια – Προοπτικές*, Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, σ.σ. 195-205.
- Χατζησαββίδης, Σωφρόνης (2001), «Η μορφολογική ποικιλία του δημοσιογραφικού λόγου ως δείκτης πολιτικής ιδεολογίας», Στο: *Δημοσιογραφία και Γλώσσα*, Πρακτικά Συνεδρίου (15-16 Απριλίου 2000), Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα της Ενώσεως Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Αθηνών, σ.σ. 141-155.

Ιστοσελίδες

- Ανδριοπούλου, Ειρήνη. (2013, Μάιος 6). «Παιδεία στα Μέσα και Ελληνική Κρίση: Ρυθμιστικά Πρότυπα και Προτάσεις Εθνικής Πολιτικής», *Παρατηρητήριο για την κρίση*. Στο: http://crisisobs.gr/wpcontent/uploads/2013/05/POLICYPAPENo6.2013_%CE%91%CE%BD%CE%B

[4%CF%81%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf](#) (προσπελάστηκε στις 10/3/2015)

Βοσνιάδου, Στέλλα. (2001), *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Στο: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf> (προσπελάστηκε στις 29/3/2015)

Δημόσια Διαβούλευση του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Πρόταση του Ινστιτούτου Οπτικοακουστικών Μέσων (Ι.Ο.Μ.). Στο: <http://www.iom.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=151> (προσπελάστηκε στις 3/3/2015)

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (προσπελάστηκε στις 23/3/2015)

Μητσικοπούλου Βασιλική, «Γραμματισμός». Στο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf (προσπελάστηκε στις 22/3/2015)

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2011, Μάιος 5), «Μετατυπογραφικοί Γραμματισμοί και Προσχολική-Πρωτοσχολική Ηλικία». Στο: www.24grammata.com (προσπελάστηκε στις 3/3/2015).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Ταστάνη Ελπινίκη Χ.** είναι εκπαιδευτικός, απόφοιτος του Τμήματος Κλασικής Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος στη Λαογραφία από το Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Το 2015 συμμετείχε στην ομάδα των Ειδικών Επιστημόνων-Αξιολογητών για την αξιολόγηση του βιβλίου «Αρχαία Ελλάδα. Ο τόπος και οι άνθρωποι» της Β΄ τάξης Γυμνασίου και το ίδιο έτος στην Εκπόνηση Οδηγού για τον εκπαιδευτικό, στο μάθημα «Θεωρία Τέχνης – Στοιχεία Αισθητικής» για τα Καλλιτεχνικά Λύκεια, στο πλαίσιο της Πράξης: «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)». Έχει πάρει μέρος με ανακοινώσεις σε διεθνή επιστημονικά συνέδρια, ημερίδες. Κείμενα και μελέτες της δημοσιεύονται σε συλλογικούς τόμους και περιοδικά. Στοιχεία Επικοινωνίας: elptastani@yahoo.gr.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Απαντήστε στο παρακάτω ερωτηματολόγιο χωρίς να αναφέρετε το ονοματεπώνυμό σας

1. Στο σπίτι και στην ευρύτερη οικογένειά σας διαβάζουν εφημερίδες και περιοδικά:

- Οι γονείς
- Τα αδέρφια σας
- Άλλοι συγγενείς
- Κανείς από τους παραπάνω

2. Αν διαβάζουν εφημερίδες και περιοδικά σε ποια βάση:

- Καθημερινά
- Μια φορά την εβδομάδα
- Μια φορά τον μήνα
- Όποτε τύχει

3. Τι είδους εφημερίδες και περιοδικά διαβάζουν:

- Πολιτικο-κοινωνικές/-ά
- Αθλητικές/-ά
- Οικονομικές/-ά
- Θρησκευτικές/-ά
- Επαγγελματίων
- Σατυρικές
- Ξενόγλωσσες/-α
- Επιστημονικά περιοδικά
- Λογοτεχνικά περιοδικά
- Περιοδικά τέχνης
- Περιοδικά μόδας
- Περιοδικά ποικίλης ύλης
- Περιοδικά και εφημερίδες τοπικών Συλλόγων
- Free Press
- Από το διαδίκτυο

4. Για ποιο λόγο αγοράζουν και διαβάζουν τις εφημερίδες και τα περιοδικά;

5. Εσείς έχετε αγοράσει με δική σας πρωτοβουλία εφημερίδα ή περιοδικό;

- Ναι
- Όχι
- Κάποιες φορές
- Πολλές φορές

6. Αν έχετε αγοράσει για ποιο λόγο;

7. Επιλέξατε ποτέ να διαβάσετε εφημερίδα ή περιοδικό από το διαδίκτυο;

- Ναι
- Όχι
- Μερικές φορές
- Πολλές φορές

8. Αν διαβάζετε έντυπη ή σε ψηφιακή μορφή κάποια εφημερίδα ή περιοδικό ποια θέματα σας ενδιαφέρουν από την ύλη τους;

9. Οι γονείς σας σάς προτρέπουν ή σας αποτρέπουν να διαβάζετε εφημερίδες και περιοδικά;

- Με προτρέπουν
- Με αποτρέπουν
- Τίποτα από τα δύο

10. Αν σας προτρέπουν για ποιο/ποιους λόγο/λόγους;

11. Αν σας αποτρέπουν για ποιο/ποιους λόγο/λόγους;

12. Πιστεύετε ότι η ανάγνωση εφημερίδων και περιοδικών μπορεί να σας ωφελήσει;

- Ναι
- Όχι

13. Αν πιστεύετε ναι πού και γιατί;

14. Αν πιστεύετε όχι γιατί;

15. Έχετε δημιουργήσει κάποια φορά αρχείο θεμάτων από υλικό εφημερίδων ή περιοδικών;

- Ναι
- Όχι

16. Αν σας δινόταν η ευκαιρία να δημιουργήσετε αρχείο θεμάτων από υλικό εφημερίδων ή περιοδικών ποια θέματα θα σας ενδιέφεραν και γιατί;

17. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ αποδελτιωμένο υλικό από εφημερίδες ή περιοδικά στα μαθήματά σας ή στις σχολικές σας δραστηριότητες γενικά;

- 27 -

- Ναι
- Όχι
- Κάποιες φορές
- Πολλές φορές

18. Πιστεύετε ότι η συστηματική ανάγνωση εφημερίδων και περιοδικών μπορεί να σας βοηθήσει να βελτιώσετε την απόδοσή σας στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας;

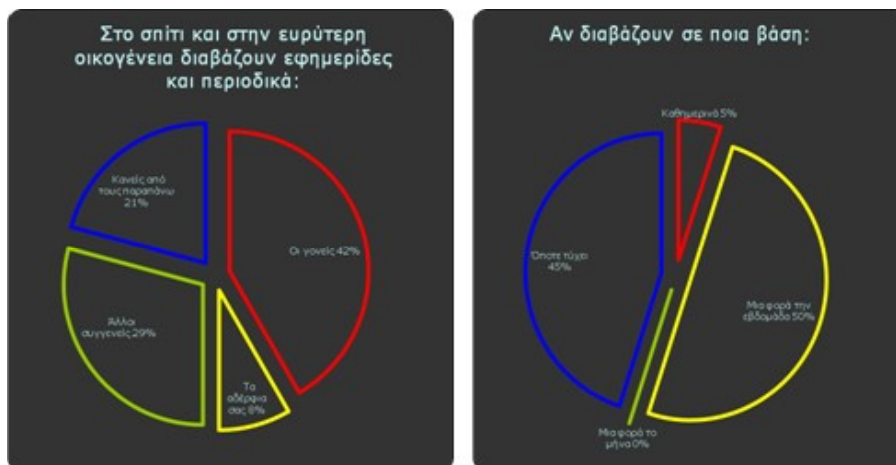
- Ναι
- Όχι

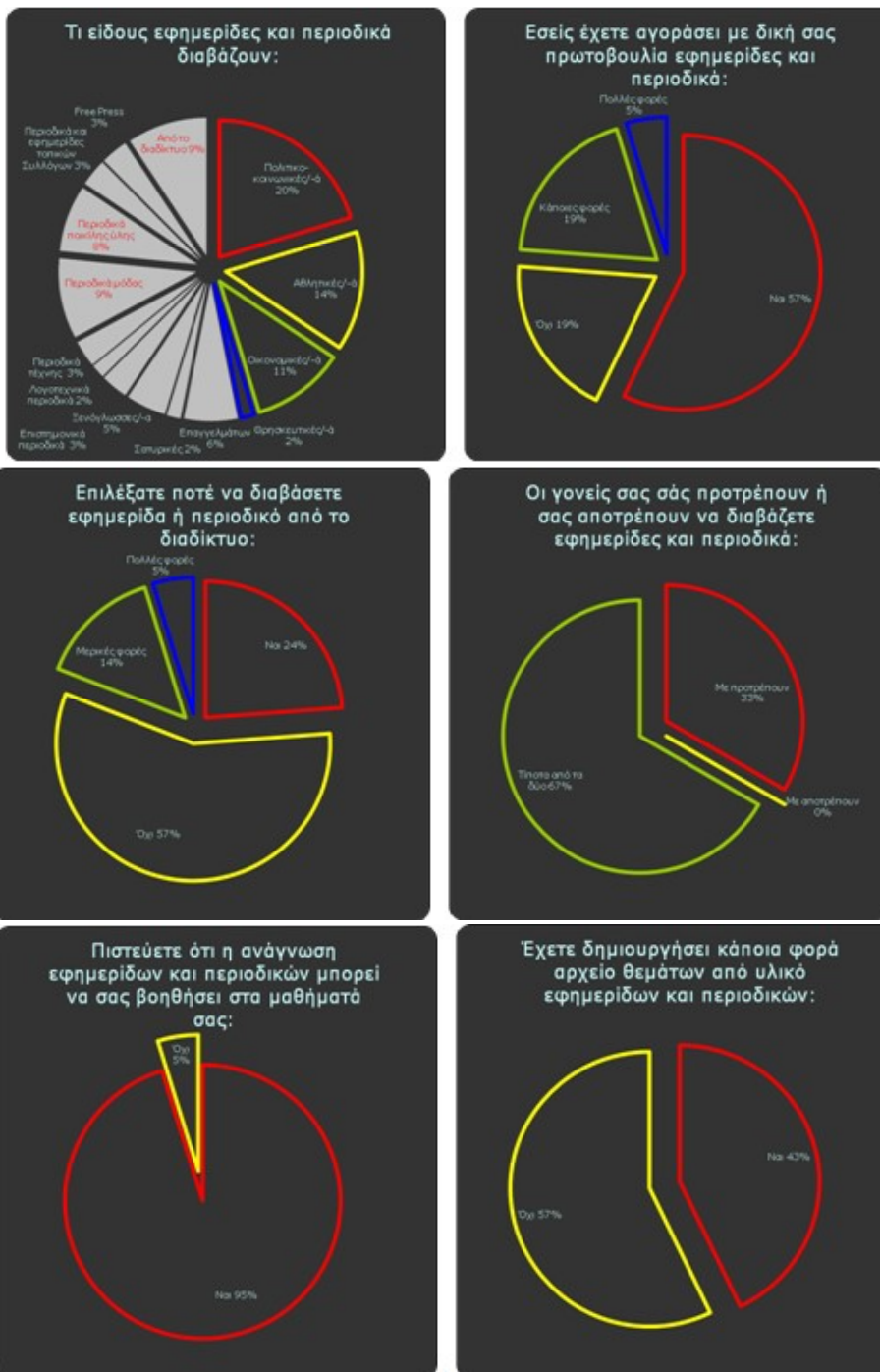
19. Αν πιστεύετε πως μπορεί, αναπτύξτε με λίγα λόγια τα επιχειρήματά σας.

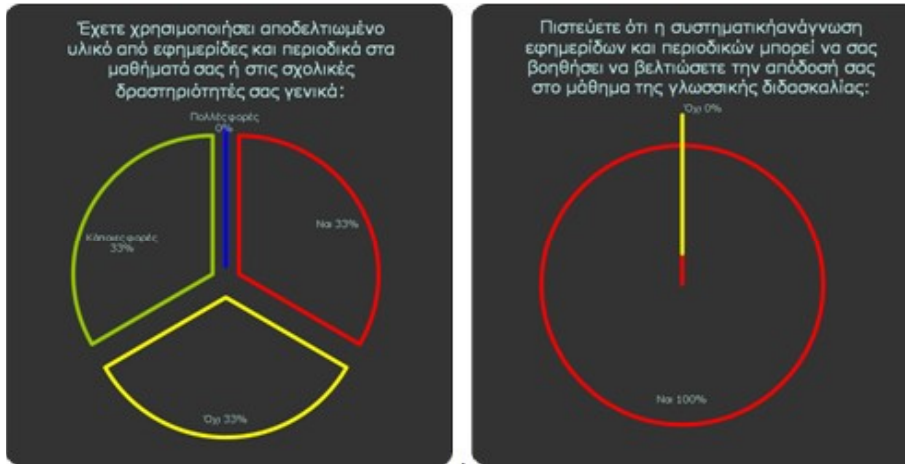
20. Αν πιστεύετε πως όχι, γιατί;

21. Στην περίπτωση που απαντήσατε στην προηγούμενη ερώτηση αρνητικά πιστεύετε ότι δεν υπάρχει περίπτωση να αλλάξετε γνώμη; Εξηγήστε τον λόγο ή τους λόγους.

2. Γραφικές παραστάσεις απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο







Φωκίδης Εμμανουήλ

**Τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα και
άτυπη μάθηση.
Προς ένα μοντέλο ερμηνείας των μαθησιακών
αποτελεσμάτων**

Περίληψη

Η μελέτη εξετάζει τους παράγοντες που διαμορφώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα άτυπης μάθησης. Η χρησιμότητα, η ευκολία χρήσης, η παρουσία, η παροχή κινήτρων, η πιστότητα της αναπαράστασης, η ευχαρίστηση, καθώς και τα αποτελέσματα από διαγνωστικό τεστ γνώσεων, χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία ενός ερμηνευτικού μοντέλου. Δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου από 246 συμμετέχοντες αμέσως μετά την περιήγησή τους σε ένα εικονικό περιβάλλον. Η ανάλυσή τους έδειξε ότι 11 από τα 22 ερευνητικά ερωτήματα μπορούσαν να υποστηριχθούν. Ένα 66% της μεταβλητότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων εξηγήθηκε από τους παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν, με την πιστότητα της αναπαράστασης να ασκεί την ισχυρότερη επιρροή. Ο ίδιος παράγοντας άσκησε σημαντική επιρροή στην παρουσία αλλά και στην ευχαρίστηση που νιώθει κάποιος όταν χρησιμοποιεί ένα εικονικό περιβάλλον. Η εργασία ολοκληρώνεται με την ανάλυση της σημασίας των ευρημάτων.

Λέξεις κλειδιά: άτυπη μάθηση, δομικά μοντέλα εξισώσεων, κίνητρα, παρουσία, τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα

3D virtual environments and informal learning. Toward the development of a model for explaining the learning outcomes

Abstract

The study is an attempt to explain the factors that influence the learning outcomes when using 3D virtual environments in informal learning settings. Perceived usefulness, perceived ease of use, presence, motivation, the realism of the application, enjoyment, as well as the results of a short test were used so as to develop an explanatory model. Self-reported data was gathered from 246 participants using a questionnaire that was completed after finishing their visit to a virtual environment that was available to them. Out of the 22 initial research hypotheses, 11 were supported by the data. Overall, 66% of the variance in the learning outcomes was explained, while the applications' realism was the most influential factor. In addition, this factor appeared to have a strong influence in presence as well as in the enjoyment when using a virtual environment. The findings' implications are also discussed.

Keywords: 3D virtual environments, informal learning, motivation, presence, structural equation modeling

1. Εισαγωγή

Η άτυπη μάθηση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία με την οποία τα άτομα μαθαίνουν, αποκτούν στάσεις και δεξιότητες, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, από τις καθημερινές τους εμπειρίες και από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος¹. Συνεπώς, αντίθετα με την τυπική μάθηση, δεν έχει συγκεκριμένη διάρθρωση, μαθησιακούς στόχους, χρονική διάρκεια και διδακτική υποστήριξη. Έτσι, δύσκολα μπορεί να τεθεί κάτω από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο² και γι' αυτό άλλωστε δεν υπάρχει πιστοποίηση των γνώσεων που αποκτώνται. Ένα από τα πιο διαχρονικά παραδείγματα άτυπης μάθησης είναι τα μουσεία, που εξ' ορισμού είναι χώροι σκόπιμα σχεδιασμένοι έτσι ώστε να διευκολύνουν την ελεύθερη επιλογή στο τι θα μάθει κάποιος³. Η μάθηση σε αυτά είναι σποραδική και καθοδηγούμενη από τον ενδιαφερόμενο, χαρακτηριστικά που είναι σε ευθεία αντίθεση με την αυστηρά δομημένη διαδικασία μάθησης σε μία τάξη⁴.

1 Jeffs, T., & Smith M. (1990). Educating informal educators. In T. Jeffs & M. Smith (Eds.), *Using informal education*. Buckingham: Open University Press, p. 104.

2 Wenger, E. and Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), p. 141.

3 National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington, DC: National Academies, p. 185.

4 Honey, M. A., & Hilton, M. (2011). *Learning science through computer games and simulations*. Washington, DC: National Academies, pp 164-165.

Τα τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα (ΕΠ) είναι μία από τις τεχνολογίες που τα τελευταία χρόνια συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Υπάρχουν διάφορες μορφές ΕΠ ανάλογα με το υλικό που χρησιμοποιείται, αλλά στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε αυτά που δεν χρειάζονται ιδιαίτερο εξοπλισμό και, ως εκ τούτου, μπορούν να εκτελεστούν στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές που διαθέτει η μεγάλη πλειοψηφία των χρηστών. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι τα ΕΠ επιτυγχάνουν ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα, παρέχουν θετικές μαθησιακές εμπειρίες, όπως διασκέδαση, ευκολία κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου, ικανοποίηση, εμπράγματα εμπειρίες και τέλος τη δυνατότητα ομαδικής εργασίας⁵. Η προσαρμοστικότητά τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά σενάρια και διδακτικές μεθόδους, τα καθιστά ένα ενδιαφέρον εργαλείο και της άτυπης μάθησης, αν και στο πεδίο αυτό υπάρχουν σημαντικά λιγότερες έρευνες⁶.

Όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως εγείρουν ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την άτυπη μάθηση σε συνδυασμό με τα ΕΠ. Ίσως το πιο ενδιαφέρον από αυτά είναι οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε τέτοια περιβάλλοντα. Ως εκ τούτου, και όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, η παρούσα εργασία: (α) κατασκεύασε ένα πρώτο ερμηνευτικό μοντέλο των παραγόντων που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε τρισδιάστατα εικονικά περιβάλλοντα άτυπης μάθησης και (β) διερεύνησε τις μεταξύ τους σχέσεις.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση και δημιουργία ενός πρώτου ερμηνευτικού μοντέλου

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, διαπιστώθηκε ότι ο ρεαλισμός των ΕΠ, η πιστότητα της τρισδιάστατης αναπαράστασης, έτσι όπως τουλάχιστο τη θεωρεί το κάθε άτομο ξεχωριστά, παίζει σημαντικό ρόλο στην εμπειρία του σε ένα ΕΠ και, κατ' επέκταση, στα μαθησιακά αποτελέσματα⁷. Έτσι, στο προτεινόμενο μοντέλο συμπεριλήφθηκε ως παράμετρος η υποκειμενική αντίληψη της πιστότητας της αναπαράστασης του ΕΠ (ΥΠΑ). Η υποκειμενική ευκολία χρήσης (ΥΕΧ) είναι ακόμα μία παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη, μιας και έχει βρεθεί ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην εμπειρία που έχει κάποιος όταν χρησιμοποιεί εργαλεία της Πληροφορικής και, κατ' επέκταση, των μαθησιακών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη χρήση τους⁸.

5 Harrington, M. C. (2012). The virtual trillium trail and the empirical effects of freedom and fidelity on discovery-based learning. *Virtual Reality*, 16(2), p. 116.

6 Bonis, B., Stamos, J., Vosinakis, S., Andreou, I., & Panayiotopoulos, T. (2009). A platform for virtual museums with personalized content. *Multimedia tools and applications*, 42(2), p. 153.

7 Dalgarno, B., Hedberg, J., & Harper, B. (2002). *The contribution of 3D environments to conceptual understanding*. Paper presented at the ASCILITE 2002, Auckland, New Zealand, p. 446.

8 Dalgarno, B., Hedberg, J., & Harper, B. (2002). *The contribution of 3D environments to conceptual*

Η υποκειμενική χρησιμότητα (ΥΧ) ορίζεται ως ο βαθμός που ο χρήστης θεωρεί ότι η υπό εξέταση τεχνολογία θα του επιτρέψει να επιτύχει πιο εύκολα και αποτελεσματικά τους στόχους του από το εάν χρησιμοποιούσε κάποια άλλη μέθοδο⁹. Μάλιστα, ως παράμετρος επηρεάζεται σημαντικά από την ΥΕΧ, αλλά και επηρεάζει την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας¹⁰. Συνεπώς θα πρέπει να περιληφθεί στο προτεινόμενο μοντέλο.

Οι σύγχρονες γνωστικές θεωρίες δεν θεωρούν τα κίνητρα για μάθηση ως ένα στατικό γνώρισμα, αλλά ως εγγενώς ευμετάβλητα και ευαίσθητα στον τρόπο που παρουσιάζεται το περιεχόμενο¹¹. Ερευνητές θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά των ΕΠ, όπως η τρισδιάστατη παρουσίαση, η αλληλεπίδραση και ο αυξημένος έλεγχος στο τι επιλέγει ο χρήστης να δει, κατ' ουσία δηλαδή στοιχεία που συγκροτούν την ΥΠΑ και την ΥΕΧ, μπορεί να επηρεάσουν τα κίνητρα¹² και δικαιολογούν τη συμπερίληψη της παροχής κινήτρων (ΠΚ) ως ενός ακόμα παράγοντα στο μοντέλο.

Ο παράγοντας διασκέδαση σε ένα ΕΠ, θα μπορούσε να οριστεί ως ο βαθμός στον οποίο ο χρήστης θεωρεί ότι η χρήση του είναι μία ευχάριστη εμπειρία¹³. Ένας μεγάλος αριθμός από μελέτες έδειξαν ότι οι θετικές εμπειρίες, όπως η ευχαρίστηση, συμβάλλουν στην απόκτηση γνώσεων¹⁴. Ως εκ τούτου, η υποκειμενική ευχαρίστηση (ΥΕ) περιλήφθηκε στο προτεινόμενο μοντέλο.

Ο τελευταίος παράγοντας που συμπεριλήφθηκε είναι ίσως ο πιο καλά μελετημένος και αφορά την έννοια της παρουσίας, την αίσθηση που έχει κάποιος σε ένα ΕΠ ότι βρίσκεται παρών εκεί και όχι στον πραγματικό κόσμο. Μελέτες επισημαίνουν ότι ως παράγοντας εξαρτάται από την πιστότητα της αναπαράστασης, τις αλληλεπιδράσεις με τα αντικείμενα και από τον έλεγχο του χρήστη επάνω στην εφαρμογή¹⁵, δηλαδή από παράγοντες που ήδη έχουν περιληφθεί στο προτεινόμενο μοντέλο. Επίσης, έχει βρεθεί ότι επηρεάζει σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα¹⁶.

Το προτεινόμενο ερμηνευτικό μοντέλο (Εικόνα 1), ενσωματώνει όλες τις πιθανές σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο.

understanding. Paper presented at the ASCILITE 2002, Auckland, New Zealand, p. 448.

9 Hong, S. J., & Tam, K. Y. (2006). Understanding the adoption of multipurpose information appliances: The case of mobile data services. *Information Systems Research*, 17(2), pp. 176-177.

10 Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), p. 2438.

11 Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), p. 314.

12 McLellan, H. (2004). Virtual Realities. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, pp. 246-247.

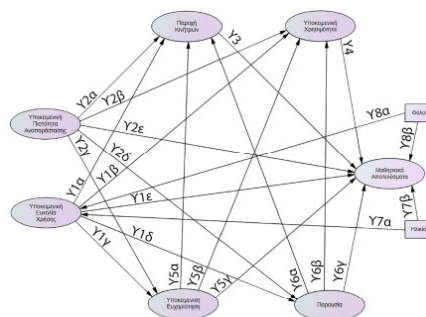
13 Ducoffe, R. H. (1996). Advertising value and advertising on the web. *Journal of Advertising Research*, 36(5), p. 27.

14 Harrington, M. C. (2012). The virtual trillium trail and the empirical effects of freedom and fidelity on discovery-based learning. *Virtual Reality*, 16(2), p. 115.

15 Dalgarno, B., Hedberg, J., & Harper, B. (2002). *The contribution of 3D environments to conceptual understanding*. Paper presented at the ASCILITE 2002, Auckland, New Zealand, p 448.

16 Lee, E. A.-L., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2010). How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 55(4), p. 1431.

Εικόνα 1. Το προτεινόμενο ερμηνευτικό μοντέλο



Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας αντικατοπτρίζουν ακριβώς αυτές τις συσχετίσεις:

- $\gamma_{1\alpha}, \beta, \gamma, \delta$ και ϵ : Η YEX επηρεάζει σημαντικά και θετικά την $ΠΚ$, την YX , την YE , την Π και τα μαθησιακά αποτελέσματα (MA).
- $\gamma_{2\alpha}, \beta, \gamma, \delta$ και ϵ : Η YPA επηρεάζει σημαντικά και θετικά την $ΠΚ$, την YX , την YE , την Π και τα MA .
- γ_3 : Η $ΠΚ$ επηρεάζει σημαντικά και θετικά τα MA .
- γ_4 : Η YX επηρεάζει σημαντικά και θετικά τα MA .
- $\gamma_{5\alpha}, \beta$, και γ : Η YE επηρεάζει σημαντικά και θετικά την $ΠΚ$, την YX και τα MA .
- $\gamma_{6\alpha}, \beta$, και γ : Η Π επηρεάζει σημαντικά και θετικά την $ΠΚ$, την YX και τα MA .

Τέλος, επειδή θεωρήθηκε ότι το φύλο και η ηλικία μπορεί να παίζουν κάποιο ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και στην YEX , ενσωματώθηκαν οι εξής σχέσεις με τις αντίστοιχες ερευνητικές υποθέσεις:

- $\gamma_{7\alpha}$ και β : Η ηλικία επηρεάζει σημαντικά την YEX και τα MA .
- $\gamma_{8\alpha}$ και β : Το φύλο επηρεάζει σημαντικά την YEX και τα MA .

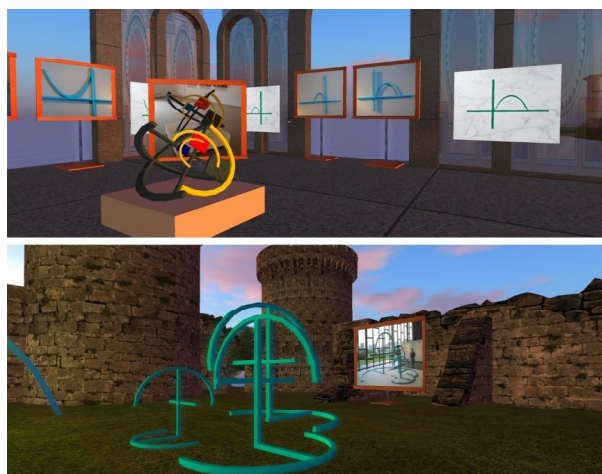
3. Μεθοδολογία έρευνας

Σε πρώτη φάση επιλέχθηκε και τροποποιήθηκε ένα ΕΠ που είχε κατασκευαστεί στο παρελθόν που θεωρήθηκε ότι μπορεί να κινήσει το ενδιαφέρον των χρηστών. Αυτό αφορούσε την παρουσίαση του έργου της διακεκριμένης γλύπτριας Ναυσικάς Πάστρα, που έργα της έχουν κατά καιρούς εκτεθεί σε μεγάλες γκαλερί του εξωτερικού. Το γνωστικό υλικό και τα εκθέματα ήταν τοποθετημένα σε 5 χώρους-κτίρια (Εικόνα 2). Η εφαρμογή κατασκευάστηκε με το Opensimulator (<http://opensimulator.org>) και φιλοξενείται στον διακομιστή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Το σκεπτικό ήταν οι ενδιαφερόμενοι να συνδεθούν στο ΕΠ, να περιηγηθούν σε αυτό για όσο χρόνο ήθελαν και να “μελετήσουν” όσα στοιχεία

ήθελαν. Με το τέλος της περιήγησής τους, θα συμπλήρωναν, σε εθελοντική βάση, ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αναπτύσσεται στη συνέχεια, μόνο εφόσον είχαν επισκεφτεί και τους 5 χώρους.

Εικόνα 2. Στιγμιότυπα από την εφαρμογή για τη γλόπτρια Ναυσικά Πάστρα



Για τη συλλογή δεδομένων δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούταν από τρεις ομάδες ερωτήσεων. Η πρώτη ομάδα αφορούσε δημογραφικά στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, ώρες ενασχόλησης με τον υπολογιστή, κ.ά. Η δεύτερη ομάδα περιείχε 21 ερωτήσεις που αφορούσαν τους παράγοντες που συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο. Συγκεκριμένα, 4 ερωτήσεις αφορούσαν την ΥΧ και 4 την ΥΕΧ. Οι ερωτήσεις αυτές προέρχονταν από κλίμακα Computer Attitude Scale που αναπτύχθηκε από τον Selwyn¹⁷. Αναφορικά με την παρουσία (Π), χρησιμοποιήθηκαν οι 3 ερωτήσεις από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο των Novak, Hoffman και Yung¹⁸. Για τη μέτρηση της ΥΕ χρησιμοποιήθηκαν 4 στοιχεία από το Intrinsic Motivation Inventory, ένα πολυδιάστατο εργαλείο μέτρησης της υποκειμενικής ευχαρίστησης που σχετίζεται με μία δοσμένη δραστηριότητα¹⁹. Για τη μέτρηση της ΥΠΑ περιλήφθηκαν οι 3 αντίστοιχες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο μέτρησης της παρουσίας των Witmer και Singer²⁰, το ίδιο και οι 3 ερωτήσεις που αφορούσαν την ΠΚ. Καθότι οι ερωτήσεις

17 Selwyn, N. (1997). Students' attitudes toward computers: Validation of a computer attitude scale for 16-19 education. *Computers & Education*, 28, p. 39.

18 Novak, T. P., Hoffman, D. L., & Yung, Y.-F. (2000). Measuring the customer experience in online environments: A structural modeling approach. *Marketing Science*, 19(1), p. 31.

19 Tamborini, R., Bowman, N. D., Eden, A., Grizzard, M., & Organ, A. (2010). Defining media enjoyment as the satisfaction of intrinsic needs. *Journal of Communication*, 60(4), p. 79.

20 Witmer, B. G., & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence*, 7(3), pp. 226-227.

προέρχονταν από αντίστοιχα ερωτηματολόγια στα αγγλικά, αυτές μεταφράστηκαν στα ελληνικά και η εγκυρότητα της διατύπωσης ελέγχθηκε από πέντε ειδικούς στο χώρο της Πληροφορικής και της Ψυχολογίας. Οι απαντήσεις μπορούσαν να δοθούν σε πενταβάθμια κλίμακα (1 = διαφωνώ απόλυτα έως 5 = συμφωνώ απόλυτα). Οι ερωτήσεις αυτής της ομάδας παρουσιάζονται στο Παράρτημα.

Τέλος, η τρίτη ομάδα των ερωτήσεων συγκροτούσε ένα σύντομο τεστ γνώσεων (15 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής) για να εξεταστεί το τι αποκόμισαν οι συμμετέχοντες σε μαθησιακό επίπεδο. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι ερωτήσεις σε αυτό το τεστ αποτέλεσαν αντικείμενο ιδιαίτερου προβληματισμού. Εφόσον η έρευνα αφορούσε την άτυπη μάθηση, δεν ήταν δεδομένο ότι οι επισκέπτες των ΕΠ θα επιδίωκαν να μάθουν κάτι με συστηματικό τρόπο. Ως εκ τούτου, έγιναν οι παρακάτω παραδοχές και ενέργειες:

- Οι επισκέπτες δεν γνώριζαν εκ των προτέρων το αντικείμενο του ΕΠ. Έτσι, αν τους κινούσε το ενδιαφέρον θεωρήθηκε ότι θα συνέχιζαν την περιήγησή τους σε αυτό. Σε αντίθετη περίπτωση είτε θα αποσυνδέονταν είτε δεν θα συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο.
- Ένας από τους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκε το ΕΠ για τη γλύπτρια Ναυσικά Πάστρα ήταν το γεγονός ότι δύσκολα κάποιος θα ήξερε στοιχεία για το έργο της, γιατί δεν ήταν ιδιαίτερα γνωστή στο ευρύ κοινό της Ελλάδας.
- Σε κάθε χώρο με εκθέματα τοποθετήθηκε μία "σύνοψη" με τα κυριότερα στοιχεία για τα εκθέματα που περιλάμβανε ο χώρος αυτός, με τη μορφή εναλλασσόμενων εικόνων. Επίσης, σε καίρια σημεία είχαν τοποθετηθεί αυτοματοποιημένοι χαρακτήρες (non playable characters) που, ως "ξεναγοί", πληροφορούσαν τον επισκέπτη τόσο με κείμενο όσο και ηχητικά.
- Καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε το αξιολογητικό τεστ να έχει ερωτήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας και να υπάρχει ισορροπία μεταξύ εύκολων και δύσκολων ερωτήσεων.

Το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο διαδικτυακά, όλες οι ερωτήσεις του ήταν υποχρεωτικό να απαντηθούν, μπορούσε να συμπληρωθεί μόνο μία φορά και μετά την υποβολή του δεν μπορούσαν να γίνουν αλλαγές. Μία ανοιχτή πρόσκληση για συμμετοχή στην έρευνα αναρτήθηκε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε επαναλαμβανόμενα χρονικά διαστήματα και για όσο διάστημα αυτή διήρκεσε. Η πρόσκληση περιλάμβανε την περιγραφή του σκοπού της έρευνας, οδηγίες για τη σύνδεση στους εικονικούς κόσμους και τονίζονταν ότι η συμμετοχή είναι εθελοντική. Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε διαθέσιμο για 8 μήνες και συμπληρώθηκε συνολικά από 258 άτομα.

4. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων εξαιρέθηκαν ερωτηματολόγια που ήταν χωρίς διακύμανση στις απαντήσεις τους. Ο τελικός αριθμός των έγκυρων ερωτηματολογίων

ήταν 246. Οι συμμετέχοντες ήταν στην πλειοψηφία τους γυναίκες ($N = 141, 57,3\%$) και η μέση ηλικία ήταν τα 23 έτη ($SD = 1,03$). Αναφορικά με τα αποτελέσματα στο 3^ο μέρος του ερωτηματολογίου (αξιολογητικό τεστ), το επίπεδο των σωστών απαντήσεων κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά επίπεδα ($M = 9,24, SD = 2,42$).

Στα δεδομένα πραγματοποιήθηκε Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων (Confirmatory factor analysis) χρησιμοποιώντας το AMOS 23 (Πίνακας 1). Οι τιμές του R^2 για όλα τα στοιχεία ήταν πάνω από 0,50, που θεωρείται ικανοποιητικό²¹. Όλοι οι δείκτες καταλληλότητας του προτεινόμενου μοντέλου ήταν ικανοποιητικοί [$\chi^2/df = 1,42, SRMR = 0,046, TLI = 0,96, NFI = 0,92, RMSEA = 0,049, CFI = 0,96$]²². Η συγκλίνουσα εγκυρότητα (convergent validity) αποτιμήθηκε ως ικανοποιητική μιας και η Μέση Εξαγόμενη Διασπορά-Average Variance Extracted ήταν μεγαλύτερη του 0,50 (Πίνακας 1) και εφόσον όλες οι μεταβλητές ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 0,001, όπως προτείνουν οι Hair, Black, Babin και Anderson²³. Η διακριτή αξιοπιστία του δείγματος (discriminant validity) αξιολογήθηκε επίσης ως ικανοποιητική εφόσον η διακύμανση που μοιραζόταν ένας παράγοντας με τις μεταβλητές του ήταν μεγαλύτερη από τη διακύμανση που μοιραζόταν αυτός ο παράγοντας με τους άλλους παράγοντες (Πίνακας 2)²⁴. Συνεπώς, το ερευνητικό εργαλείο είχε ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων

Στοιχείο	SE	t-value	R2	ΜΕΔ
YX1	0,81	15,32	0,63	0,68
YX2	0,85	18,27	0,71	
YX3	0,79	15,36	0,70	
YX4	0,75	-	0,58	
YEX1	0,74	16,17	0,57	0,62
YEX2	0,74	17,59	0,57	
YEX3	0,83	-	0,66	
YEX4	0,81	17,19	0,69	
Π1	0,79	14,36	0,64	0,59
Π2	0,84	-	0,71	
Π3	0,83	16,64	0,70	
YE1	0,72	12,89	0,53	0,62

21 Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, p. 289.

22 Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Routledge, p. 290.

23 Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: International version* (7th Ed). New Jersey: Pearson, pp. 259-261.

24 Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: International version* (7th Ed). New Jersey: Pearson, pp. 269-270.

YE2	0,76	-	0,73	
YE3	0,81	17,22	0,64	
YE4	0,75	16,51	0,58	
ΥΠΑ1	0,73	-	0,63	0,58
ΥΠΑ2	0,74	12,49	0,59	
ΥΠΑ3	0,72	13,24	0,58	
ΠΚ1	0,76	-	0,54	0,61
ΠΚ2	0,84	16,84	0,70	
ΠΚ3	0,82	17,08	0,69	
MA	0,95	-	0,92	0,91

Σημειώσεις, - Η τιμή ορίστηκε σε 1,00 για τις ανάγκες προσδιορισμού του μοντέλου, SE: standardized estimate, ΜΕΔ: Μέση Εξαγόμενη Διασπορά-Average Variance Extracted, MA: μαθησιακά αποτελέσματα

Πίνακας 2. Διακρίνουσα εγκυρότητα

Παράγοντας	ΚΑ	ΜΕΔ	ΥΧ	ΥΕΧ	Π	ΥΕ	ΥΠΑ	ΠΚ	ΜΑ
ΥΧ	0,91	0,68	(0,82)						
ΥΕΧ	0,89	0,62	0,68	(0,79)					
Π	0,92	0,59	0,59	0,63	(0,77)				
ΥΕ	0,90	0,62	0,62	0,57	0,65	(0,79)			
ΥΠΑ	0,92	0,58	0,74	0,62	0,59	0,68	(0,76)		
ΠΚ	0,88	0,61	0,69	0,64	0,61	0,67	0,62	(0,78)	
ΜΑ	0,98	0,91	0,54	0,63	0,58	0,67	0,60	0,62	(0,95)

Σημειώσεις, ΚΑ: Κρίσιμη αναλογία (critical ratio), ΜΕΔ: Μέση εξαγόμενη διασπορά. Διαγώνια στις παρενθέσεις η τετραγωνική ρίζα της ΜΕΔ. Κάθετα εκτός παρενθέσεων οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων.

Για τη διερεύνηση των σύνθετων σχέσεων μεταξύ των παραγόντων του μοντέλου χρησιμοποιήθηκαν Δομικά Μοντέλα Εξισώσεων (Structural Equation Modeling) κάνοντας χρήση του AMOS 23. Όλες οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων έγιναν προαιρετικές, δημιουργώντας έτσι μία ιεραρχία μοντέλων που αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το Specification Search Facility στο AMOS 23. Με βάση τα αποτελέσματα, το μοντέλο με τον μικρότερο δείκτη BCC_0 ($BCC_0 = 0,000$) επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο, όπως προτείνουν οι Burnham και Anderson²⁵. Στο μοντέλο αυτό οι μη στατιστικά σημαντικές σχέσεις είχαν παραλειφθεί και το μοντέλο επανελέγχθηκε για την καταλληλότητά του. Οι δείκτες καταλληλότητας παρουσίασαν ασήμαντες διαφοροποιήσεις [$\chi^2 (158, N = 246) = 352,19, p < 0,001, \chi^2/df = 1,39, SRMR = 0,045, TLI = 0,96, NFI = 0,93, RMSEA = 0,048, CFI = 0,96$] και έτσι διαμορφώθηκε το τελικό ερμηνευτικό μοντέλο (Πίνακας 3, Εικόνα 3).

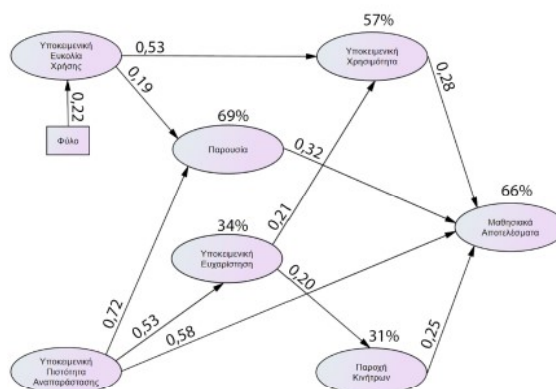
25 Burnham, K. P. & Anderson, D. R. (1998). *Model selection and inference: A practical information-theoretic approach*. New York: Springer-Verlag, p. 169.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ελέγχου των υποθέσεων

Υπόθεση	Διαδρομή	Συντελεστής διαδρομής (β)	t- value	p
Y1β	YEX → YX	0,53	7,88	< 0,001
Y1δ	YEX → Π	0,19	3,24	< 0,001
Y2γ	YΠΑ → YE	0,53	7,86	< 0,001
Y2δ	YΠΑ → Π	0,72	14,26	< 0,001
Y2ε	YΠΑ → MA	0,58	8,01	< 0,001
Y3	ΠΚ → MA	0,25	4,02	< 0,001
Y4	YX → MA	0,28	4,09	< 0,001
Y5α	YE → ΠΚ	0,20	3,84	< 0,001
Y5β	YE → YX	0,21	3,85	< 0,001
Y6γ	Π → MA	0,32	3,65	< 0,001
Y8α	Φ → YEX	0,22	3,92	0,02

Σημείωση: Οι μη στατιστικά σημαντικές διαδρομές παραλείφθηκαν

Εικόνα 3. Το τελικό ερμηνευτικό μοντέλο



5. Ερμηνευτική ανάλυση

Ένα μοντέλο θεωρείται ότι έχει ικανοποιητική ερμηνευτική ισχύ όταν επιδεικνύει υψηλά R^2 και στατιστικά σημαντικά αλλά και ουσιώδη διαρθρωτικά μονοπάτια (κοντά στο 0,20 και ιδανικά παραπάνω από 0,30)²⁶. Από τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι κάτι τέτοιο ίσχυε σε όλες τις περιπτώσεις εκτός της διαδρομής μεταξύ της υποκειμενικής ευκολίας χρήσης και της παρουσίας ($\beta = 0,19$). Εφόσον όμως η συγκεκριμένη διαδρομή ήταν πολύ κοντά στο αποδεκτό όριο και ταυτόχρονα στατιστικά σημαντική, διατηρήθηκε στο τελικό μοντέλο.

26 Chin, W. W. (1988). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22, p. 10.

Συνολικά, 11 από τις 22 ερευνητικές υποθέσεις υποστηρίζονται από τα δεδομένα και ένα πολύ ικανοποιητικό ποσοστό της διακύμανσης στα μαθησιακά αποτελέσματα ($R^2 = 0,66$, 66%) μπορεί να ερμηνευτεί. Έτσι, ένα πρώτο και ουσιαστικό συμπέρασμα είναι ότι το προτεινόμενο μοντέλο έχει πολύ ικανοποιητική ισχύ στην ερμηνεία των μαθησιακών αποτελεσμάτων των εικονικών περιβαλλόντων σε συνθήκες άτυπης μάθησης με βάση τους παράγοντες που θεωρήθηκε ότι τα επηρεάζουν. Μία δεύτερη παρατήρηση αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα του ΕΠ. Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, ήταν ικανοποιητικά ($M = 9,24$, $SD = 2,42$). Φαίνεται λοιπόν ότι τα ΕΠ είναι σε θέση να δώσουν καλά αποτελέσματα σε συνθήκες άτυπης μάθησης, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες^{27 28}.

Αναλύοντας τους παράγοντες που διαμόρφωσαν τα μαθησιακά αποτελέσματα, παρατηρείται ότι αυτά επηρεάζονται ισχυρά από τον ρεαλισμό των εφαρμογών ΕΠ ($\beta = 0,58$) και αυτό συμβαίνει είτε σε συνθήκες τυπικής είτε σε συνθήκες άτυπης μάθησης, όπως επισημαίνεται από τους Dalgarno και Lee²⁹. Φαίνεται όμως ότι είναι και αποτέλεσμα της αύξησης των κινήτρων για μάθηση ($\beta = 0,25$), της αύξησης της υποκειμενικής αντίληψης για τη χρησιμότητα των ΕΠ ($\beta = 0,28$), αλλά και του έντονου συναισθήματος της παρουσίας σε αυτά ($\beta = 0,32$). Επιβεβαιώνονται έτσι προηγούμενες έρευνες που επισήμαναν τη σημασία της υποκειμενικής χρησιμότητας³⁰ και της παρουσίας³¹.

Η υποκειμενική χρησιμότητα των ΕΠ φάνηκε να επηρεάζεται σημαντικά από την υποκειμενική ευκολία χρήσης τους ($\beta = 0,53$) και λιγότερο από την ευχαρίστηση που νιώθει κάποιος όταν τα χρησιμοποιεί ($\beta = 0,21$). Η άμεση και σημαντική επιρροή της ευκολίας χρήσης πάνω στη χρησιμότητα ενός τεχνολογικού εργαλείου έχει επισημανθεί και στο παρελθόν^{32 33}. Το νέο στοιχείο που προκύπτει και διαφοροποιεί τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε σχέση με προηγούμενες, είναι ότι βρέθηκε να υπάρχει σχέση μεταξύ του παράγοντα της ευχαρίστησης από τη χρήση τόσο με τον παράγοντα της αύξησης των κινήτρων για μάθηση ($\beta = 0,20$), όσο και με την υποκειμενική χρησιμότητα των ΕΠ ($\beta = 0,21$). Παρότι σε άλλες έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι επιδρά άμεσα

27 Bonis, B., Stamos, J., Vosinakis, S., Andreou, I., & Panayiotopoulos, T. (2009). A platform for virtual museums with personalized content. *Multimedia tools and applications*, 42(2), p. 141.

28 Dalgarno, B., & Lee, M. J. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), p. 23.

29 Dalgarno, B., & Lee, M. J. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), p. 25.

30 Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), pp. 2438-2439.

31 McLellan, H. (2004). Virtual Realities. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, p. 210.

32 Hong, S. J., & Tam, K. Y. (2006). Understanding the adoption of multipurpose information appliances: The case of mobile data services. *Information Systems Research*, 17(2), p. 171.

33 Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), p. 2440.

στα μαθησιακά αποτελέσματα³⁴, κάτι τέτοιο δεν επαληθεύεται στην παρούσα έρευνα, μιας και απουσιάζει εντελώς το συγκεκριμένο διαρθρωτικό μονοπάτι. Επίσης, έχει βρεθεί ότι ασκεί επιρροή στην πρόθεση χρήσης ΕΠ, αλλά όχι στην υποκειμενική χρησιμότητα³⁵. Διαφορές στο εργαλείο μέτρησης αυτών των παραγόντων, στην ομάδα-στόχο και στο είδος του ΕΠ ίσως να οδήγησαν σε αυτές τις διαφοροποιήσεις. Συνεπώς, ως παράγοντας χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Η παρουσία, δηλαδή το συναίσθημα ότι το ΕΠ είναι “πραγματικό”, αναμενόταν να είναι κεντρικό στοιχείο του προτεινόμενου μοντέλου, εφόσον κάτι τέτοιο προτείνεται από ένα αξιολογούμενο πλήθος ερευνών³⁶. Από τα αποτελέσματα όμως δεν φαίνεται να επαληθεύεται αυτή η υπόθεση. Ασκήνεται επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα ($\beta = 0,32$), αλλά όχι σε κάποιον άλλον παράγοντα του μοντέλου. Η ερμηνεία αυτού του γεγονότος βρίσκεται στο είδος του ΕΠ που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία. Αναφέρθηκε στην εισαγωγή ότι αξιοποιήθηκε μία εφαρμογή που μπορεί να εκτελεστεί σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές που διαθέτει η μεγάλη πλειοψηφία των χρηστών και πως δεν απαιτείται κανένας άλλος εξειδικευμένος εξοπλισμός (για παράδειγμα ειδικά γυαλιά τρισδιάστατης απεικόνισης). Ως εκ τούτου, το ΕΠ εντασσόταν σε αυτό που ονομάζεται Επιτραπέζια Εικονική Πραγματικότητα, όπου για χάρη της δυνατότητας να τη χρησιμοποιεί πλήθος ατόμων, θυσιάζεται το στοιχείο της παρουσίας, που ενισχύεται όταν χρησιμοποιούνται εξειδικευμένες -και δαπανηρές- συσκευές³⁷.

Αντίθετα, ο σημαντικότερος παράγοντας στο μοντέλο φάνηκε να είναι η πιστότητα της αναπαράστασης του ΕΠ, δηλαδή ο ρεαλισμός. Επιδρά ισχυρότατα στην παρουσία ($\beta = 0,72$), κάτι που είναι απόλυτα λογικό και αναμενόμενο³⁸ και στην ευχαρίστηση ($\beta = 0,53$), κάτι επίσης λογικό. Επιδρά όμως ισχυρά και απευθείας στα μαθησιακά αποτελέσματα ($\beta = 0,58$) και μάλιστα ισχυρότερα από τους άλλους παράγοντες. Φαίνεται λοιπόν ότι αρκεί ο ρεαλισμός της εφαρμογής για να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ευκολία χρήσης των ΕΠ, φαίνεται ότι είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας, αφού επηρεάζει πολύ ισχυρά την υποκειμενική αντίληψη για τη χρησιμότητα ($\beta = 0,53$). Σε αυτό το εύρημα συμφωνούν και άλλες μελέτες³⁹. Επίσης, επιδρά στην παρουσία, αλλά σχετικά αδύναμα ($\beta = 0,19$). Και σε αυτή την περίπτωση, η ασθενής επίδραση μπορεί να ερμηνευτεί από το είδος του ΕΠ που χρησιμοποιήθηκε.

34 Harrington, M. C. (2012). The virtual trillion trail and the empirical effects of freedom and fidelity on discovery-based learning. *Virtual Reality*, 16(2), p. 118.

35 Huang, Y. C., Backman, S. J., Backman, K. F., & Moore, D. (2013). Exploring user acceptance of 3D virtual worlds in travel and tourism marketing. *Tourism Management*, 36, p. 495.

36 Lee, E. A.-L., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2010). How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 55(4), p. 1433.

37 Dalgarno, B., Hedberg, J., & Harper, B. (2002). *The contribution of 3D environments to conceptual understanding*. Paper presented at the ASCILITE 2002, Auckland, New Zealand, p. 204.

38 Dalgarno, B., Hedberg, J., & Harper, B. (2002). *The contribution of 3D environments to conceptual understanding*. Paper presented at the ASCILITE 2002, Auckland, New Zealand, p. 206.

39 Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), p. 2438.

Τέλος, το φύλο φάνηκε να έχει κάποια επίδραση και αυτή μόνο στην ευκολία χρήσης των ΕΠ ($\beta = 0,22$). Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι υπήρχε σχετικά μικρή διασπορά στις ηλικίες των ατόμων που χρησιμοποίησαν το ΕΠ ($M = 23$, $SD = 1,03$), που δεν επέτρεψε να φανούν πιθανές ηλικιακές διαφοροποιήσεις.

Η έρευνα έχει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να επισημανθούν. Κατά πρώτον, λόγω της χρήσης ερωτηματολογίου, κανείς δεν μπορεί να είναι σίγουρος για την ακρίβεια και την ειλικρίνεια των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Κατά δεύτερον, παρότι το δείγμα επέτρεπε τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης στατιστικής ανάλυσης, ήταν, σε γενικές γραμμές, σχετικά περιορισμένο. Μεγαλύτερο δείγμα σαφώς και θα επέτρεπε την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Το ποσοστό ερμηνείας των μαθησιακών αποτελεσμάτων, παρότι εξαιρετικά ικανοποιητικό, αφήνει ένα ποσοστό της τάξης του 34% χωρίς ερμηνεία. Συνεπώς, υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που παίζουν ρόλο, οι οποίοι όμως δεν περιλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα. Τέλος, δεν διερευνήθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται αν οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν εξειδικευμένο υλικό που θα επέτρεπε αυξημένα επίπεδα παρουσίας. Συνεπώς δεν είναι γνωστές οι τυχόν διαφοροποιήσεις στη βαρύτητα των παραγόντων που περιλήφθηκαν στο μοντέλο και της πιθανής αλλαγής στις μεταξύ τους σχέσεις.

6. Συμπεράσματα

Η εργασία αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια δημιουργίας ενός ερμηνευτικού μοντέλου των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε ΕΠ. Σε αυτή τη φάση επιλέχθηκε να εξεταστεί ένα περιβάλλον που προοριζόταν για άτυπη μάθηση. Διαπιστώθηκε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι απόρροια ενός συνδυασμού παραγόντων όπου βαρύνουσα σημασία έχει ο ρεαλισμός του ΕΠ, με δευτερεύοντα ρόλο να παίζουν η παρουσία, η παροχή κινήτρων και η υποκειμενική χρησιμότητα. Συνεπώς, η συμβολή της εργασίας έγκειται σε δύο παράγοντες: (α) κατασκευάστηκε και αξιολογήθηκε ένα πρώτο εργαλείο που επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων για τη διερεύνηση των παραγόντων που θεωρήθηκε ότι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία σε ΕΠ και των μεταξύ τους σχέσεων και (β) δημιουργήθηκε ένα πρώτο ερμηνευτικό μοντέλο για την αποτύπωση και ερμηνεία αυτών των σχέσεων.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν το προτεινόμενο μοντέλο και να το επαναξιολογήσουν σε πολλούς τομείς. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να εξεταστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ υψηλών και χαμηλών επιπέδων παρουσίας και κάτω από συνθήκες είτε τυπικής είτε άτυπης μάθησης. Τέλος, συγκριτικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τις διαφορές που μπορεί να προκύπτουν εξαιτίας διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων που παρουσιάζονται σε άλλα ΕΠ.

Συμπερασματικά, παρά τις οριοθετήσεις που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα, το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία

μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο στην μελέτη των ΕΠ και των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτυγχάνουν κάτω από διαφορετικές συνθήκες.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bonis, B., Stamos, J., Vosinakis, S., Andreou, I., & Panayiotopoulos, T. (2009). A platform for virtual museums with personalized content. *Multimedia tools and applications*, 42(2), 139-159.
- Burnham, K. P. & Anderson, D. R. (1998). *Model selection and inference: A practical information-theoretic approach*. New York: Springer-Verlag.
- Chin, W. W. (1988). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22, vii-xvi.
- Dalgarno, B., Hedberg, J., & Harper, B. (2002). *The contribution of 3D environments to conceptual understanding*. Paper presented at the ASCILITE 2002, Auckland, New Zealand.
- Dalgarno, B., & Lee, M. J. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10-32.
- Ducoffe, R. H. (1996). Advertising value and advertising on the web. *Journal of Advertising Research*, 36(5), 21-35.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: International version (7th Ed)*. New Jersey: Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (Vol. 6)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Harrington, M. C. (2012). The virtual trillium trail and the empirical effects of freedom and fidelity on discovery-based learning. *Virtual Reality*, 16(2), 105-120.
- Honey, M. A., & Hilton, M. (2011). *Learning science through computer games and simulations*. Washington, DC: National Academies.
- Hong, S. J., & Tam, K. Y. (2006). Understanding the adoption of multipurpose information appliances: The case of mobile data services. *Information Systems Research*, 17(2), 162-179.
- Huang, Y. C., Backman, S. J., Backman, K. F., & Moore, D. (2013). Exploring user acceptance of 3D virtual worlds in travel and tourism marketing. *Tourism Management*, 36, 490-501.
- Jeffs, T., & Smith M. (1990). Educating informal educators. In T. Jeffs & M. Smith (Eds.), *Using informal education*. Buckingham: Open University Press.
- Lee, E. A.-L., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2010). How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach. *Computers & Education*, 55(4), 1424-1442.

- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48-58.
- McLellan, H. (2004). Virtual Realities. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington, DC: National Academies.
- Novak, T. P., Hoffman, D. L., & Yung, Y.-F. (2000). Measuring the customer experience in online environments: A structural modeling approach. *Marketing Science*, 19(1), 22-42.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Selwyn, N. (1997). Students' attitudes toward computers: Validation of a computer attitude scale for 16-19 education. *Computers & Education*, 28, 35-41.
- Tamborini, R., Bowman, N. D., Eden, A., Grizzard, M., & Organ, A. (2010). Defining media enjoyment as the satisfaction of intrinsic needs. *Journal of Communication*, 60(4), 758e777.
- Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432-2440.
- Wenger, E. and Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.
- Witmer, B. G., & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence*, 7(3), 225-240.

8. Παράρτημα

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Με “*” σημειώνονται οι ερωτήσεις που η βαθμολογία τους αντιστράφηκε

Υποκειμενική χρησιμότητα	YX1	Τα ΕΠ μπορεί να βελτιώσουν τον τρόπο που μαθαίνουμε.
	YX2	Τα ΕΠ μπορούν να ενισχύσουν σε τέτοιο βαθμό τη μάθηση που αξίζει ο παραπάνω κόπος για τη χρήση τους.
	YX3	Γιατί να χρησιμοποιήσω ΕΠ; Υπάρχουν ευκολότεροι τρόποι να μάθω αυτό που θέλω.*
	YX4	Τα ΕΠ μπορεί να κάνουν την απόκτηση γνώσεων πιο ενδιαφέρουσα.

Υποκειμενική ευκολία χρήσης	YEX1	Η εκμάθηση χρήσης του ΕΠ φαίνεται εύκολη.
	YEX2	Μου ήταν εύκολο για μένα να γίνω ικανός στη χρήση ΕΠ.
	YEX3	Θα χρειαστώ βοήθεια στη χρήση του ΕΠ γιατί δεν μου φαίνεται εύκολο στη χρήση του.*
	YEX4	Τελικά, το ΕΠ μου φάνηκε εύκολο στη χρήση του.
Παρουσία	Π1	Ξέχασα εντελώς τον κόσμο που με περιβάλλει όσο χρησιμοποιούσα το ΕΠ.
	Π2	Χρησιμοποιώντας το ΕΠ ξέχασα το πού ήμουν.
	Π3	Όταν χρησιμοποιούσα το ΕΠ είχα την αίσθηση ότι ήμουν σε ένα χώρο δημιουργημένο απ' την τεχνολογία.
Υποκειμενική ευχαρίστηση	YE1	Έμεινα ευχαριστημένος από τη χρήση του ΕΠ.
	YE2	Βρήκα απολαυστική τη χρήση του ΕΠ.
	YE3	Θα περιέγραφα την εμπειρία μου στο ΕΠ ως ενδιαφέρουσα.
	YE4	Βρήκα διασκεδαστική την εμπειρία μου στο ΕΠ.
Υποκειμενική πιστότητα αναπαράστασης	ΥΠΑ1	Τα διάφορα αντικείμενα στο ΕΠ έμοιαζαν με πραγματικά.
	ΥΠΑ2	Υπήρχαν στιγμές που το περιβάλλον και τα εικονικά αντικείμενα ήταν πιο αληθινά από αυτά του πραγματικού κόσμου.
	ΥΠΑ3	Η πιστότητα της αναπαράστασης των αντικειμένων και του εικονικού κόσμου μου κέντριζε συνεχώς το ενδιαφέρον.
Παροχή κινήτρων	ΠΚ1	Χρησιμοποιώντας το ΕΠ μου δημιουργήθηκε η ανάγκη να μάθω κάποια πράγματα παραπάνω.
	ΠΚ2	Χρησιμοποιώντας το ΕΠ αισθάνθηκα ότι δεν κατέβαλα προσπάθεια για να μάθω.
	ΠΚ3	Το ΕΠ δεν μου κίνησε το ενδιαφέρον να μάθω.*

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Φωκίδης Εμμανουήλ** είναι λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα μαθήματά του εστιάζουν στις εκπαιδευτικές χρήσεις της Εικονικής Πραγματικότητας και στα τρισδιάστατα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Από το 1994 συμμετέχει σε ερευνητικά έργα που αφορούν την εξ αποστάσεως και δια βίου εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές χρήσεις του Διαδικτύου, της Εικονικής και της Επαυξημένης Πραγματικότητας.

Μπελεζίνη Ευσταθία
Θωμοπούλου Γεωργία-Ελένη
Αγρογιάννης Γεώργιος
Πατσούρης Ευστράτιος
Λάζαρης Ανδρέας

Βιωματική μάθηση της ιστοπαθολογίας μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας εξ αποστάσεως Hipon

Περίληψη

Το πρόγραμμα HIPON, ένα διαδικτυακό, πολύγλωσσο εκπαιδευτικό εργαλείο για φοιτητές, ερευνητές και επαγγελματίες, ανταποκρίνεται στην πρόκληση της μετατροπής των διαθέσιμων δεδομένων σε ιατρική πείρα στην Παθολογική Ανατομική. Φιλοδοξεί και επιτυγχάνει να μεταφέρει επαγγελματική εμπειρία, μέσω της βιωματικής μάθησης που βασίζεται στη μελέτη περιστατικών.

Με τη χρήση εικονικών πλακιδίων, εκπαιδευτικών βίντεο και μικροσκοπικών εικόνων, που συνοδεύονται από σχετικές ερωτήσεις και απαντήσεις, το HIPON σκοπό έχει να καταστήσει τους χρήστες του ικανούς να σκέπτονται ως έμπειροι ιστοπαθολόγοι και να μπορούν να συσχετίζουν τα ιστοπαθολογικά με τα κλινικοεργαστηριακά δεδομένα, με σκοπό την ορθή διάγνωση.

Ο χρήστης συμμετέχει προσωπικά σε μια εκπαιδευτική εμπειρία προσανατολισμένη προς τον μαθητευόμενο. Η καινοτόμος αυτή ηλεκτρονική πλατφόρμα εξ αποστάσεως, είναι καλά δομημένη, φιλική για τον χρήστη και αξιοποιεί τη σύγχρονη τεχνολογία των εικόνων. Η αξιολόγησή της υπήρξε ιδιαίτερα ευμενής.

Παραπομπή: Μπελεζίνη, Ε., Θωμοπούλου, Γ. Ε., Αγρογιάννης, Γ., Πατσούρης, Ε., Λάζαρης, Α. (2017), Βιωματική μάθηση της ιστοπαθολογίας μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας εξ αποστάσεως Hipon, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 23/2017, σ.σ. 47-64. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Experiential Learning in Histopathology through the Hipon e-learning platform

Abstract

The project HIPON, which is an online, multilingual educational tool for students, researchers and professionals, meets the challenge of converting the available data into medical experience in Histopathology. It aspires to transfer professional experience, through experiential learning based on case studies and succeeds in doing so.

Through the use of virtual slides, educational videos and microscopic images accompanied by relevant questions and answers, HIPON aims to make users able to think as experienced histopathologists and be efficient in correlating pathologic with other clinical-laboratory data, in order to reach the correct diagnosis.

The user is personally involved in an educational approach, which is student-oriented. This innovative e-learning platform is well structured, user friendly and takes advantage of modern image technology. Its evaluation has been highly favorable.

1. Εισαγωγή

Στην εποχή μας, η Παθολογική Ανατομική αποτελεί σημαντικό διαγνωστικό πεδίο στην ιατρική. Η ανάλυση δειγμάτων ιστού, δηλαδή βιοψιών και χειρουργικών παρασκευασμάτων δίνει τη δυνατότητα του αποκλεισμού ή της επιβεβαίωσης της εκάστοτε πιθανής κλινικής διάγνωσης, ακόμη και της αναγνώρισης της παρουσίας συνοδών νοσημάτων, για τα οποία δεν είχε υπάρξει υπόνοια. Η ιστοπαθολογική εξέταση των δειγμάτων στο μικροσκόπιο, μπορεί να υποστηριχτεί περαιτέρω από εργαστηριακές εξετάσεις με βάση τους ιστούς, όπως αυτές που χρησιμοποιούν τεχνικές μοριακής βιολογίας. Για να διασφαλιστεί η ορθή διάγνωση κατά την ιστολογική εξέταση, έχει ζωτική σημασία το υψηλό επίπεδο επάρκειας στην αναγνώριση των προτύπων της βλάβης και ο συσχετισμός των βασικών ιστοπαθολογικών δεδομένων με άλλες κλινικοεργαστηριακές πληροφορίες.

Ο ρόλος των ιστοπαθολόγων στη φροντίδα του ασθενούς είναι πράγματι πολύ σημαντικός, καθώς είναι υπεύθυνοι για την πλήρη τεκμηρίωση των διαγνωστικών στοιχείων που παρέχουν τα ιστολογικά δείγματα. Για παράδειγμα, η ιστολογική ερμηνεία ενός παρασκευάσματος από όγκο έχει αποφασιστική σημασία για τη διάγνωση ενός καλοήθους ή ενός κακοήθους όγκου, για τη διάκριση μεταξύ σαφών ιστογενετικών τύπων νεοπλασίας, καθώς και για την εκτίμηση του βαθμού ιστολογικής κακοήθειας (grade) και του σταδίου κακοήθειας (stage) της νεοπλασματικής νόσου. Το σύνολο των πληροφοριών που παρέχουν οι ιστοπαθολόγοι καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πρόγνωση των ασθενών και την επιλογή αποτελεσματικής θεραπευτικής αγωγής.

Η πλήρης κατάρτιση ενός ιστοπαθολόγου μπορεί να διαρκέσει πλέον των 14 ετών. Η ιστοπαθολογία συνιστά μέρος της βασικής ιατρικής γνώσης και επί του παρόντος, στο προπτυχιακό επίπεδο των ιατρικών σπουδών, διδάσκεται κυρίως σε θεωρητική βάση. Οι φοιτητές καλούνται να παρακολουθήσουν διαλέξεις και να αξιοποιήσουν τη μελέτη έγκριτων συγγραμμάτων και ατλάντων, ώστε να μάθουν να αναγνωρίζουν την κατάσταση της νόσου (state of disease) και να περιγράφουν τα βασικά πρότυπα ιστικής βλάβης. Στη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής, οι ιστοπαθολόγοι και οι ερευνητές καλούνται να εκτιμήσουν τα διαγνωστικά ευρήματα κατά τη μικροσκόπηση τομών από ιστολογικά δείγματα ασθενών, ώστε να τεθεί σαφής διάγνωση.

Στο αχανές πεδίο της σύγχρονης ιστοπαθολογίας, η ποσότητα των διαθέσιμων δεδομένων είναι τόσο εκτεταμένη, ώστε οι επαγγελματίες υγείας πρέπει να αναπτύσσουν όσο το δυνατόν περισσότερες δεξιότητες. Η εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας στην Παθολογική Ανατομική, η ανταλλαγή απόψεων γι αυτές και η αξιολόγηση των γνώσεων που αποκόμισαν οι μαθητευόμενοι, καλούν τους διδάσκοντες να αναπτύξουν συμπληρωματικές καινοτόμες σειρές μαθημάτων ιστοπαθολογίας¹.

Προσφάτως έχουν αναπτυχθεί e-learning (μάθησης εξ αποστάσεως) εργαλεία, για να ενισχύσουν τις παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης που βασίζονται στο κείμενο, τα οποία ενσωματώνονται προοδευτικά στην ιατρική εκπαίδευση, λόγω του διδακτικού τους δυναμικού. Υπάρχουν ενδείξεις, ότι οι σχετικές εκπαιδευτικές μέθοδοι, στις οποίες οι μαθητευόμενοι καλούνται να γίνουν ενεργοί ερευνητές της γνώσης παρά παθητικοί αποδέκτες, συνδέονται με βελτιωμένα αποτελέσματα μάθησης, όσον αφορά τους διάφορους τομείς της υγείας και της ιατρικής εκπαίδευσης.

Είναι αναμφισβήτητο, ότι η προσομοίωση αποτελεί πολλά υποσχόμενο εκπαιδευτικό εργαλείο στην ιατρική. Ήδη έχει θεωρηθεί επιτυχής στη διδασκαλία της παθοφυσιολογίας, η νέα προσέγγιση που βασίζεται σε –μελέτες περιστατικών με διαδικτυακή διασύνδεση και διαδραστικές συζητήσεις. Η κινητοποίηση για μάθηση βελτιώνεται σημαντικά από τη μελέτη περιστατικών, που όχι μόνο διευκολύνει την κατανόηση της ιστοπαθολογίας, αλλά και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητευόμενους να συσχετίσουν τη γνώση με το πλαίσιο του πραγματικού κόσμου και το μελλοντικό τους επάγγελμα².

Τα κύρια χαρακτηριστικά των σύγχρονων διδακτικών ενοτήτων της ιστοπαθολογίας συνίστανται σε δημιουργία και χρήση βάσης ψηφιοποιημένων ιστοπαθολογικών εικόνων σε συνδυασμό με την παράδοση μέσω διαδικτύου σειράς περιεκτικών καθοδηγούμενων μαθημάτων. Εάν λάβουμε υπόψη ότι οι

1 Marshall, R. Cartwright, N. Mattick, K. (2004), Teaching and learning Pathology: a critical review of the English literature. *Med Educ.*, 38(3): σ.σ. 302–313.

2 Carron, PN. Trueb, L. Yersin, B. (2011) High-fidelity simulation in the nonmedical domain: practices and potential transferable competencies for the medical field. *Adv Med Educ Pract.*, 2:σ.σ. 149–155

αλλαγές κατευθύνονται από την παραδοσιακή μικροσκόπηση προς την εξέταση σκαναρισμένων πλακιδίων, αντιλαμβανόμεστε τη σημασία της προσέγγισης της διδασκαλίας που βασίζεται σε νέες τεχνολογικές επινοήσεις³.

2. Το πρόγραμμα HIPON

Με βάση τα παραπάνω, παρουσιάστηκε στις αρχές του έτους 2013 ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ιστοπαθολογίας με τίτλο «ICT eModules on Histopathology: ένα χρήσιμο διαδικτυακό εργαλείο για φοιτητές, ερευνητές και επαγγελματίες–HIPON». Το HIPON (HIstoPathology ON line) είναι ένα πρόγραμμα που υποστηρίζεται και συγχρηματοδοτείται από το Πρόγραμμα Δια Βίου Επιμόρφωσης του Εκτελεστικού Οργανισμού Εκπαίδευσης Οπτικοακουστικών Μέσων & Πολιτισμού (EACEA) της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (reference number: 531203-LLP-1-2012-1-GR-KA3KA3MP).

Συντονίζεται από τον τακτικό καθηγητή Δρ Ανδρέα Χ. Λάζαρη του Ιατρικού Τμήματος του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με τους ακόλουθους εταίρους: την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου του Ζάγκρεμπ της Κροατίας, το Πανεπιστημιακό Ιατρικό Κέντρο Radboud της πόλης Nijmegen της Ολλανδίας, το Κέντρο Προαγωγής Ερευνών και Ανάπτυξης Μαθησιακής Τεχνολογίας (CARDET) της Κύπρου και το Τμήμα Πληροφορικής και Μηχανικής Υπολογιστών του Πανεπιστημίου Κυρίλλου και Μεθοδίου στην Π.Γ.Δ.Μ.

Το HIPON εντάσσει το νέο e-learning περιβάλλον της εικονικής μικροσκόπησης σε εκπαιδευτικές ενότητες Παθολογικής Ανατομικής, ειδικά διαμορφωμένες για σπουδαστές (προπτυχιακούς, τελειόφοιτους και μεταπτυχιακούς), ερευνητές και επαγγελματίες.

Το πρόγραμμα αυτό εξελίχθηκε σε μια e-learning πλατφόρμα με ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους, η οποία είναι καλά δομημένη, φιλική για τον χρήστη, πολύγλωσση και περιλαμβάνει σύντομα κείμενα και εκτενείς συλλογές υψηλής ποιότητας εικόνων μικροσκοπίου, που υποστηρίζονται από εκπαιδευτικά βίντεο και σχετικά εικονικά πλακίδια. Στα μαθήματα αντανakλάται η υψηλή παιδαγωγική πείρα των συγγραφέων, με σκοπό να διαβιβαστεί ο τρόπος σκέψης και η διαγνωστική πείρα και όχι απλώς και μόνον οι πληροφορίες.

3. Σκοπός του HIPON

Σκοπός του HIPON δεν είναι να προσφέρει άλλον έναν διαδικτυακό ιστοπαθολογικό άτλαντα, ανάμεσα στους εξαιρετικούς ήδη υπάρχοντες, αλλά να μεταλαμπαδεύσει επαγγελματική πείρα και τον τρόπο σκέψης στην Παθολογική Ανατομική. Οι φοιτητές της ιατρικής καλούνται να μελετήσουν και να συγκρατήσουν τεράστιο όγκο γνώσεων, για να γίνουν ιατροί. Στη

3 Hamilton, PW. Wang, Y. McCullough, SJ. (2012) Virtual microscopy and digital pathology in training and education. *APMIS*, 120(4):σ.σ. 305–315

Παραπομπή: Μπελεζίνη, Ε., Θωμοπούλου, Γ. Ε., Αγραγιάννης, Γ., Πατσούρης, Ε., Λάζαρης, Α. (2017), Βιωματική μάθηση της ιστοπαθολογίας μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας εξ αποστάσεως Hipon, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 23/2017, σ.σ. 47-64. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

σύγχρονη εποχή, ένα από τα δυσκολότερα και σημαντικότερα έργα στην ιατρική εκπαίδευση, είναι η μετατροπή του εξαιρετικά μεγάλου όγκου διαθέσιμων δεδομένων σε ιατρική πείρα.

Το όλο πρόγραμμα φιλοδοξεί να αναγνωριστεί ως μεγάλης παιδαγωγικής αξίας, καθώς δημιουργεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον που επιταχύνει τη δυνατότητα εκμάθησης και επιτυγχάνει τη μεταβίβαση, βήμα προς βήμα, του τρόπου της εξειδικευμένης διαγνωστικής σκέψης στην Παθολογική Ανατομική στους χρήστες του έτσι, ώστε να αυξηθεί η επαγγελματική τους πείρα και να μη τους προσφέρεται μόνο απλή πληροφόρηση εγκυκλοπαιδικού τύπου. Κίνητρό των δημιουργών του HIPON είναι να αναπτύξουν οι χρήστες του αξιόπιστη επαγγελματική πείρα, ώστε να αναπτύξουν τις δικές τους απαραίτητες πρακτικές δεξιότητες στο αχανές πεδίο της σύγχρονης Παθολογικής Ανατομικής, μέσω μιας διαδραστικής εκπαιδευτικής διαδικτυακής πλατφόρμας (www.hiponproject.eu). Η πλατφόρμα αυτή είναι εξοπλισμένη κυρίως με διαδραστική παρουσίαση περιστατικών που βασίζεται σε σειρά μικροσκοπικών εικόνων με κατευθυντήριες ερωτήσεις/ υπομνήματα και σχολιασμούς, καθώς επίσης με εκπαιδευτικές παρουσιάσεις ιστολογικών πλακιδίων σε βίντεο και ψηφιοποιημένα (εικονικά) πλακίδια.

Με σκοπό την προώθηση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών των δημιουργών του HIPON σχετικά με αυτό, έχουν γίνει αρκετές δημοσιεύσεις άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά, καθώς και ομιλίες, ανακοινώσεις, δημοσιεύσεις σε συνέδρια⁴.

Στις παραπάνω παρουσιάσεις, συζητήθηκε εκτενώς η θέση της βιωματικής μάθησης στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση και η εφαρμογή αυτής της μορφής μάθησης στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του HIPON. Οι εντυπώσεις που ακούστηκαν ήταν ενθαρρυντικές για όλους τους εταίρους του HIPON.

Ένας από τους μεγαλύτερους στόχους του προγράμματος είναι η δόμηση και η ενσωμάτωση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Η αυθεντική μάθηση βελτιώνεται από τη χρήση μελετών περιστατικού και την επίλυση πραγματικών προβλημάτων και συνεπάγεται ότι καθώς οι χρήστες έρχονται αντιμέτωποι με προσομοιώσεις της τρέχουσας ή της μελλοντικής άσκησης του επαγγέλματος, τους δίνεται το έναυσμα για την ανάπτυξη των κατάλληλων ικανοτήτων⁵.

Ο Αριστοτέλης είπε κάποτε, «Για τα πράγματα που πρέπει να μάθουμε, πριν να μπορέσουμε να τα κάνουμε, μαθαίνουμε κάνοντάς τα». Με βάση τα αποτελέσματα προκαταρκτικών δοκιμών, φαίνεται ότι το HIPON που εστιάζει στη βιωματική μάθηση, συνεισφέρει στην ιατρική εκπαίδευση ακριβώς με αυτόν τον αριστοτέλειο τρόπο.

4 Lazaris, A. (2015), Implementation of Experiential Learning in Pathology: Impact of HIPON Project Concept and Attainment, *International archives of medicine*, τομ. 8, σ.σ. 1-7

5 Herrington, J. Kervin, L. (2007) Authentic learning supported by technology: 10 suggestions and cases of integration in classrooms. *EMI Educ Media Int.*, 44(3), σ.σ. 219–236

4. Βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση είναι μια διεργασία, μέσω της οποίας οι μαθητευόμενοι αναπτύσσουν γνώσεις, δεξιότητες και αξίες από άμεσες εμπειρίες εκτός του παραδοσιακού ακαδημαϊκού πλαισίου: Το στοιχείο κλειδί είναι ο μαθητευόμενος και η γνώση που αποκτάται είναι αποτέλεσμα της προσωπικής συμμετοχής στην παιδαγωγική προσέγγιση. Η λέξη «βιωματική» ουσιαστικά σημαίνει, ότι η μάθηση και η εξέλιξη επιτυγχάνονται μέσω προσωπικής καθοριστικής πείρας και συμμετοχής, παρά μέσω της παρεχόμενης παραδοσιακής διδασκαλίας ή εκπαίδευσης, κατά κανόνα σε ομάδες, μέσω παρατήρησης, ακρόασης, θεωρητικής μελέτης ή μέσω άλλου τρόπου μετάδοσης δεξιοτήτων ή γνώσεων. Θα μπορούσαμε επίσης να θεωρήσουμε τη βιωματική μάθηση ως ανάπτυξη ενός ατόμου εκ των έσω, ενώ συμβατική διδασκαλία και εκπαίδευση είναι η μετάδοση της ικανότητας σε ένα άτομο εκ των έξω⁶.

Η ανάπτυξη των ανθρώπων ως ατόμων, η οποία αποτελεί το κέντρο της βιωματικής μάθησης επιτρέπει στις μεθόδους εκμάθησης να εναρμονιστούν με τα μαθησιακά στυλ επιλογής κάθε ατόμου και με τις φυσικές του προτιμήσεις, διότι οι μαθητευόμενοι ενθαρρύνονται και βοηθούνται στο να μαθαίνουν και να εξελίσσονται με τους δικούς τους τρόπους, χρησιμοποιώντας μεθόδους που βρίσκουν πιο εύκολες και συνεπώς ευχάριστες, όπως τα εργαλεία πληροφορικής/ICT. Το τελευταίο μας βοήθησε να δημιουργήσουμε ένα εικονικό βίωμα, στο οποίο θα βρουν ενδιαφέρον οι μαθητευόμενοι και θα αφοσιωθούν προσωπικά⁷.

Αυτός ο τύπος μάθησης που βασίζεται στο άτομο, στον οποίο παρουσιάζονται όλες οι παρουσιάσεις περιστατικού στο HIPON, περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

- Συλλογισμός, κριτική ανάλυση και σύνθεση. Οι δημιουργοί του HIPON έλαβαν υπ' όψη ότι η διεργασία της μάθησης είναι μέσο επίτευξης ενός σκοπού, όχι σκοπός αυτός καθαυτός. Ως εκ τούτου, η κριτική σκέψη ενισχύεται με τη διαδοχική παράθεση προσεκτικά επιλεγμένων διαγνωστικών εικόνων μικροσκοπίου, οι οποίες αρχίζουν από τη μικρή μεγέθυνση που επιτρέπει την αναγνώριση του γενικού προτύπου των αλλοιώσεων και συνεχίζουν με μεγαλύτερες μεγεθύνσεις που τονίζουν τα πολύτιμα ειδικά ιστολογικά γνωρίσματα. Η μάθηση μέσω της διεργασίας βρίσκεται στο κέντρο της βιωματικής μάθησης.
- Ευκαιρίες για τους μαθητευόμενους να πάρουν πρωτοβουλία, να προχωρήσουν σε αποφάσεις και να αναλάβουν την ευθύνη για τα αποτελέσματα. Κατά τη διαγνωστική διεργασία, οι χρήστες του HIPON καλούνται να αποφασίσουν

6 Qualters, D. (2010) Bringing the outside in: Assessing experiential education. *New Directions for Teaching and Learning. Special Issue: Experiential Education: Making the Most of Learning Outside the Classroom*, τεύχος 124, σ.σ. 55-62

7 Ewert, A. and Sibthorp, J. (2009), Creating Outcomes Through Experiential Education: The Challenge of Confounding Variables. *Journal of Experiential Education*, τομ. 31, No.3 σ.σ. 376-389

εάν χρειάζονται πρόσθετες πληροφορίες για να θέσουν τη διάγνυσή τους και εάν ναι, να επιλέξουν κριτικά το είδος των πληροφοριών που είναι πράγματι αναγκαίες από διάφορες ιστοχημικές ή ανοσοϊστοχημικές χρώσεις, μερικές από τις οποίες είναι άσχετες, και από το ιστορικό των ασθενών, τα απεικονιστικά και άλλα κλινικοεργαστηριακά δεδομένα. Τα σφάλματα είναι στην πραγματικότητα ευκαιρίες για μάθηση. Είναι προφανές, ότι εάν πάει κάτι λάθος στη διαγνωστική διεργασία, θα προκύψει όφελος από την αναθεώρηση και την αλλαγή. Αυτή η δυνατότητα προσφέρεται στους χρήστες της πλατφόρμας του HIPON, οι οποίοι μπορούν να επιστρέψουν και να προσπαθήσουν εκ νέου στο διαγνωστικό τεστ. Στο τέλος κάθε περιστατικού, αναλύονται λεπτομερώς, η ορθή καθώς και οι λανθασμένες εναλλακτικές διαγνώσεις.

- Ευκαιρίες για τους μαθητευόμενους να συμμετέχουν διανοητικά, δημιουργικά, συναισθηματικά, κοινωνικά ή σωματικά. Οι χρήστες του HIPON έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τους ομότιμους τους και να μοιράζονται τις αντιδράσεις και τις παρατηρήσεις τους, χρησιμοποιώντας το HIPON «Histo-book», σύμφωνα με τις πρακτικές των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.
- Σχεδιασμένη εμπειρία εκμάθησης μέσω των περιστατικών του HIPON που περιλαμβάνει τη δυνατότητα μάθησης μέσω φυσιολογικών συνεπειών, σφαλμάτων και επιτυχιών. Με αυτόν τον τρόπο είναι πιθανότερο να προκληθούν θετικά συναισθηματικά αποτελέσματα, κυρίως αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αίσθημα προσωπικής αξίας και σκοπού.

5. Ανάδυση των ρόλων του ιατρού-διδασκάλου μέσω του HIPON

Η διδασκαλία είναι μια δραστηριότητα που βοηθά τον σπουδαστή να μάθει. Η διδασκαλία και η μάθηση τροποποιούνται μέσω των καινοτομιών στην εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι πρέπει να κατανοούν τις σύγχρονες τάσεις στη διεργασία της διδασκαλίας-μάθησης και να κάνουν τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και διαδραστική, έτσι ώστε να παρέχεται στους σπουδαστές η δυνατότητα να μάθουν καλύτερα. Με την εφαρμογή της βιοματικής μάθησης, γίνεται μετακίνηση προς μια άποψη της μάθησης που εστιάζει περισσότερο στον σπουδαστή, πράγμα που οδήγησε στην ανάγκη μιας θεμελιώδους μετακίνησης στον ρόλο του διδάσκοντος την ιατρική⁸.

Ο δάσκαλος δεν θεωρείται πλέον ότι κυρίως παρέχει πληροφορίες, αλλά μάλλον ότι διευκολύνει ή διευθύνει τη μάθηση του μαθητευόμενου. Οι μαθητευόμενοι πρέπει να έχουν τον έλεγχο της δικής τους μάθησης. Στη διαδικασία της βιοματικής μάθησης, ο «εκπαιδευτής» είναι ένας οδηγός, ένας εμπυχωτής, μια πηγή ενημέρωσης και μια υποστήριξη. Αυτός επιλέγει

⁸ Ambrose, S. Bridges, M. DiPietro, M. Lovett, M. Norman, M. Mayer, R. (2010), (Foreword by): *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching* ISBN: 978-0-470-48410-4, σ. 336.

προσεκτικά κατάλληλες εμπειρίες με βάση το μαθησιακό τους δυναμικό, ξεκινά την εμπειρία/το βίωμα και καθοδηγεί τους μαθητευόμενους κατά τη διεργασία εύρεσης και προσδιορισμού λύσεων για τους εαυτούς τους⁹.

Η εισαγωγή της βιωματικής μάθησης που βασίζεται σε αληθινά περιστατικά, όπως παρουσιάζεται στο HIPON, σχετίζεται άμεσα με τη θεμελιώδη αλλαγή στη σχέση μαθητευόμενου / δασκάλου. Στις παρουσιάσεις περιστατικού του HIPON, δάσκαλοι που είναι προσανατολισμένοι στην πράξη μοιράζονται με τους χρήστες τις σκέψεις τους ως επαγγελματίες, προσανατολισμένοι στην παιδαγωγική πρακτική, βοηθώντας να διαφωτιστούν οι μαθητευόμενοι στη διεργασία της κλινικής ιστοπαθολογικής διάγνωσης. Από αυτή την άποψη, η μεγαλύτερη ευθύνη του εκπαιδευτή είναι να αναζητά και να δομεί εκπαιδευτικές εμπειρίες με νόημα, που καθιστούν τους μαθητευόμενους ικανούς να επιλύουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Το αποτέλεσμα είναι ότι κάθε θεωρητική αδρανής γνώση που οι μαθητευόμενοι συνήθιζαν να απομνημονεύουν από «σκονισμένα» συγγράμματα, ζωντανεύει καθώς συμμετέχουν στην πρακτική εφαρμογή της γνώσης. Όταν κάποιος έρχεται σε επαφή με συγκεκριμένες περιοχές των γνώσεων με τη βοήθεια του δασκάλου μαθαίνει πραγματικά πώς να εφαρμόζει αυτή τη γνώση, πώς να τη ζει, με τη βοήθεια ενός «μέντορα».

Στο πλαίσιο της εναρμόνισης με τον τρόπο που πραγματικά μαθαίνουν οι μαθητευόμενοι, οι εκπαιδευτές του HIPON κλήθηκαν να ελαττώσουν τη διδασκαλία που βασίζεται κυρίως στην πληροφορία, προς όφελος της εκπαίδευσης που προκαλεί τους μαθητευόμενους να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μάθηση μέσω της διαδραστικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας HIPON και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στην κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη διαμόρφωση εμπειριστατωμένης κρίσης.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, στην πλατφόρμα HIPON είναι επίσης εμφανείς οι ρόλοι του παραδοσιακού δασκάλου μέσω:

- πληροφοριών που αποκτήθηκαν μέσω της τυπικής διδασκαλίας και πείρας του παρελθόντος που έχει άμεση σχέση με την άσκηση της Παθολογικής Ανατομικής, οι οποίες προσφέρονται στο τμήμα ανασκόπησης κάθε κεφαλαίου της Συστηματικής Παθολογικής Ανατομικής του HIPON και μένει να εφαρμοστούν με επιδεξιότητα στο πλαίσιο του «αληθινού κόσμου» στο διαγνωστικό τμήμα της μελέτης περιστατικών. Εν τέλει ο δάσκαλος παραμένει σε κάποιον βαθμό το άτομο που αρχικά μεταδίδει στον μαθητευόμενο μια δεδομένη ποσότητα πληροφοριών (μαζί με τη δεξιότητα και την ικανότητα). Φυσικά, στη συνέχεια ο δάσκαλος θα πρέπει να προσφέρει στον μαθητευόμενο πολύτιμες ευκαιρίες εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη.
- Ο ρόλος του δασκάλου ως υπεύθυνου ανάπτυξης υλικών πόρων είναι εμφανής στις επιλεγμένες βιβλιογραφικές αναφορές και στους διαδικτυακούς

9 Bass, R. (2012), : *Disrupting Ourselves: The Problem of Learning in Higher Education*, *EDUCAUSE Review*

συνδέσμους κάθε κεφαλαίου του HIPON. Η εφαρμογή μιας τεκμηριωμένης προσέγγισης στην εκμάθηση και την άσκηση της Παθολογικής Ανατομικής περιλαμβάνει την πληροφόρηση για τις εκάστοτε πρόσφατες έρευνες και την πρότασή τους ως υλικό μελέτης.

- Η αξιολόγηση τη επάρκειας των χρηστών επιτυγχάνεται μέσω τεστ στο τέλος κάθε κεφαλαίου της Συστηματικής Παθολογικής Ανατομικής, τα οποία βασίζονται σε εικόνες και κινητοποιούν το ενδιαφέρον.

6. Η κεντρική ιδέα του HIPON

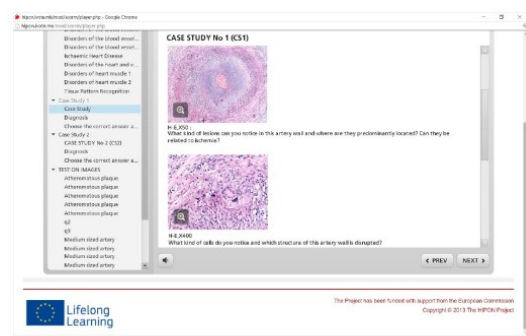
Τα συμβατικά ιατρικά συγγράμματα ακολουθούν την τακτική της εγκυκλοπαιδικής παράθεσης μεμονωμένων διαγνωστικών χαρακτηριστικών ειδικών παθήσεων, χωρίς να μούν τον αναγνώστη να σκέπτεται ως επαγγελματίας. Λογικά κανείς ασθενής δεν πρόκειται ποτέ να ρωτήσει τον ιατρό ποια είναι τα συμπτώματα μιας νόσου για να δει εάν πάσχει από αυτήν. Ο ιατρός θα πρέπει, με βάση την πείρα του, να αξιολογήσει τα συμπτώματα και τα ευρήματα από την εξέταση του ασθενούς, για να καταλήξει στην ορθή διάγνωση. Αντιστοίχως, όσον αφορά την εκπαίδευση στην Παθολογική Ανατομική, «οι εγκυκλοπαιδικές» γνώσεις της Παθολογικής Ανατομικής είναι δευτερεύουσας σημασίας συγκρινόμενες με τις «εμπειρικές γνώσεις». Πράγματι, υπάρχει ανάγκη για διαδικτυακή καταγραφή της διαγνωστικής πείρας χαρισματικών ιστοπαθολόγων που έχουν εστιάσει την επαγγελματική τους δραστηριότητα σε συγκεκριμένο πεδίο της αχανούς ιατρικής ειδικότητας της Παθολογικής Ανατομικής.

Το HIPON προσπαθεί να ικανοποιήσει αυτή την ανάγκη. Σε αυτό το πλαίσιο, ο στόχος του HIPON δεν είναι απλώς να προσφέρει στους χρήστες του άλλον έναν διαδικτυακό άτλαντα εικόνων, αλλά να διδάξει τους φοιτητές ιατρικής και τους ειδικευμένους ιστοπαθολόγους τον σωστό τρόπο προσέγγισης εικόνων μικροσκοπίου ιστών και κυττάρων, δηλαδή πώς να αναγνωρίζουν τα βασικά πρότυπα των ιστολογικών αλλοιώσεων, χωρίς να λαμβάνουν υπ' όψη λεπτομέρειες που ενδεχομένως θα προκαλέσουν σύγχυση και χωρίς να εγκλωβίζουν τη σκέψη τους σε μια συγκεκριμένη διάγνωση από την αρχή. Επίσης, πώς να συσχετίζουν τα πρότυπα με βασικούς υποκειμένους νοσολογικούς μηχανισμούς και με τα σχετικά κλινικά και εργαστηριακά δεδομένα του ασθενούς, έτσι ώστε να προσδιορίσουν την κατάλληλη διαφορική διάγνωση, όπως συμβαίνει και στην καθημερινή πράξη της ειδικότητας της παθολογικής ανατομικής. Για λόγους ομοιομορφίας, δημιουργήθηκε ένας οδηγός προτύπων στον οποίον παρουσιάζεται βήμα προς βήμα η διαγνωστική προσέγγιση για κάθε περιστατικό (Εικόνα 1).

Το πρότυπο αυτό είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, που μαζί με την παράθεση εικόνων βήμα προς βήμα, ο χρήστης να μπορεί να αντιμετωπίσει μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με τις εικόνες που παρουσιάζονται, καθώς επίσης να θέσει τα δικά του πιθανά αιτήματα (κλινικά δεδομένα, ειδικές χρώσεις, μοριακούς

δείκτες, κλπ.), με παρόμοιο τρόπο με την καθημερινή πράξη στην Παθολογική Ανατομική, με σκοπό να επιλέξει την ορθή διάγνωση ανάμεσα σε διάφορες άλλες εναλλακτικές, πράγμα που είναι και το τελικό ζητούμενο.

Εικόνα 1: Περιστατικό γιγαντοκυτταρικής αρτηρίτιδας ως παράδειγμα της παρουσίας της διαγνωστικής διαδικασίας βήμα προς βήμα στην ενότητα του HIPON «Καρδιαγγειακό σύστημα»



Με βάση αυτό το πρότυπο προσαρτώνται στο τμήμα ανασκόπησης γενικά αρχεία εικόνων, που δεν εστιάζουν σε συγκεκριμένο περιστατικό που παρουσιάστηκε, ως σύνδεσμοι που προσφέρουν τη δυνατότητα στον χρήστη, όταν δεν κατορθώνει να βρει τη διάγνωση ή να απαντήσει στις προτεινόμενες ερωτήσεις που βασίζονται σε εικόνες, να μελετήσει αυτά τα γενικά αρχεία παράλληλα με τις προτεινόμενες βιβλιογραφικές αναφορές/διαδικτυακούς τόπους. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα σάρωσης τουλάχιστον ενός χαρακτηριστικού ιστολογικού πλακιδίου για κάθε ενότητα/κεφάλαιο του HIPON έτσι, ώστε να τίθεται στη διάθεση κάθε χρήστη του HIPON, το σχετικό ψηφιοποιημένο πλακίδιο.

7. Αξιολόγηση του HIPON

Η έκθεση ενδιάμεσης αξιολόγησης του προγράμματός μας, έγινε τον Μάρτιο του 2016 από τους εμπειρογνώμονες του EACEA, οι οποίοι αξιολόγησαν θετικά τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού αυτού εργαλείου να προσφέρει την ευκαιρία και τα μέσα απόκτησης ιατρικής πείρας.

Στη συζήτηση της αξίας της e-μάθησης, μείζον θέμα αποτελεί η πιθανή διαφορά στην ποιότητα του υλικού, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την ψηφιακή διάταξη (digital setup). Σύμφωνα με τη διασφάλιση ποιότητας του EACEA, η αξιολόγηση του HIPON ήταν εξαιρετικά ικανοποιητική. Η έκθεση ενδιάμεσης αξιολόγησης αναγνωρίζει στο πρόγραμμα αυτό, σημαντικά και πολύτιμα αποτελέσματα¹⁰.

10 Worm, BS. Jensen, K. (2013), Does peer learning or higher levels of e-learning improve learning abilities?

Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση βασίστηκε σε κριτήρια, όπως οι στόχοι, τα αποτελέσματα, τα προϊόντα και η συνοχή μεταξύ του σχεδίου εργασίας και των ενεργειών που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια ζωής του έργου. Όσον αφορά τα πρώτα, οι εκτιμητές του EACEA διαβεβαίωσαν ότι: «Η πρωτοβουλία του HIPON παραμένει σε μεγάλο βαθμό σχετική με το πρόγραμμα, καθώς απευθύνεται με μεγάλη επιτυχία σε σπουδαστές και εκπαιδευόμενους επαγγελματίες της ιστοπαθολογίας και κυτταρολογίας. Οι δραστηριότητες του προγράμματος εναρμονίζονται πλήρως με τους στόχους του. Η αρχιτεκτονική του HIPON συνάδει πλήρως με τους στόχους του προγράμματος και θεωρείται ότι ανταποκρίνεται εξαιρετικά στα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στην ανάλυση των αναγκών. Ομοίως, το αρχικό περιεχόμενο ανταποκρίνεται στις ανάγκες του χρήστη».

Στην πορεία σχολιάστηκε και βαθμολογήθηκε καθένα από τα αξιολογούμενα κριτήρια. Η συνολική βαθμολογία του HIPON κυμάνθηκε περίπου στο 90%. Συμπερασματικά, δόθηκε μια συνολική εκτίμηση, σύμφωνα με την οποία δεν βρέθηκε «κάποια ιδιαίτερη αδυναμία» και τονίστηκαν «τα ισχυρά σημεία του HIPON, όπως η ρεαλιστική προσέγγιση της ενασχόλησης του χρήστη, το καλό δυναμικό χρήσης από σημαντικό ποσοστό χρηστών και ότι το πρόγραμμα απευθύνεται άμεσα στον υψηλού δημόσιου ενδιαφέροντος τομέα της εκπαίδευσης στην υγεία, προσφέροντας πρακτικές και εφικτές λύσεις».

Το «τελικό προϊόν» του HIPON τελεί υπό δοκιμή από ομάδες σπουδαστών και επαγγελματιών σε όλες τις χώρες των εταίρων και εκτιμώνται οι προοπτικές των μαθητευόμενων με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μέτρων. Κατά τη συμπλήρωση της δοκιμαστικής περιόδου του HIPON στις έξι χώρες που συμμετέχουν, οι αξιολογήσεις των χρηστών φαίνεται, ότι συμφωνούν με τις ανωτέρω εκτιμήσεις.

8. Δομή του HIPON

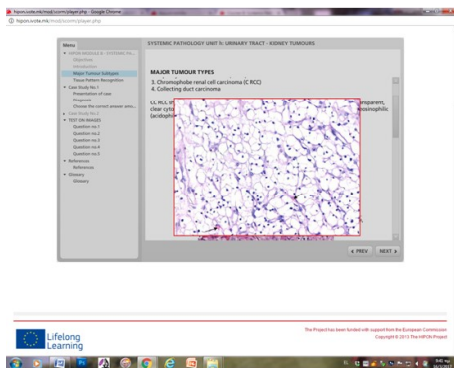
Στην πρώτη διδακτική ενότητα (module A) του HIPON παρουσιάζονται οι βασικές πλευρές του HIPON μέσω αντιπροσωπευτικών εικονικών πλακιδίων με εκπαιδευτικά σχόλια και ανάθεση εργασιών, συμπληρώνονται δε συχνά με αρχεία σταθερών εικόνων με σημειώσεις, που στόχος τους είναι να τονίσουν τα σημαντικότερα διαγνωστικά μορφολογικά ευρήματα. Μετά την πρώτη αυτή διδακτική ενότητα που ασχολείται με θέματα γενικής Παθολογικής Ανατομικής, όπως η φλεγμονή και η νεοπλασία, ακολουθεί δεύτερη (module B) που αφορά τη συστηματική Παθολογική Ανατομική και εκφράζει την επαγγελματική πείρα των συμμετεχόντων επαγγελματιών σχετικά με τα διάφορα όργανα-συστήματα του ανθρώπινου συστήματος σε αντίστοιχες ενότητες/κεφάλαια.

A randomized controlled trial. *Med Educ Online*. 18:21877

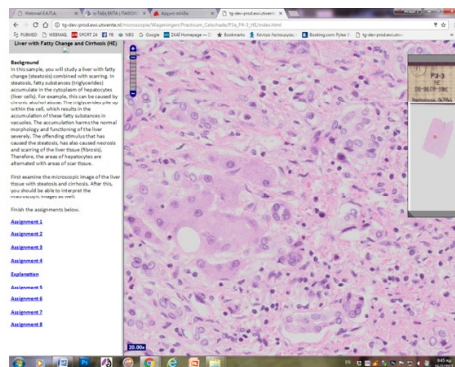
9. Τμήματα ανασκόπησης

Κάθε κεφάλαιο της Συστηματικής Παθολογικής Ανατομικής αρχίζει με μια ανασκόπηση, όπου ορίζονται οι στόχοι του κεφαλαίου και δίδονται κάποιες βασικές κατευθυντήριες γραμμές για τον τρόπο, με τον οποίο θα πρέπει να εξετάζονται τα σχετικά δείγματα ιστού στο μικροσκόπιο. Δίνεται έμφαση στη βασική αρχιτεκτονική του φυσιολογικού ιστού και αναλύονται τα βασικά μορφολογικά πρότυπα της βλάβης σε αντίστοιχα σύντομα κείμενα, τα οποία συνοδεύονται από πολλές εικόνες υψηλής ανάλυσης που μπορούν να μεγεθυνθούν (Εικόνα 2). Το κείμενο και οι εκτενείς συλλογές εικόνων μικροσκοπίου υποστηρίζονται από εκπαιδευτικά βίντεο και σχετικά εικονικά πλακίδια (Εικόνα 3), που βοηθούν τους χρήστες να εδραιώσουν τις γνώσεις που απέκτησαν. Παρατίθενται επίσης όροι για το γλωσσάρι με τους ορισμούς τους και οι σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές και διαδικτυακοί σύνδεσμοι.

Εικόνα 2. Αρχιτεκτονικό πρότυπο διανοκωτταρικού νεφροκυτταρικού καρκινώματος



Εικόνα 3. Εικονικό πλακίδιο από την ηλεκτρονική πλατφόρμα HIPON



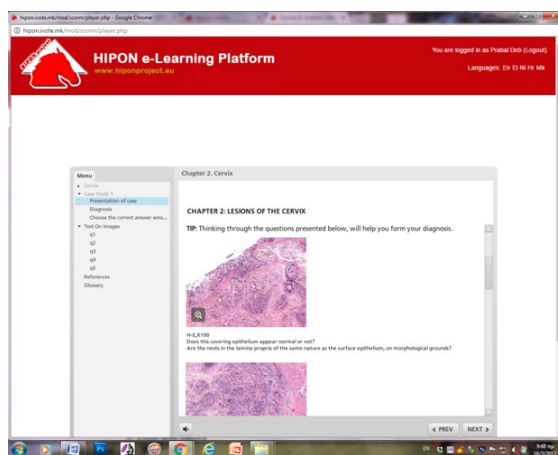
Παραπομπή: Μπελεξίνη, Ε., Θωμοπούλου, Γ. Ε., Αγραγιάννης, Γ., Πατσούρης, Ε., Λάζαρης, Α. (2017), Βιωματική μάθηση της ιστοπαθολογίας μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας εξ αποστάσεως Hipon, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 23/2017, σ.σ. 47-64. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

10. Μελέτες περιστατικού

Οι μελέτες περιστατικού που συνοδεύουν κάθε κεφάλαιο, αποτελούν το σημαντικότερο και πιο καινοτόμο τμήμα του HIPON, καθώς παρουσιάζουν τη ορθή διαγνωστική διαδικασία, δηλαδή την ίδια διεργασία που ακολουθεί ο ιστοπαθολόγος, όταν εξετάζεται η βιοψία στην καθημερινή πράξη, βήμα προς βήμα. Ο σκοπός είναι να βοηθήσει τους χρήστες να εξοικειωθούν με τη χρήση του συνόλου των πληροφοριών που παρέχονται από το τμήμα ανασκόπησης και τους διαδικτυακούς συνδέσμους των εικόνων, ώστε να προσεγγίζουν με υπευθυνότητα το παρασκεύασμα ιστών που προέρχεται από κάθε ασθενή και να καταλήγουν στην εκάστοτε ορθή ιστοπαθολογική διάγνωση. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στη μεθοδολογία του έμπειρου ιστοπαθολόγου και αξιοποιεί τις πρακτικές συμβουλές που μπορεί να προσφέρει σχετικά με το πώς τίθεται η ορθή διάγνωση, δηλαδή λαμβάνοντας υπ' όψη κυρίως το βασικό πρότυπο των ιστολογικών αλλοιώσεων (χωρίς να εστιάζει σε λεπτομέρειες που προκαλούν σύγχυση) και αναζητώντας στη συνέχεια ειδικά διαγνωστικά χαρακτηριστικά, αξιολογώντας τη σημασία τους και συσχετίζοντάς τα με τους υποκείμενους νοσολογικούς μηχανισμούς.

Ως παράδειγμα εφαρμογής της εκπαιδευτικής αυτής αντίληψης, μπορεί να αναφερθεί η μελέτη περιστατικού δερματικού νεοπλασματος στο σχετικό κεφάλαιο του HIPON στη Συστηματική Παθολογική Ανατομική. Αρχικά παρουσιάζεται ένα πραγματικό κλινικό περιστατικό, δίνονται εικόνες από την πραγματική αντίστοιχη βιοψία, οι οποίες συνοδεύονται από ερωτήσεις που θα πρέπει να προσπαθήσει να απαντήσει ο χρήστης (Εικόνα 4) ή σε δυσκολότερες μελέτες περιστατικού συνοδεύονται και από σύντομα υπομνήματα και σχόλια.

Εικόνα 4. Διαδραστική παρουσίαση περιστατικού ιστοπαθολογίας τραχήλου μήτρας



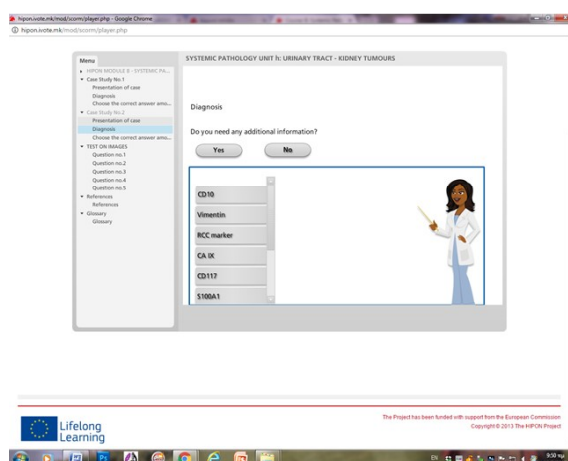
Παραπομπή: Μπελεζίνη, Ε., Θωμοπούλου, Γ. Ε., Αγρογιάννης, Γ., Πατσούρης, Ε., Λάζαρης, Α. (2017), Βιοματική μάθηση της ιστοπαθολογίας μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας εξ αποστάσεως Hipon, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 23/2017, σ.σ. 47-64. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Στόχος τους είναι να βοηθήσουν τους χρήστες να αναγνωρίσουν τα σημαντικότερα διαγνωστικά μορφολογικά ευρήματα (πχ όσον αφορά τον δυσπλαστικό σπύλο, τη διαταραχή της αρχιτεκτονικής δομής του συνδεσμικού στοιχείου, την πυρηνική πολυμορφία, την ωρίμανση του χοριακού στοιχείου, την εκτίμηση της μιτωτικής δραστηριότητας), που θα συμβάλουν στη διαμόρφωση της διάγνωσης τους.

Όπως και στην καθημερινή πράξη, εάν κριθεί χρήσιμο, οι χρήστες μπορούν προαιρετικά να ζητήσουν πρόσθετες πληροφορίες (π.χ. ανοσοϊστοχημεία (Εικόνα 5), ιστοχημεία, πρόσθετα εργαστηριακά ευρήματα, λεπτομερέστερο ιστορικό του ασθενούς και εικόνες) με σκοπό να επιτύχουν την ορθή διάγνωση.

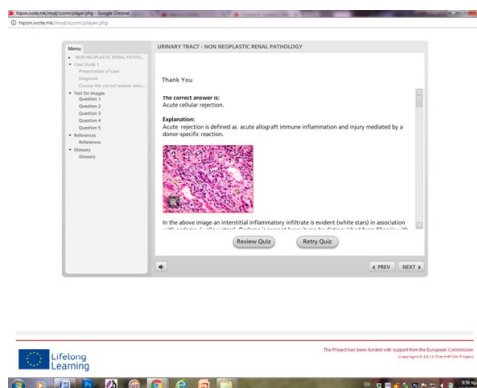
Τα επιπλέον αυτά δεδομένα καλείται συχνά ο χρήστης να επιλέξει ανάμεσα σε διάφορες εναλλακτικές που του προτείνονται, κάποιες από τις οποίες στερούνται διαγνωστικής αξίας και θα πρέπει να τις απορρίψει. Ακολουθεί λεπτομερής εξήγηση της διάγνωσης, Διασαφηνίζεται ο τρόπος με τον οποίο όλα τα δεδομένα, που δόθηκαν προηγουμένως, οδηγούν στην τελική διάγνωση.

Εικόνα 5. Δυνατότητα επιλογής ανοσοϊστοχημικών χρώσεων



Οι εικόνες που περιλαμβάνονταν ήδη στην αρχή της παρουσίασης της μελέτης περιστατικού, εμφανίζονται και πάλι και αυτή τη φορά δίνονται οι απαντήσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις για τη διαφορική διάγνωση, τονίζεται η συσχέτισή τους με τη διάγνωση (Εικόνα 6), εξηγείται η διαγνωστική σημασία κάθε πρόσθετης πληροφορίας που ζητήθηκε και δίνονται κάποιες βασικές κατευθυντήριες γραμμές. Με σκοπό την αφομοίωση των προσφερόμενων γνώσεων, παρέχονται επίσης σχετικές βιβλιογραφικές πηγές, διαδικτυακοί σύνδεσμοι και συμπληρωματικές σύντομες πρακτικές υποδείξεις για την ορθή διαγνωστική διαδικασία.

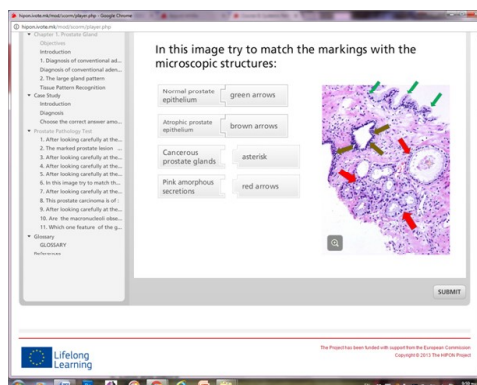
Εικόνα 6. Επεξηγηματικό κείμενο στη διάγνωση περιστατικού



11. Τεστ βασισμένα σε εικόνες

Ο βαθμός αφομοίωσης της διαγνωστικής πείρας από τους χρήστες, μπορεί να εκτιμηθεί από ένα τεστ που βασίζεται σε εικόνες και βρίσκεται στο τελευταίο τμήμα κάθε κεφαλαίου. Ως παράδειγμα, αναφέρεται το τεστ που βασίζεται σε εικόνες, στο κεφάλαιο του προστάτη αδένου. Σε αυτό το τεστ οι χρήστες πρέπει να αναγνωρίσουν μόνοι τους ειδικά ιστολογικά γνωρίσματα, απαντώντας σε ερωτήσεις μονής ή πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις που βασίζονται σε εικόνες, καθώς επίσης αντιστοιχίζοντας μικροσκοπικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που εμφανίζονται στις εικόνες με τους ανάλογους μορφολογικούς όρους (Εικόνα 7). Ακολουθεί μια ανασκόπηση του τεστ και στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, συμπληρώνεται με έναν αρχικό σύνδεσμο Power Point, στον οποίο εξηγούνται λεπτομερώς οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του τεστ.

Εικόνα 7. Δοκιμασία εμπέδωσης γνώσεων ιστοπαθολογίας του προστάτη αδένου



Παραπομπή: Μπελεζίνη, Ε., Θωμοπούλου, Γ. Ε., Αγρογιάννης, Γ., Πατσούρης, Ε., Λάζαρης, Α. (2017), Βιοματική μάθηση της ιστοπαθολογίας μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας εξ αποστάσεως Ηiper, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 23/2017, σ.σ. 47-64. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

12. Συμπέρασμα

Το διαδικτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο HIPON στοχεύει να κάνει τους χρήστες να σκέπτονται ως έμπειροι ιστοπαθολόγοι και να γίνουν εξαιρετικά ικανοί στη διαγνωστική προσέγγιση ιστολογικών παρασκευασμάτων, στην αναγνώριση των προτύπων των ιστολογικών αλλοιώσεων και στον συσχετισμό τους τόσο με τους υποκείμενους μηχανισμούς της νόσου, όσο και με τα κλινικά δεδομένα. Έτσι, το HIPON ισχυρίζεται, ότι ευθυγραμμίζεται πλήρως με τους τέσσερις όρους που θέτει «Το στρατηγικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση», δηλαδή την υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας προσωπικού, βελτιώνοντας την ποιότητα και την επάρκεια στους αντίστοιχους τομείς, προάγοντας την ισότητα και την κοινωνική συνοχή και ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Η πληρέστερη απάντηση στην ερώτηση «Γιατί θα έπρεπε να διδάσκει κανείς;» είναι απλή και συνοπτική. «Δίδαξε, για να κάνεις τη διαφορά». Το πώς, πού και για ποιον κάνει κάποιος τη διαφορά εξαρτάται από αυτόν/αυτήν. Η ομάδα των δημιουργών του HIPON έχει προσπαθήσει ειλικρινά να κάνει τη διαφορά στη διδασκαλία της Παθολογικής Ανατομικής που βασίζεται στη βιωματική μάθηση, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας HIPON, στην οποία οι μαθητευόμενοι αποφασίζουν μόνοι τους να συμμετάσχουν προσωπικά στη μαθησιακή εμπειρία της επίλυσης πρακτικών προβλημάτων. Οι μαθητευόμενοι διδάσκονται μέσα από εμπειρίες που επικεντρώνονται περισσότερο στον μαθητευόμενο παρά στον εκπαιδευτή, με την πράξη, την ανακάλυψη, τον συλλογισμό και την εφαρμογή. Μέσω αυτών των εμπειριών οι μαθητευόμενοι κινητοποιούνται και αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και αυτοπεποίθηση, καθώς επίσης αποκτούν και ενισχύουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων, μέσω της ανταπόκρισης σε πραγματικά προβλήματα και της επίλυσής τους. Με αυτόν τον τρόπο, όταν βρεθούν στη συνέχεια σε περιβάλλον που θέτει μια πρόκληση, όπως αυτή που τέθηκε στην προσομοίωση, θα ανακαλέσουν την εμπειρία και τα πράγματα που έμαθαν από αυτήν με μεγαλύτερη ευκολία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Marshall, R. Cartwright, N. Mattick, K. (2004), Teaching and learning Pathology: a critical review of the English literature. *Med Educ.* 38(3).
- Carron, PN. Trueb, L. Yersin, B. (2011), High-fidelity simulation in the nonmedical domain: practices and potential transferable competencies for the medical field. *Adv Med Educ Pract.*, 2.

- Hamilton, PW. Wang, Y. McCullough, SJ. (2012), Virtual microscopy and digital pathology in training and education. *APMIS*. 120(4).
- Lazaris, A. (2015), Implementation of Experiential Learning in Pathology: Impact of HIPON Project Concept and Attainment, *International archives of medicine*, τομ. 8.
- Herrington, J. Kervin, L. (2007), Authentic learning supported by technology: 10 suggestions and cases of integration in classrooms. *EMI Educ Media Int*. 44(3).
- Qualters, D. (2010), Bringing the outside in: Assessing experiential education. *New Directions for Teaching and Learning. Special Issue: Experiential Education: Making the Most of Learning Outside the Classroom*, τεύχος 124.
- Ewert, A. and Sibthorp, J. (2009), Creating Outcomes Through Experiential Education: The Challenge of Confounding Variables. *Journal of Experiential Education*, τομ. 31, No.3.
- Ambrose, S. Bridges, M. DiPietro, M. Lovett, M. Norman, M. Mayer, R. (2010), *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching* ISBN: 978-0-470-48410-4.
- Bass, R. (2012), Disrupting Ourselves: The Problem of Learning in Higher Education *EDUCAUSE Review*
- Worm, BS. Jensen, K. (2013), Does peer learning or higher levels of e-learning improve learning abilities? A randomized controlled trial. *Med Educ Online*. 18:21877

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Μπελεζίνη Ευσταθία** σπούδασε στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (1980-1986) και έλαβε την ειδικότητα της Κυτταρολογίας (1991). Εργάστηκε ως ελεύθερος επαγγελματίας κυτταρολόγος και συνεργάτης της Αντικαρκινικής Εταιρείας. Επίσης στην εκπαίδευση στην Υγεία σε ΙΕΚ, σε επιστημονικές ιατρικές εκδόσεις και στο διαδικτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο HIPON. Είναι κάτοχος διπλώματος Msc και υποψήφια διδάκτωρ στο Τμήμα Παθολογικής Ανατομικής της Ιατρικής Σχολής Αθηνών. Στοιχεία Επικοινωνίας: efstbel@med.uoa.gr.

Η κ. **Θωμοπούλου Γεωργία Ελένη** είναι ιατρός κυτταρολόγος. Αριστούχος απόφοιτος και διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ. Υπηρετεί στο Κυτταρολογικό Εργαστήριο του Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου «Αρεταίειον» ως Επίκουρη Καθηγήτρια από το 2010. Στα ιδιαίτερα επιστημονικά της ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται η διαδικτυακή εκπαίδευση και οι παρακεντήσεις με λεπτή βελόνη υπό ενδοσκοπικό υπερηχοτομογράφο πνευμόνων – μεσοθωρακίου (EBUS-FNA). Στοιχεία Επικοινωνίας: gthomop@med.uoa.gr.

Ο κ. **Αγρογιάννης Γεώργιος Δ.** είναι ιατρός – ιστοπαθολόγος. Σπούδασε στην Ιατρική Σχολή Αθηνών και υπηρετεί στο Α΄ εργαστήριο Παθολογικής Ανατομικής της Ιατρικής Σχολής του ΕΚΠΑ από το 2004. Στα ιδιαίτερα επιστημονικά του ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται η Παθολογική Ανατομική των νεοπλασμάτων των Μαλακών Μορίων και Οστών και η Ανάλυση Εικόνας. Ο κ. Γ. Αγρογιάννης διαθέτει 119 επιστημονικές δημοσιεύσεις στη διεθνή βιβλιογραφία. Στοιχεία Επικοινωνίας: agrojohn@med.uoa.gr.

Ο Καθηγητής κ. **Πατσούρης Ευστράτιος Σ.** αποφοίτησε από την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1976. Εκπαιδεύτηκε στην Παθολογία, τη Νευρολογία, την Ψυχιατρική και την Παθολογική Ανατομική. Μετεκπαιδεύτηκε στην Παθολογική Ανατομική του Αιμοποιητικού Συστήματος και του Νευρικού. Ειδικεύτηκε στη Νευρολογία-Ψυχιατρική, Παθολογική Ανατομική, Παθολογική Ανατομική του Νευρικού Συστήματος. Είναι Δ/ντής του Α΄ Εργαστηρίου Παθολογικής Ανατομικής της Ιατρικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών και Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών Υγείας του ΕΚΠΑ. Στοιχεία Επικοινωνίας: epatsour@med.uoa.gr.

Ο Καθηγητής κ. **Λάζαρης Ανδρέας Χ.** διαθέτει συνολικά 30ετή εκπαιδευτική εμπειρία και υπηρετεί στο Α΄ εργαστήριο Παθολογικής Ανατομικής της Ιατρικής Σχολής του ΕΚΠΑ από το 1998. Στα ιδιαίτερα επιστημονικά του ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται η σύγχρονη ιατρική εκπαίδευση και η ουρογεννητική Παθολογική Ανατομική. Ο κ. Α. Χ. Λάζαρης διαθέτει 300 επιστημονικές δημοσιεύσεις με περί τις 4000 αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία. Στοιχεία Επικοινωνίας: alazaris@med.uoa.gr.

Νεράντζης Δαμιανός

**Θεωρητική αναπροσαρμογή της μετάφρασης
ως επιστήμης στο σύγχρονο σχολικό μάθημα
ξένων γλωσσών:**

**Προσεγγιστικοί συλλογισμοί και προτάσεις
με βάση την προϋπόθεση ανάπτυξης
διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων**

Περίληψη

Το επίσημο σύστημα διδασκαλίας και εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας στην Ελλάδα, μέχρι τη σύσταση και εφαρμογή των επιταγών του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες, χαρακτηριζόταν από ποιοτική ανισορροπία τόσο με βάση την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όσο και με βάση διδακτικές προκαταλήψεις. Αναφερόμενοι στην έλλειψη ομαλότητας εφαρμογής της μετάφρασης ως επιστήμης στον προγραμματισμό του πτυχιούχου εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών, αντιπαραβάλλουμε καινοτόμες εκπαιδευτικές ανατροπές στηρίζοντας με προτάσεις την υιοθέτηση και εφαρμογή νέων αντιλήψεων, συστημάτων και μεθόδων για την ανάπτυξη και εφαρμογή μεταφραστικών δεξιοτήτων στο σύγχρονο μάθημα ξένων γλωσσών.

Λέξεις κλειδιά: Μετάφραση, Διαμεσολάβηση, Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Κ.Ε.Π.Α.), Εκπαιδευτικός-Ερευνητής, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Εξειδίκευση, Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (Ε.Π.Σ. Ξ.Γ.)

Παραπομπή: Νεράντζης, Δ. (2017), Θεωρητική αναπροσαρμογή της μετάφρασης ως επιστήμης στο σύγχρονο σχολικό μάθημα ξένων γλωσσών: Προσεγγιστικοί συλλογισμοί και προτάσεις με βάση την προϋπόθεση ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 23/2017, σ.σ. 65-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Abstract

Theoretical adaptation of translation as a science in modern foreign language lesson: Approaching theories and suggestions based on the presupposition of developing mediation skills. The learning system of a foreign language in Greece until the establishment and implementation of the Common European Framework of Reference checks for the languages characterized by qualitative imbalance both based on the effectiveness of teaching and teaching based on prejudices which beset despite benefited space. Referring to the lack of smoothness of application, that characterized for decades the position of translation as a science in the planning of the graduate foreign language teacher, reference to innovative twists, while we support proposals to adopt and implement new concepts, systems and methods for the development and implementation of translation skills on modern language course.

Keywords: Translation, Mediation, Common European Framework of Reference for Languages, Greek Teaching Programme of Foreign Languages at Elementary and Secondary Schools, Teacher Training, Teacher-As-Researcher

1. Εισαγωγή

Για να μπορέσουμε να προχωρήσουμε στη συγκρότηση προτάσεων διδακτικού προγραμματισμού με επίκεντρο την ανάπτυξη μεταφραστικών δεξιοτήτων στους μαθητές μας, χρειαζόμαστε τη σύσταση στρατηγικών. Με αυτή την προοπτική δρούμε επαγωγικά, συλλέγοντας επιμέρους παρατηρήσεις προς τη διατύπωση γενικών συμπερασμάτων και τον σχηματισμό αντίστοιχων δομημένων προτάσεων. Για τη δημιουργία αυτών των στρατηγικών και την καθολική εκπαιδευτική αποδοχή της μετεξέλιξης μετάφρασης ως επιστήμης στο σύγχρονο μάθημα ξένων γλωσσών, έπειτα και από την πρόσφατη σύσταση του Ε.Π.Σ. Ξ.Γ. , το οποίο την περιλαμβάνει βασικό στην ανάπτυξη διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων των μαθητών ως έναν από τους επιμέρους στόχους του εκπαιδευτικού, επιβάλλεται η κατανόηση των συνθηκών του παρελθόντος, αναφορικά με τις οποίες η μετάφραση απουσίαζε επίσημα ως μέσο από τη Διδακτική Ξένων Γλωσσών. Μέρμινά μας να αναδιαρθρώσουμε τη σημασία της εκπαιδευτικής επιστήμης της μετάφρασης επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους, αποσαφηνίζοντας περαιτέρω τους τομείς εφαρμογής της και αποτινάσσοντας τους σκοπέλους συγκεκριμένων στερεοτύπων. Τα ερωτήματα που προκύπτουν από την επανεξέταση νέων μέσων διδασκαλίας καθώς και από την αποδοχή των οφελών της μετάφρασης ως επιστήμης στην εφαρμοσμένη διδασκαλία ξένων γλωσσών μέσα από το Ε.Π.Σ. Ξ.Γ., συγκλίνουν ως προς τα εξής:

- Τι μπορούμε να κάνουμε ως πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουμε τους εαυτούς μας και τους άλλους να μάθουν μια γλώσσα καλύτερα; Ποιες

γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες οφείλουν να συνοδεύουν αυτούς, οι οποίοι διδάσκουν το σύστημα μίας ξένης γλώσσας;

- Ποιές παραλείψεις, παρερμηνείες, προκαταλήψεις, εσφαλμένες απορρίψεις και αποκλίνουσες διδακτικές συμπεριφορές στον τομέα εφαρμογής και ζήτησης μεταφραστικών δεξιοτήτων επικρατούσαν μέχρι πρόσφατα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα για εφαρμογή ξενόγλωσσων προγραμμάτων στη χώρα μας; Πώς μπορούμε υπερνικώντας τις να βαδίσουμε προσανατολισμένοι στον εμπλουτισμό του μαθήματός μας με το νέο, διαπιστευμένο αυτό μέσο, απορρέον από το Κ.Ε.Π.Α. και συμπεριλαμβανόμενο στο νέο Ε.Π.Σ. Ξ.Γ.;
- Με ποιόν τρόπο πλέον η μετεξελιγμένη διδακτικά μεταφραστική προσέγγιση στο μάθημα εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας, απαλλαγμένη από τα παρεξηγημένα στερεότυπα χρήσης της στο παρελθόν, εμφανίζεται ως πολύπλευρη δεξιότητα, με ικανότητες που αναγνωρίζονται και επιδοκιμάζονται για αυτόν που τη χειρίζεται;
- Πώς θέτουμε τους στόχους μας και πώς σημειώνουμε πρόοδο στη διάρκεια της διαδρομής μας από την απόλυτη άγνοια σχετικά με τη διαμεσολάβηση ως μετεξέλιξη της μετάφρασης μέχρι την αποτελεσματική γνώση χειρισμού αυτής;

2. Στερεότυπες πεποιθήσεις ενάντια στη μετάφραση ως επιστήμη στο μάθημα ξένων γλωσσών

Παρατηρώντας τη διάθεση όσο και τη συνήθη τελική επιλογή και χρήση των προτεινόμενων ενδοσχολικών και εξωσχολικών βιβλίων-εγχειριδίων εκμάθησης ξένων γλωσσών αλλά και τις επικρατούσες μεθόδους διδασκαλίας των τελευταίων δεκαετιών από εκπαιδευτικούς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στη χώρα μας, διακρίνουμε εμφανέστατα μία ανυπαρξία οποιασδήποτε έγκριτης αναφοράς στην ανάπτυξη μεταφραστικών δεξιοτήτων για τον γλωσσομαθή μαθητή. Κάθε σημείο, που παρέπεμπε ή άφηνε να εννοηθεί οποιαδήποτε μεταφραστική διαδικασία στο μάθημα ξένης γλώσσας, έφτανε σχεδόν στα όρια της αποστροφής. Το φαινόμενο αυτό προσέγγισε τα όρια απαξίωσης των αρχών και των οφελών αυτής της επιστήμης. Μόνο ελάχιστες αναφορές συνέδεαν μεταφραστικές δεξιότητες με διδακτική ξένων γλωσσών, οι οποίες μάλιστα δεν αφορούσαν στην εφαρμοσμένη εκπαίδευση αλλά σχετίζονταν αποκλειστικά με αυθαίρετες ως επί το πλείστο μεθόδους διδασκαλίας ταχείας εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας με οπτικοακουστικά μέσα βασιζόμενα στην απαρχαιωμένη και απορριπτέα γραμματικομεταφραστική μέθοδο συνδυασμένη με απομεινάρια άλλων διδακτικών μεθόδων. Σύμφωνα με αυτή *οι μαθητές απομνημόνευαν λίστες λέξεων και μάθαιναν κανόνες γραμματικής, προκειμένου να είναι σε θέση να διαβάζουν, να καταλαβαίνουν και να μεταφράζουν προτάσεις και κείμενα, χωρίς όμως να χρειάζεται να μιλάνε και να επικοινωνούν στην ξένη γλώσσα*. Επομένως,

είναι φανερό ότι επρόκειτο για παθητική / προσληπτική και όχι για παραγωγική εκμάθηση της γλώσσας¹.

«Στο υποσυνείδητο των καθηγητών η μετάφραση θεωρείται ταλέντο και τέχνη παρά τεχνική και γνώσεις. (...) Αποτέλεσμα είναι να αντιμετωπίζουν τη συστηματική διδασκαλία της μετάφρασης με βαθύ προβληματισμό. Το φαινόμενο της μετάφρασης δημιουργεί ανησυχία, που αντικατοπτρίζεται στις εκ διαμέτρου αντίθετες αντιλήψεις των καθηγητών, ως προς το τί εννοούμε πράγματι μετάφραση, ποιοι οι ρόλοι της στο ξενόγλωσσο μάθημα, ποιά γενικά η θέση της κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση ξένων γλωσσών. Σύγχυση επικρατεί ακόμη ως προς το χρόνο συστηματικής έναρξης της μεταφραστικής δραστηριότητας μέσα στην τάξη»².

Δεν παραλείπουμε να αναφερθούμε και στη διαίωση του θεσμού επάρκειας διδασκαλίας, που επέτρεπε σε απαίδευτο προσωπικό να απασχολούταν σε θέσεις ιδιωτικών εκπαιδευτικών, γεγονός που τροφοδοτήθηκε από την υπερεπάρκεια μικρών κυρίως επιχειρήσεων εκμάθησης ξένων γλωσσών, τα οποία στελεχώνονταν με χαμηλού μορφωτικού βεληνεκού «εκπαιδευτικούς υπαλλήλους³. Από εκεί και πέρα ως τροχοπέδη για την εφαρμογή και εξέλιξη της μεταφραστικής επιστήμης λειτούργησε η επιπρόσθετη συστηματική άρνηση εκδοτών να τη συμπεριλάβουν στα κεφάλαια εξωσχολικών διδακτικών εγχειριδίων. Υποθέτουμε, πως κάτι διαφορετικό θα απαιτούσε με τη σειρά του εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό στον τομέα σύνθεσης αντίστοιχων κεφαλαίων⁴. Κατά αυτόν τον τρόπο προτιμούταν η αποσιώπηση των πλεονεκτημάτων της λόγω έλλειψης επαρκών γνώσεων επιστημονικής διαχείρισης των ιδιοτήτων της. Ταυτόχρονα όμως, για να δικαιολογηθεί αυτή η αποστασιοποίηση, τροφοδοτήθηκε δυσάρεστα από το μεγαλύτερο ποσοστό ιδιωτικών φορέων και διατηρήθηκε ανά τα έτη ένα συστηματικό πνεύμα απέχθειας και ένα αρνητικό κλίμα γενικότερα ενάντια στα οφέλη της στη γλωσσομάθεια. Όλα τα παραπάνω δικαιολογούνταν από τους εκδοτικούς οίκους με την πρόφαση του περιορισμού των εξόδων, αφού πλέον οι περισσότεροι συντάσσουν αποκλειστικά ένα διδακτικό εγχειρίδιο, προοριζόμενο για τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, στις οποίες επιθυμεί να μάθει κάποιος μία ξένη γλώσσα. Επομένως απορρίπτεται έμμεσα οποιαδήποτε μεταφραστική αναφορά, που θα προϋπόθετε πολλές και διαφορετικές εκδόσεις για την εκμάθηση

1 Φλουρής, Γ. (2001), *Ένα πλαίσιο αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας για την εκμάθηση τη δεύτερης γλώσσας*. Στο. Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου: Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8/10/2000*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 149-172.

2 Πανίδου, Β. / Μπερμπέρογλου, Π. (1996), *Μετάφραση στο ξενόγλωσσο μάθημα. Ναι ή όχι*; σ.σ. 43-51 στο Πρακτικά 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Η κοινωνιογλωσσική διάσταση στη διδασκαλία και εκμάθηση σύγχρονων γλωσσών». Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, σ. 50

3 Νεράντζης, Δ. (2017), *Αναστολή του θεσμού επάρκειας διδασκαλίας ξένων γλωσσών στην Ελλάδα: καταδειγμένα προβλήματα και συστάσεις για εποικοδομητική αναδιάρθρωση της προβληματικής σταθεράς*. Δημοσιευμένο επιστημονικό άρθρο στην ελληνόφωνη διεθνή ηλεκτρονική έκδοση «Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», Θεματικός Τόμος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Στο. <http://periodiko.inpatra.gr> (προσπελάστηκε στις 03/02/2017)

4 Königs, G. F. (2000) *übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders*. Fremdsprache Deutsch Vol. 23, σ.7

της γλώσσας κάθε ευρωπαϊκής χώρας. Κάπου εκεί, στο βωμό της συρρίκνωσης των δαπανών και της ταύτισης της πλειοψηφίας των εγχειριδίων με τα ιδιωτικά συμφέροντα και συστήματα πιστοποίησης γλωσσομάθειας, χάθηκε τις τελευταίες δεκαετίες και η παραμικρή πιθανότητα να αξιολογηθεί η χρησιμότητα της μεταφραστικής επιστήμης στη διδακτική ξένων γλωσσών. Ένας παράλληλος λόγος ήταν αφενός η ταύτιση της μετάφρασης στο υποσυνείδητο των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ιδιότητα του μεταφραστή, αφετέρου η απουσία αναφοράς σε επιστημονικά εγχειρίδια και (αναλυτικά) προγράμματα σπουδών, τα οποία θα την κατέτασσαν επίσημα σε μέσο εκμάθησης ξένων γλωσσών⁵.

«Η μετάφραση επίσης ως μέθοδος διδασκαλίας των ξένων γλωσσών αποτέλεσε και αντικείμενο έντονης θεωρητικής αντιπαράθεσης. (...) Στις δεκαετίες του 60 και 70 η μετάφραση καταδικάζεται ως μέσο εκμάθησης της ξένης γλώσσας και εκτοπίζεται από το μάθημα. Οι διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις αμφισβητούν τη σημασία της και την αποκλείουν από τις βασικές τους θέσεις⁶.

Είναι παράδοξο ωστόσο, να ζητιόταν από τους υποψήφιους φοιτητές εδώ και δεκαετίες να αντεπεξέλθουν με επιτυχία σε γραπτή μετάφραση αυθεντικού κειμένου στο ειδικό μάθημα των πανελληνίων εξετάσεων για μία θέση στα Ανώτατα Ελληνικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα των αντίστοιχων τμημάτων ξένων φιλολογιών, μέχρι τουλάχιστον και την εξεταστική περίοδο του Ιουλίου 2009. Για μία σειρά δεκαετιών δοκιμάζονταν και κρίνονταν τελειόφοιτοι μαθητές στην ευθεία μεταφραστική δεξιότητα, ενώ καλούνταν να αποδώσουν ένα αυθεντικό κείμενο από τη γλώσσα-αφετηρία, αγγλική, γερμανική, ιταλική, κ.α. στη γλώσσα-στόχος, στην ελληνική. Εκεί προϋποθέτονταν όμως από τους συγκεκριμένους υποψήφιους φοιτητές βασικές αλλά και σύνθετες επιμέρους γνώσεις των αρχών της μεταφραστικής θεωρίας σε συγκεκριμένους τομείς εφαρμογής της. Η θεωρητική ανακολούθια όμως, που προέκυπτε μεταξύ επίσημης εξεταστέας ύλης και ορθής προετοιμασίας/προσδοκιών για τους υποψήφιους φοιτητές των παραπάνω τμημάτων, συσσωρεύτηκε τόσα χρόνια στην παραπάνω εξεταστική διαδικασία, ενώ σύγχυση αβεβαιότητας δημιουργήθηκε με την άτυπη αλλά μοναδική διάθεση συγκεκριμένων εξωσχολικών βιβλίων προετοιμασίας από ελληνικούς εκδοτικούς οίκους. Αναμεταξύ τους επιδιωκόταν η θεωρητική εξάσκηση των μαθητών στα πρότυπα του τρόπου εξέτασης του ειδικού μαθήματος για τα ξενόγλωσσα τμήματα. Τα συγκεκριμένα εγχειρίδια όμως δεν προωθούνταν από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ συντάσσονταν από ιδιωτικούς φορείς-εκδότες, κάτι που ενδεχομένως αρχικά φαινόταν πως υπερκάλυπτε την ανεπάρκεια του Υπουργείου⁷ χωρίς όμως από την

5 Königs, G. F. (2000), übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders. *Fremdsprache Deutsch* Vol. 23, σ.9

6 Πανίδου / Μπερμπέρογλου (1996), *Μετάφραση στο ξενόγλωσσο μάθημα. Ναι ή όχι*; σ.σ. 43-51 στο Πρακτικά 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Η κοινωνιογλωσσική διάσταση στη διδασκαλία και εκμάθηση σύγχρονων γλωσσών*. Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, σ.σ. 43-45

7 Νεράντζης, Δ. (2016), *Η μετεξέλιξη της μετάφρασης σε διαμεσολάβηση κατά την εκμάθηση και αξιολόγηση της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας με βάση το μοντέλο του Κ.Π.Γ.* Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ., Κέρκυρα Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38497> (προσπελάστηκε στις 22/01/2017) σ.σ. 36-40, 43-44

Παραπομπή: Νεράντζης, Δ. (2017), Θεωρητική αναπροσαρμογή της μετάφρασης ως επιστήμης στο σύγχρονο σχολικό μάθημα ξένων γλωσσών: Προσεγγιστικοί συλλογισμοί και προτάσεις με βάση την προϋπόθεση ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 23/2017, σ.σ. 65-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

άλλη οποιαδήποτε διαπιστευμένη επιστημονική επιμέλεια. Εκτός από αυτό οι συγκεκριμένες εκδόσεις χώλαιναν και σε συστηματική, μεθοδική, κατευθυντήρια μέθοδο εξάσκησης πάνω στο αντικείμενο της μετάφρασης, όπως αυτό απαντιόταν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Ανειδίκευτο στον τομέα της εκπαιδευτικής μετάφρασης προσωπικό ή / και επαγγελματίες «συγγραφείς»-εκδότες περιορίζονταν σε γενικόλογες οδηγίες, όπως αυτές που εμφανίζονταν σε εισαγωγικά σημειώματα εκδοτικών οίκων εκπαιδευτικών εγχειριδίων της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας. Θα μπορούσε στις συγκεκριμένες περιπτώσεις να ισχυριστεί κανείς, τα βιβλία αυτά είχαν προκύψει ξεκάθαρα έπειτα από εμπορική ανάγκη ανταγωνισμού και επιβίωσης μεταξύ των εκδοτών. Ο τρόπος θεματικής διάρθρωσης που τα χαρακτήριζε, αποτύπωνε απλά μία επαναλαμβανόμενη σειρά θεμάτων αντίστοιχων του τρόπου εξέτασης του ειδικού μαθήματος. Σε αυτήν είχαν επιλεγεί τυχαία, με μονοτροπική εμφάνιση, διάφορα αυθεντικά κείμενα από το γερμανικό Τύπο ή τη γερμανική λογοτεχνία προς στείρα μετάφραση μαζί με τις επιμέρους ασκήσεις-δοκιμασίες να τα συνοδεύουν. Σε κανένα σημείο όμως δεν προσεγγίζονταν μεθοδικά ο τρόπος μεταφοράς του κειμένου αφετηρίας προς το κείμενο αφίξεως. Επομένως απουσίαζαν μεθοδολογικές προσεγγίσεις απευθυνόμενες στον δημιουργό, στον μεταφραστή, στον εντολέα και εμπνευστή της μετάφρασης, στον αποδέκτη και χρήστη του μεταφράσματος, στον μαθητή και υποψήφιο φοιτητή. Επικρατούσαν ασαφείς και ακατατόπιστες επιστημονικά υποκειμενικές αντιλήψεις, που οδηγούσαν τον μαθητή σε παρερμηνευμένες κατευθύνσεις.

Σχήμα 1: Ανασταλτικοί παράγοντες επίσημης ένταξης της μετάφρασης στο ξενόγλωσσο μάθημα



Για το προς ευθεία μετάφραση γλωσσικό ύφος όμως του Τύπου, για τα πραγματολογικά, δηλαδή, κείμενα και τη μεταφραστική επεξεργασία τους, τα οποία διαθέτονταν στους υποψήφιους φοιτητές ξενόγλωσσων τμημάτων,

απαιτούταν να ακολουθηθούν συγκεκριμένα διδακτικά βήματα. Μόνο σύμφωνα με αυτά θα μπορούσαν να διακριθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κειμενικής μορφής των τελευταίων, η σωστή μεταφραστική διαχείριση των τίτλων τους και των παραγλωσσικών στοιχείων που τα συνόδευαν αλλά και όλο το γενικότερο συκκειμενικό τους πλαίσιο.

Στο Σχήμα 1 διακρίνουμε συνοπτικά τους αλληλεξαρτώμενους παράγοντες των συσσωρευμένων αρνητικών παραγόντων-λαθών του παρελθόντος, που οδήγησαν στην απαξίωση των πλεονεκτημάτων της μετάφρασης μέχρι σήμερα ως επιστήμης στη διδακτική ξένων γλωσσών:

Η μετάφραση όμως, ακόμα και όταν πρόκειται για ένα αρχικό στάδιο προσέγγισης και δοκιμασίας των ιδιοτήτων και ορθών λειτουργιών της στο μάθημα ξένης γλώσσας, αποτελεί μία ζωντανή ακολουθία οδηγιών, κανονισμών, πρακτικών και συνισταμένων δημιουργικού γλωσσικά χαρακτήρα. Απαιτείται επομένως άσκηση ορισμένης δραστηριότητας με σκοπό τη σταδιακή δημιουργία μεταφραστικών δεξιοτήτων. Χρειάζεται εφαρμογή στην πράξη, μελέτη και εξάσκηση πάνω στην πολυποίκιλα εφαρμόσιμη λειτουργικότητά της, πολύ πριν την οποιαδήποτε συμμετοχή του υποψηφίου σε αξιολογητική διαδικασία⁸.

«(...) Δεν μεταφράζουμε, ως γνωστόν, με τον αριστερό δείκτη ασυναίσθητα ζυπηγμένο πάνω στο κείμενο της γλώσσας αφετηρίας και με το δεξί μας χέρι να σκάβει μανιωδώς με το μολύβι την *tabula rasa* της γλώσσας αφίξεως. Μεταφράζουμε έχοντας πρώτα βιώσει και αναπλάσει το πρωτότυπο στο κουλτουραλικό και γνωσιοθεωρητικό περιβάλλον της μητρικής μας γλώσσας. Στο επίπεδο αυτό η επιστημονική γνώση είναι *condition sine qua non*»⁹.

Η ένταξη μεταφραστικών πρακτικών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση δεν αποτελεί μία τυπική διαδικασία ενσωμάτωσης ενός ακόμα μέσου στη διδακτική, δεν συστήνεται ως μία εξεταστική συνήθεια, στην οποία ασκείται κάποιος με βάση την επανάληψη ή την αποστήθιση. Πολύ περισσότερο οφείλει ο πτυχιούχος, επιμορφωμένος στο αντικείμενο αυτό εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει τους παραπάνω προβληματισμούς με μεθοδευμένη σειρά διδακτικών ενεργειών. Άλλωστε η ποιότητα στην ξενόγλωσση εκπαίδευση μπορεί να διασφαλιστεί όταν υπάρχουν καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, που τους παρέχονται τα μέσα να εργαστούν παραγωγικά στη σχολική τάξη καθώς και ευκαιρίες να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους και να αναπτυχθούν επαγγελματικά¹⁰. Ο μαθητής δεν πρέπει να επιλέγει σύμφωνα με

8 Νεράντζης, Δ. (2016), *Η μετεξέλιξη της μετάφρασης σε διαμεσολάβηση κατά την εκμάθηση και αξιολόγηση της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας με βάση το μοντέλο του Κ.Π.Γ.* Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τ.Ε.Γ.Μ.Δ., Κέρκυρα Στο. <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38497> (προσπελάστηκε στις 22/01/2017) σ.42

9 Κεντρωτής, Γ. (1996), *Θεωρία και Πράξη της Μετάφρασης*. Αθήνα: Διάλογος σ.17

10 Δενδρινου, Β. / Ζουγανελι, Α. / Καραβα, Ε. *Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο Σχολείο στην Ελλάδα, Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων*. Στο. http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL13/Instructional%20Package/03.%20FL%20TeachingLearning_GR/ESLC_GR.pdf σ.45 (προσπελάστηκε στις 15.01.2017)

την απαίδευτη κρίση του ανάμεσα σε εκτεθειμένες θεωρητικές απόψεις γύρω από τη μετάφραση, αλλά να επιδιώκει με την καθοδήγηση του επιμορφωμένου στο αντικείμενο εκπαιδευτικού-ερευνητή να εξασκηθεί, να ερμηνεύσει και να τεκμηριώσει τις γλωσσικές επιλογές του βασιζόμενος σε επιστημονικές σταθερές για τον τρόπο εργασίας του. Ανάλογα με τις προϋποθέσεις και τους στόχους εφαρμόζουν διδάσκων και διδασκόμενος ένα σύνολο μεθοδικών ενεργειών, οι οποίες ρυθμίζουν τις μεταφραστικές διαδικασίες.

«Το (προς μετάφραση) κείμενο ωστόσο, δεν αποτελεί ενότητα γραμματική. Είναι ενότητα σημασιολογική. Οι σημασίες (meanings), περαιτέρω, κατανοούνται δια του συνδυασμού και της επιλογής των κατάλληλων λέξεων (wordings). Κάθε λέξη δε ξεχωριστά...κάθε λεξική ενότητα (lexical unit)... διαθέτει κάτι εντελώς δικό της, κάποιο στοιχείο ατομικό που την διαφοροποιεί από όλες τις άλλες λέξεις: το λεξικό νόημά της (...）」¹¹.

3. Διαχωρισμός μεταφραστικών ειδών και εννοιολογική προσαρμογή τους στην καλλιέργεια εγγράμματων μεταφραστικά μαθητών.

Προτεραιότητα μίας διαδικασίας ενσωμάτωσης της μετάφρασης ως επιστήμης στην εφαρμοσμένη διδακτική ξένων γλωσσών αποτελεί ο διαχωρισμός μεταξύ του συνδυασμού μεταφραστικών ενεργειών. Ως εκ τούτου αντιπαραβάλλουμε τη συνένωση θεωρίας και πράξης της μετάφρασης κατά τον Newmark, η οποία και βασίζεται σε δύο κύριες μεταφραστικές πρακτικές: τη σημασιολογική και την επικοινωνιακή, οι χρήσεις των οποίων εξαρτώνται από το είδος του πρωτότυπου κειμένου¹². Η παραπάνω θεωρία βασίστηκε στην εξέταση πολλαπλών μεταφραστικών προβλημάτων, που παρουσιάζονται συνοδευόμενα πάντοτε από τη θεωρητική τους υποστήριξη: θεωρητικά προβλήματα όπως, «ποιά είναι η μεταφραστική μονάδα;», «ποιές οι μεταφραστικές μέθοδοι;», «ποιά τα είδη των κειμένων ανάλογα με τη λειτουργία τους;», «ποιές οι μεταφραστικές διαδικασίες;», η ανάλυση του λόγου (discourse analysis) του πρωτότυπου κειμένου, η εφαρμογή της ανάλυσης σε σημασιολογικά συστατικά (componential analysis) και της θεωρίας των πτώσεων (case grammar) στη μετάφραση, και πρακτικά, και γενικά (π.χ. πώς να φθάνει κανείς στην πηγή ενός όρου, πώς να χειρίζεται τα λεξικά, πώς να αξιολογεί μια μετάφραση), ή ειδικά (η τεχνική μετάφραση)¹³. Ο Newmark αντιτάσσεται στην επιτηδευμένη επιστημονικότητα της μετάφρασης υπογραμμίζοντας την αναγκαιότητα επεξεργασίας και συνένωσης των βασικών αρχών της με όρους μίας θεωρίας της επικοινωνίας¹⁴. Από αυτό συμπεραίνουμε,

11 Κεντρωτής, Γ. (1996), *Θεωρία και Πράξη της Μετάφρασης*. Αθήνα: Διάλογος σ.σ. 30-33

12 Newmark, P. (1988), *a Text Book of Translation*, Στο: [http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/A%20Textbook%20of%20Translation%20by%20Peter%20Newmark%20\(1\).pdf](http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/A%20Textbook%20of%20Translation%20by%20Peter%20Newmark%20(1).pdf) (προσπελάστηκε στις 22.01.2017)

13 Μπατσάλιά, Φ. / Σελλά-Μάζη Ε. (1997), *Γλωσσολογική προσέγγιση στη θεωρία και τη διδακτική της μετάφρασης*. Αθήνα: εκδόσεις Έλλην σ.σ. 51-52

14 Δανηλίδης Κ., / Κυλιντρέα Σ. / Νίκα Β. (2001), *Προβλήματα και μέθοδοι μετάφρασης κατά τον Peter Newmark*, στον επιστημονικό τόμο *Περί Μεταφράσεως, Σύγχρονες Προσεγγίσεις* σ.σ. 65-73

πως δεν πρέπει να βασιζόμαστε και να εξαρτόμαστε από μεμονωμένες θεωρίες, η μεταφραστική επιστήμη εξελίσσεται και προσαρμόζεται στις κοινωνικές και επικοινωνιακές ανάγκες με ποικιλία εφαρμογών.

«Ο Cary είναι ο πρώτος, ο οποίος απέδειξε με σαφή και αδιαμφισβήτητο τρόπο το γεγονός, ότι δεν υπάρχει κάποιος απόλυτος κανόνας, που να εφαρμόζεται σε όλες τις περιπτώσεις της μετάφρασης: δεν υπάρχει μία μοναδική και ενιαία μετάφραση, αλλά «είδη μετάφρασης», το καθένα από τα οποία απαιτεί ιδιαίτερο χειρισμό. Δεν μεταφράζουμε με τον ίδιο τρόπο ένα λογοτέχνημα σε πεζό ή σε έμμετρο λόγο, ή ένα παραμύθι για παιδιά, ή ένα θεατρικό έργο, ή τους αρχαίους κλασσικούς συγγραφείς, ή ένα τεχνικό κείμενο ή μία διάλεξη στην Ουνέσκο (διερμηνεία), ή τους διαλόγους μίας κινηματογραφικής ταινίας (ντουμπλάρισμα). Διαφορετικό λοιπόν είδος κειμένου απαιτεί και διαφορετική αντιμετώπιση εκ μέρους του μεταφραστή»¹⁵.

Το ίδιο περίπου συμπέρασμα για την ποικιλομορφία και τη χρηστική πολυσημία της μετάφρασης, που οδηγεί στην ανάγκη κατηγοριοποίησης των μεταφραστικών ειδών στη διδακτική ξένων γλωσσών, αμφισβητώντας την επικρατούσα άποψη, πως η μετάφραση είναι τέχνη, προκύπτει και από τα παρακάτω: *«Αν η μετάφραση είναι τέχνη, τότε θα έπρεπε να αναζητούν οι έχοντες συγγραφικές ικανότητες και μονάχα όσοι εξ αυτών θελήσουν να ασχοληθούν με μεταφράσεις να θητεύουν κοντά σε ήδη έμπειρους και δόκιμους μεταφραστές [...] Αυτή είναι συνήθως η θέση των πρακτικών-εμπειρικών μεταφραστών, οι οποίοι αντιστέκονται προς κάθε θεωρητικοποίηση και συστηματοποίηση της μεταφραστικής δραστηριότητας»¹⁶.*

Επομένως απορρίπτουμε ως αυθαίρετη άποψη οποιαδήποτε εξίσωση της εκπαιδευτικής μετάφρασης με γλωσσικό ταλέντο, χαρισματική τεχνική και ξεχωριστή απαιτούμενη δυνατότητα από πλευράς μαθητή¹⁷. Επανερχόμενοι στην ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας, που θα έπρεπε να δίνει τις απαραίτητες γνώσεις για την αποτελεσματική μετάφραση στο ξενόγλωσσο μάθημα και ειδικότερα στους υποψήφιους φοιτητές ξένων φιλολογιών στην Ελλάδα, διακρίνουμε τα εξής:

«Μία σειρά ερωτήσεων σχετίζονται με την αναγκαιότητα θεωρητικής κατάρτισης του διδάσκοντα μετάφραση. Γιατί να απαιτείται και θεωρητική κατάρτιση εκ μέρους του διδάσκοντος; Κοινά αποδεκτό είναι, ότι η ικανότητα διατύπωσης συγκεκριμένου διδακτικού στόχου και η ικανότητα εφαρμογής των για την επίτευξη αυτού του στόχου αναγκαίων μεθοδολογικών βημάτων συνιστά βασική προϋπόθεση επιτυχημένης διδασκαλίας. Η αποτελεσματική διδασκαλία της μετάφρασης βασίζεται και στις γνώσεις του διδάσκοντος για τις αρχές που διέπουν τη μεταφραστική

15 Μπατσαλιά, Φ. / Σελλά-Μάζη Ε. (1997), Γλωσσολογική προσέγγιση στη θεωρία και τη διδακτική της μετάφρασης. Αθήνα: εκδόσεις Έλλην σ. 35

16 Μπατσαλιά, Φ. (2001), Η συμβολή της θεωρητικής κατάρτισης στην εκπαίδευση μεταφραστών» σ.σ. 13-22, στο *Περί Μεταφράσεως. Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Κατάρτι&Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ.15

17 Gruzca F. σ. 162

διαδικασία, για τις επί μέρους φάσεις της, όπως και για τα πρακτικά ζητήματα, τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν επιτυχώς στην επαγγελματική πραγματικότητα. Αυτός ο προβληματισμός είναι πιο ευρύς –και κατά συνέπεια πιο γόνιμος για τη διδακτική– όταν δεν περιορίζεται στις ατομικές απόψεις του διδάσκοντος, παρά αποτελεί αποτέλεσμα βαθύτερου στοχασμού και ανάλυσης και άλλων απόψεων»¹⁸.

Πίνακας 1: Σύγχρονη προσέγγιση της μετάφρασης ως επιστήμης στην εκμάθηση ξένων γλωσσών απέναντι σε ξεπερασμένα στερεότυπα¹⁹

Στερεότυπα	Σύγχρονες αντιλήψεις
Η χρήση της μητρικής γλώσσας σε μεγάλο βαθμό εμποδίζει τη γλωσσική παραγωγή καθώς και την εξάσκηση άλλων δεξιοτήτων στη γλώσσα στόχος.	Η μετάφραση αποτελεί ένα κύριο συστατικό μέσο της σύγχρονης γλωσσικής επικοινωνίας. Μεταδίδει σημαντικές γνώσεις και συγκριτικές αντιλήψεις σχετικά με τις γλωσσικές δομές, που εμφανίζονται και αποκαλύπτονται μεταξύ μητρικής και γλώσσας-στόχος.
Η δεξιότητα της μετάφρασης προϋποθέτει μεγάλες γνωστικές και μαθησιακές απαιτήσεις στο μάθημα ξένης γλώσσας και απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα για την εφαρμογή της.	Η μετάφραση απομακρύνει από τη γνωστική απομόνωση της εξάσκησης μεμονωμένων δεξιοτήτων προωθώντας τη γνώση μέσα από την ποικιλομορφία της.
Το μάθημα της μετάφρασης εξακολουθεί να θεωρείται σύνθετο, ώστε να μπορεί κάποιος να το ταξινομήσει σε διδακτικές θεματικές ενότητες, ενώ παραμελείται από τον μαθητή συχνά πυκνά η αντίληψη και κατανόηση του κειμένου που μεταφράζει.	Η μεταφραστική δεξιότητα προϋποθέτει και προωθεί γνώσεις στη δομή τόσο της μητρικής όσο και της γλώσσας στόχος, ενώ αποτελεί απαραίτητο μέσο της σημασιολογίας.
Η εφαρμογή της μετάφρασης στο ξενόγλωσσο μάθημα προϋποθέτει εξειδίκευση από την πλευρά του εκπαιδευτικού.	Για την ανάπτυξη μεταφραστικών δεξιοτήτων απαιτείται ακρίβεια στους γλωσσικούς χειρισμούς και αποφεύγεται έτσι η υπεραπλούστευση των χρησιμοποιούμενων εννοιών στη γλώσσα στόχος.
Η μετάφραση στο μάθημα ξένων γλωσσών είναι από μόνη της ως τρόπος αξιολόγησης των δεξιοτήτων ενός μαθητή ακατάλληλη και ανεπαρκής διδακτική μέθοδος .	Με τη μετάφραση κατευθύνεται ο μαθητής σε έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης ανατροφοδοτώντας τις γλωσσικές του επιλογές.
Η μετάφραση δεν ενδείκνυται για την αξιολόγηση και τον έλεγχο γνώσεων στη γλώσσα στόχος.	Η μετάφραση ενδείκνυται για τον έλεγχο κατανόησης διαφορετικών κειμενικών ειδών, ενώ βοηθά στην εκμάθηση σωστής χρήσης του λεξικού από τον μαθητή.

18 Μπατσαλιά, Φ. (2001), *Η συμβολή της θεωρητικής κατάρτισης στην εκπαίδευση μεταφραστών*» σ.σ. 13-22, στο *Περί Μεταφράσεως, Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Κατάρτι&Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 16
19 Kónigs G. F. (2000), Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders. *Fremdsprache Deutsch* Vol. 23 σ.12

Παραπομπή: Νεράντζης, Δ. (2017), Θεωρητική αναπροσαρμογή της μετάφρασης ως επιστήμης στο σύγχρονο σχολικό μάθημα ξένων γλωσσών: Προσεγγιστικοί συλλογισμοί και προτάσεις με βάση την προϋπόθεση ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 23/2017, σ.σ. 65-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

Με τα παραπάνω επανερχόμαστε στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ειδικά σε θέματα εφαρμογής της σύγχρονης διδακτικής ξένων γλωσσών²⁰. Η μετάφραση και οι εφαρμοσμένοι κλάδοι της έπειτα και από τη δοκιμασία αξιολόγησης της δεξιότητας της διαμεσολάβησης στις εξετάσεις του Κ.Π.Γ. επιβάλλουν προοδευτικές αντιλήψεις και ανανεωμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και προετοιμασία-υποβολή των υποψηφίων μαθητών σε αυτή την ευαίσθητη επιστημονικά αξιολογητική διαδικασία²¹, οι οποίες θα αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις του μαθήματος και τις επιθυμίες-ανάγκες των μαθητών²². Ο τρόπος επεξεργασίας των προς διαμεσολάβηση κειμένων, η εμβάθυνση σε αυτά από την πλευρά του διδασκόμενου και η τελική αξιολόγηση καθορίζουν τον τρόπο που θα εξασκηθεί η διαδικασία αυτή ως δεξιότητα σε κάθε γνωστική βαθμίδα. Επομένως επιθυμώντας την αποσυμφόρηση των προκαταλήψεων επανεντάσσουμε την ανάπτυξη μεταφραστικών δεξιοτήτων στο σύγχρονο μάθημα ξένων γλωσσών αντιπαραβάλλοντας αποβληθέντα στερεότυπα με σύγχρονες αντιλήψεις²³.

Στον παραπάνω πίνακα αντιπαραβάλλουμε στις παρωχημένες προκαταλήψεις ενάντια στην εφαρμογή της μεταφραστικής επιστήμης στο μάθημα ξένων γλωσσών μετεξελιγμένες και προοδευτικές επιστημονικές αντιλήψεις.

4. Η διαμεσολαβητική δράση στο μάθημα ξένων γλωσσών ως μετεξελιγμένη εφαρμογή μεταφραστικών θεωριών

4.1 Αναφορικά με το νέο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών

Στο νεοσύστατο Ε.Π.Σ. Ξ.Γ. γίνονται εκτενείς αναφορές για διαμεσολαβητική δεξιότητα των μαθητών, εφόσον προϋποτίθεται η σύνδεση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης με την πιστοποίησή της μέσα από το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Αντίστοιχα προσδιορίζονται οι γενικοί και επιμέρους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών στις ξένες γλώσσες, σχετικοί με προφορική και γραπτή διαμεσολάβηση από το επίπεδο Α2 μέχρι και το Β2.

«Το ΕΠΣ-ΞΓ αποτελεί εργαλείο για τη διδασκαλία και μάθηση κοινωνικά προσδιορισμένης χρήσης της ξένης γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής νοημάτων όπως αυτά δηλώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό

20 Εκτός της αναγκαίας επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (Τ.Π.Ε.)

21 «Das Übersetzen gehört in dem Fremdsprachenunterricht- aber mit einer anderen Funktion als früher und mit einem differenzierten methodischen Anspruch. Das bedeutet, dass man über die Form nachdenken muss, wie dies auch unter didaktischem Gesichtspunkt angemessen geschehen kann». Königs, G. F. (2000), übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders. *Fremdsprache Deutsch* Vol. 23 σ. 10

22 «Es geht hier nicht so sehr um eine "endgültige" Bestimmung der Translationshandlungen, sondern zunächst nur um eine Erweiterung des Begriffes dieser Handlungen, vor allem aber darum, seine bisherige apriorische Einschränkung, auf nur bestimmte rein sprachliche, auf nur bestimmte zwischennationalsprachliche Handlungen, zu überwinden». Grucza F. σ. 164

23 Königs, G. F. (2000), Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders. *Fremdsprache Deutsch* Vol. 23 σ.8

πλαίσιο παραγωγής τους, σε γραπτά και προφορικά κείμενα διαφορετικών ειδών λόγου. Προδιαγράφει τους προσδοκώμενους στόχους και οργανώνει τη γλωσσική ύλη κατά επίπεδο γλωσσομάθειας, με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν επικοινωνιακή ικανότητα, γλωσσική επίγνωση, διαπολιτισμική συνείδηση και διαμεσολαβητική ικανότητα»²⁴.

Επιθυμώντας να συνοψίσουμε τους προσδοκώμενους στόχους με βάση τις διαμεσολαβητικές και επομένως μετεξελιγμένες μεταφραστικές δεξιότητες των μαθητών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις επιταγές του νέου Ε.Π.Σ. Ξ.Γ. , υπερτονίζουμε για κάθε προσδιορισμένο επίπεδο της εξάβαθμης σκάλας υποχρεωτικής εκπαίδευσης τις αντίστοιχες αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες προϋποθέσεις, οι οποίες πρέπει να διασαφηνιστούν στους Καθηγητές Ξένων Γλωσσών:

Σχήμα 2: Προσδιορισμός διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων κατά Ε.Π.Σ. Ξ.Γ.



Οι μεταφραστικές δεξιότητες πραγματώνονται πλέον επίσημα στον προγραμματισμό του υπεύθυνου και κατατοπισμένου πτυχιούχου εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών, εφόσον εντάσσονται αναπροσαρμοσμένες με βάση τη γλωσσική διαμεσολάβηση στο σύγχρονο, διαπολιτισμικό, επικοινωνιακό μάθημα. Η εποχή της προκατάληψης και του αδικαιολόγητου, ψυχαναγκαστικού και έμμονου φόβου της μονογλωσσίας στο μάθημα ξένων γλωσσών με βάση τη χρήση μεταφραστικών δράσεων έχουν παρέλθει²⁵. Η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας δεν είναι πλέον αποκομμένη και λειτουργικά αντίθετη από τη μητρική. Η ανάπτυξη διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων προϋποθέτει τη χρήση της μητρικής

24 Στο. <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/sps.htm> (προσπελάστηκε στις 15/01/2017) σ. 1

25 «Vielmehr soll die Sprachmittlung in den kommunikativen Unterricht mit einbezogen und mit dem interkulturellen und kommunikativen Ansatz verbunden werden». Fischer, J. (2012), *übersetzen als Sprachmittlung im D.a.F.-Unterricht* Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Λειψίας. Στο. <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36198/R%20-%20D%20-%20JENNY%20FISCHER.pdf?sequence=1> (προσπελάστηκε στις 18/01/2017) σ.13

γλώσσας στη διαδικασία παραγωγής της γλώσσας στόχος. Επομένως οι γλωσσικές αυτές γνώσεις και δεξιότητες από τη μητρική προς τη γλώσσα-στόχος αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοενεργούν συμβάλλοντας στην ανάπτυξη νέων γλωσσικών συστημάτων επικοινωνίας με στόχο την εξέλιξη του μαθητή σε ικανό χρήστη της νέας γλώσσας σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες²⁶. Εστιάζοντας στον μαθητή ο εκπαιδευτικός-ερευνητής λαμβάνει στο εξής υπόψη του τα κίνητρα μάθησής του, τα κομμάτια που συνθέτουν την προσωπικότητά του καθώς και τις κοινωνιογλωσσικές γνώσεις στη γλώσσα αφετηρίας. Αντίστοιχα ο μαθητής δεν αποκτά απλώς δύο διακριτούς, άσχετους μεταξύ τους τρόπους για ενέργεια κι επικοινωνία αλλά γίνεται πολλαπλόγλωσσος και αναπτύσσει διαπολιτισμικότητα. Με αυτόν τον τρόπο οι γλωσσικές και πολιτισμικές ικανότητες ως προς την καθεμιά γλώσσα τροποποιούνται από τη γνώση της άλλης και συμβάλλουν στη διαπολιτισμική επίγνωση, στις δεξιότητες και στην τεχνογνωσία²⁷. Επομένως ο Εκπαιδευτικός αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός γλωσσικού επικοινωνιακά χαρακτήρα, σύμφωνα με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος-μαθητής δεν προσιδιάζει πλέον σε μία μηχανή με ψυχή, σάρκα και οστά, με μαθησιακά δουλοπρεπή χαρακτήρα, λανθάνουσα υποτακτική συμπεριφορά απέναντι στην οντότητα οποιουδήποτε δασκάλου²⁸. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων λειτουργεί περισσότερο ως συντονιστής της επικοινωνίας και επόπτης τελεσφόρησης αυτής παρά ως κριτής. Δεν ζητείται από τον μαθητή η υπακοή και προσήλωσή του σε στημένες γλωσσικές φόρμες και έννοιες μεταφράζοντας επαγγελματικά. Ο συντονιστής-εκπαιδευτικός δεν κινείται στο σχεδιασμό του μαθήματός του με βάση τη χρήση μεταφραστικών ασκήσεων στοχεύοντας στα μορφοσυντακτικές γνώσεις, που θα πρέπει να αφομοιωθούν.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών δεν πρέπει να θεωρηθεί σαν σύγκρουση ανάμεσά της και στις μεθόδους και υποθέσεις, που οδήγησαν σ' αυτή. Η μελέτη των γλωσσικών αναγκών των μαθητών δείχνει, ότι ο ακριβής ορισμός αυτών των αναγκών συμβαδίζει με το σχεδιασμό των μαθημάτων. Τα διδακτικά προγράμματα όμως (syllabuses) είναι κάτι στατικό και δε μπορούν να προωθήσουν την επικοινωνιακή εξέλιξη. Αυτό οφείλεται σε δύο παράγοντες: πρώτο, τα προγράμματα αυτά δεν έχουν επικοινωνιακή „δυναμική“, αν στηρίζονται στη γραμματική και δεύτερο, υπάρχει αντικειμενική αδυναμία στη συστηματοποίηση των γλωσσικών λειτουργιών.

26 Νεράντζης, Δ. (2017), *Οι κοινωνικές διαστάσεις της διαμεσολάβησης και ο εννοιολογικός διαχωρισμός τους από τη χρηστική-λειτουργική αξία του όρου στην εφαρμοσμένη διδακτική ξένων γλωσσών*. Δημοσιευμένο επιστημονικό άρθρο στην ελληνόφωνη διεθνή ηλεκτρονική έκδοση «Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr> (προσπελάστηκε στις 29/01/2017)
27 Κ.Ε.Π.Α. σ. 66

28 Είναι χαρακτηριστικό, ότι οι Neuner και Hunfeld συγκρίνοντας τον μαθητή του παρελθόντος με τον σύγχρονο μαθητή, τον χαρακτήριζαν «κενό βαρέλι» («leeres Gefäß»), έτοιμο να γεμίσει με οποιαδήποτε γνώση. Neuner, G / Hunfeld, H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Kassel, εκδόσεις Langenscheidt σ. 104

Γι' αυτό τα προγράμματα δε καθορίζουν τι ακριβώς θα διδαχτεί, αλλά τι προτίθενται να διδάξουν. Η επικοινωνιακή προσέγγιση θα επικρατήσει, χωρίς όμως να σημαίνει ότι θα απορριφθούν ολοκληρωτικά όλες οι προηγούμενες μέθοδοι²⁹. Ο μαθητής-γλωσσικός διαμεσολαβητής προσανατολίζεται στο πώς να συσχετίζει τον πολιτισμό του κειμένου αφετηρίας με αυτόν του κειμένου αφίξεως, ενώ διαπλάθεται μέσα του πολιτισμική ευαισθησία, εφόσον μαθαίνει να χρησιμοποιεί μία ποικιλία στρατηγικών-τεχνικών για την επαφή του με άτομα από άλλους πολιτισμούς.

«Η επικοινωνία και η εκμάθηση περιλαμβάνουν την εκτέλεση καθηκόντων τα οποία δεν είναι απλώς γλωσσικά, έστω και αν περιέχουν γλωσσικές δραστηριότητες και απαιτούν την επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή. Στο βαθμό που αυτά τα καθήκοντα δεν είναι ούτε συνηθισμένα ούτε αυτόματα, απαιτούν τη χρήση στρατηγικών κατά την επικοινωνία και την εκμάθηση. Στο βαθμό που η εκτέλεση των καθηκόντων αυτών περιλαμβάνει γλωσσικές δραστηριότητες, απαιτείται επεξεργασία (με την κατανόηση, παραγωγή, συναλλαγή ή διαμεσολάβηση) προφορικών ή γραπτών κειμένων»³⁰.

Η ανάπτυξη αυτής της μεταφραστικής δεξιότητας προϋποθέτει μία συνεχή επιδίωξη, διαρκή ένταση και ευδόκιμη σύγκρουση μεταξύ του δικού του πολιτισμού και του άγνωστου, του ξένου, μεταξύ των δικών του γνώσεων και της συγκριτικής, επιλεκτικής αναζήτησης του πετυχημένου και του κατάλληλου γλωσσικού σχηματισμού στη γλώσσα στόχος. Παράλληλα αφυπνίζεται, αναπτύσσεται και εξελίσσεται η ατομική, ρεαλιστική εικόνα της ατομικής πολιτισμικότητας, εφόσον η συνεχόμενη γλωσσική εμπάθυνση στη γλωσσική κουλτούρα του ξένου στοιχείου επιφέρει διαρκείς νέες γνώσεις για τον τρόπο ζωής και έκφρασης στη χώρα της γλώσσας-στόχος³¹. Η ανανεωτική, εναρμονισμένη με τη δεξιότητα της διαμεσολάβησης προτεινόμενη από εμάς εκπαιδευτική πολιτική αντιλαμβάνεται τη μετάφραση ως υπερσυννοριακή διάδραση μεταξύ πολιτισμών, που υπερπηδά τα πιο στενά όρια της σημασιολογικής μεταφραστικής λειτουργίας και προσεγγίζει αυτά μίας ζωντανής, διαρκούς συνομιλίας σε πραγματικό χρόνο. Συνυπάρχει με τις υπόλοιπες γλωσσικές δεξιότητες ως ένα ανθρώπινο στοιχείο μετάδοσης γνώσης για τον ξένο πολιτισμό, εφόσον προβάλλει θετικά τις πολιτισμικές διαφορές που διαφαίνονται μέσα από τη γλώσσα λειτουργώντας ως αφορμή αναζήτησης επικοινωνίας³². Και μιλώντας για (γλωσσικό) πολιτισμό ξεπερνάμε τα γνωστά όρια

29 Brumfit, C. (1986), *Problems and Prospects in Communicative Language Testing* Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη. Στο: <http://www.enl.auth.gr/gala/jal/2.html> (προσπελάστηκε στις 19/01/2008)

30 Κ.Ε.Π.Α. σ.29

31 «*Der Fremdsprachenlernende steht also immer im Spannungsfeld des Gewohnten, d.h. des Eigenen und des Ungewohnten, d.h. des Fremden. Bei der Begegnung mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht entwickelt und erweitert sich das individuelle Kulturbild des Lernenden*». Kaikkonen, P. (1997), *Fremdverstehen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht – einige Aspekte zum interkulturellen Lernen*. Info D.a.F. σ. 81

32 «*Die Übersetzung von Kulturen im Sinne einer grenzüberschreitende Interaktion -eben nicht nur im Sinne eines Bedeutungstransfers- spielt eine wichtige Rolle im Feld des pragmatischen Kulturkontakts. Ihr entpricht*

της σημασίας του συγκεκριμένου όρου ως «το σύνολο των υλικών, πνευματικών, τεχνικών επιτευγμάτων και επιδόσεων, που είναι αποτέλεσμα των δημιουργικών δυνάμεων και των ικανοτήτων του ανθρώπου και που εκφράζεται ιστορικά στους τύπους και στις μορφές οργάνωσης και δράσης της κοινωνίας καθώς και στη δημιουργία (υλικών και πνευματικών) αξιών»³³. Πολύ περισσότερο επιθυμούμε να δημιουργήσουμε μία σειρά αλληλένδετων σκέψεων και ερωτημάτων για τη φύση της πολιτισμικής ταυτότητας και των κοινωνικών πρακτικών επαναπροσδιορίζοντας την επικοινωνία ως διαλογική δραστηριότητα.

Με την εξάσκηση διαμεσολαβητικών δραστηριοτήτων αποκτά επομένως η παραγωγή λόγου στη γλώσσα-στόχος την έννοια μίας δεξιότητας γλωσσικής ευελιξίας. Η ευελιξία αυτή βέβαια βρίσκει εφαρμογή αποκλειστικά στον συνειδητοποιημένο μαθητή-υποψήφιο. Ο συγκεκριμένος είναι σύμφωνος με τις σύγχρονες μορφές επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών. Στην ουσία θίγουμε τον ενεργό μαθητή, ο οποίος περιστοιχίζεται από αντίστοιχα εξειδικευμένους καθηγητές. Η μαθησιακή συνείδηση χαρακτηρίζεται από την επίγνωση των συνθηκών, στην περίπτωση μας των γνωστικών-επικοινωνιακών συνθηκών, μέσα στις οποίες ζούμε. Για την επίτευξη αυτών των διδακτικών στόχων προϋποτίθεται ο μαθητής να μην είναι παθητικός δέκτης, αλλά ενεργητική και συνειδητοποιημένη μονάδα, ενταγμένη στη μαθητική κοινότητα αλλά και στις επιταγές του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε, πως για την επιτυχή δοκιμασία ενός μαθητή για τις εξετάσεις στο Κ.Π.Γ. και ειδικότερα για την αξιολόγησή του από το ίδιο το σύστημα των εξετάσεων στη δεξιότητα της διαμεσολάβησης, λαμβάνουμε ως δεδομένη τη συνειδητοποιημένη, ορθή και υπεύθυνη προετοιμασία του. Αυτή προσδίδει σεβασμό στις επικοινωνιακές αρχές της ανάγκης συγκρότησης του θεσμού του Κ.Π.Γ. και στον κοινωνικό σκοπό που εξυπηρετεί για την προώθηση της δωρεάν ξενόγλωσσης παιδείας από το κράτος, δεδομένου και του μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα που το διακρίνει. Προϋποτίθεται κατ' επέκταση ένα μαθητικό κοινό αντάξιο σε ικανότητα αποδοχής και ανταπόκρισης πάνω σε παραδοσιακές ή και σύγχρονες, ηλεκτρονικές πηγές πληροφόρησης, το οποίο είναι συνηθισμένο να αναζητεί επιλεκτικά και να κρίνει την αυθεντία, την ποιότητα και την ποσότητα της πληροφορίας από την πηγή, την οποία επεξεργάζεται.

Εφόσον πλέον στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνεται η δεξιότητα της γλωσσικής διαμεσολάβησης, ο μαθητής οδηγείται με σταθερά βήματα στην ανάπτυξη μεταγλωσσικής επίγνωσης. Η ικανότητα αυτή περιορίζεται στην ανάπτυξη ενός μετασυστήματος πρόληψης του αποκλίνοντος λόγου στη γλώσσα αφίξεως, της ξεκάθαρης δηλαδή, φανεράς γλωσσικής απόκλισης με βάση

die Praxis eines demokratischen „lebendigen Diskurses“» (...)Übersetzung als anthropologische Vermittlung von Wissen über fremde Kulturen». «Textübersetzung als eine Form der Repräsentation fremder Kulturen und kultureller Unterschiede». Medick-Bachmann, σ.σ.1, 6, 13

33 Ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Τριανταφυλλίδη. Στο. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82&dq (προσπελάστηκε στις 10/01/2017)

τα βασικότερα στοιχεία μορφολογίας, σύνταξης και έκφρασης. Ο μαθητής δρά με βάση αυτά που ήδη γνωρίζει στη γλώσσα αφετηρίας, ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζεται γλωσσικά δεδομένα μεταβάλλοντας, εξελίσσοντας, απορρίπτοντας ή διατηρώντας γλωσσικά μηνύματα, δημιουργώντας ένα τελικό γλωσσικά αποκωδικοποιημένο μήνυμα, σχηματισμένο με βάση τις επικοινωνιακές του προτιμήσεις και λιγότερο με βάση κανονιστικές θεωρίες. Ακριβώς αυτό αποκαλούμε «δημιουργία αισθητικής αντίληψης της πλευράς της γλώσσας». Στο παραπάνω συμβάλλει η εκτενής γλωσσική δραστηριότητα των μαθητών με βάση αυθύπαρκτα, πραγματολογικά κείμενα, τα οποία διακρίνονται για την πολυτροπικότητά τους, στοιχείο που προωθεί τη γλωσσική ευελιξία για την ανάπτυξη διαμεσολαβητικής γλωσσικά δράσης. Οι περισσότεροι του ενός σημειωτικοί τρόποι συμβάλλουν στην αξιοποίηση της γλωσσικής εμπειρίας της μητρικής γλώσσας, ώστε να επέλθουν οι κατάλληλες γλωσσικές επιλογές κατά τα διαμεσολαβητική διαδικασία, που αντιστοιχούν σε πραγματικές γλωσσικές-κοινωνικές περιστάσεις. Ο μαθητής δηλαδή μαθαίνει να (δια)κρίνει κατά την επιλογή της ενδεικτικότερης διαμεσολαβητικής παρέμβασής του μεταξύ της σημασιολογικής και ερμηνευτικής απόδοσης των όρων στη γλώσσα αφίξεως. Άλλωστε η διαδικασία διαμεσολαβητικής αξιολόγησης, στην οποία υποβάλλεται ο υποψήφιος στις εξετάσεις του Κ.Π.Γ., έχει την έννοια της προέκτασης του μαθήματος σε ένα φυσικό, λειτουργικό, καθημερινό χαρακτήρα επικοινωνίας, σε μία διαδικασία παραγωγής λόγου για τον υποψήφιο, η οποία δεν θυμίζει στημένο ή κατευθυνόμενο λόγο. Επομένως ο εκπαιδευτικός που προετοιμάζει τον υποψήφιο δρά συμβουλευτικά προσπαθώντας να συντονίσει τις γλωσσικές επιλογές του, διαχωρίζοντας εκεί που πρέπει αλλά και συνταιριάζοντας σε άλλα σημεία τις γενικές γνώσεις και νόρμες με τις στιγμιαίες ατομικές επιλογές του μαθητή³⁴.

4.2. Προτάσεις συντονισμού της εφαρμογής διαμεσολαβητικών δραστηριοτήτων ως μετεξέλιξη της μετάφρασης στο σύγχρονο μάθημα ξένων γλωσσών

Οι προτάσεις μας εντοπίζονται σε δύο αλληλένδετες κατευθύνσεις:

- ❖ στην προπτυχιακή Εκπαίδευση των υποψηφίων Εκπαιδευτικών Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης
- ❖ στην Επιμόρφωση των υπαρχόντων πτυχιούχων Εκπαιδευτικών, ενώ σχηματίστηκαν ως απόρροια της διαπιστευμένης διδακτικής και επιστημονικής εμπειρίας του υπογράφοντος στο συγκεκριμένο αντικείμενο και συμπληρωματικά προέκυψαν έπειτα και από τα αποτελέσματα της πιστοποιημένης έρευνάς του μέσα από τη δημοσιευμένη διδακτορική του διατριβή³⁵.

34 «der Unterschied zwischen genereller und individueller Bedeutung ist zu berücksichtigen». Wolf, F. (1977), *Technik des Übersetzens*, Μόναχο, Max Hubert Verlag σ. 20

35 Νεράντζης, Δ. (2016), *Η μετεξέλιξη της μετάφρασης σε διαμεσολάβηση κατά την εκμάθηση και αξιολόγηση της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας με βάση το μοντέλο του Κ.Π.Γ.* Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ., Κέρκυρα Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38497> (προσπελάστηκε

4.2.1 Προπτυχιακό επίπεδο σπουδών

Σε προπτυχιακό επίπεδο οι προτάσεις μας εστιάζονται στη σύσταση επιμέρους μαθημάτων ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών στοχεύοντας **στη σύντηξη διδακτικής και μεταφραστικής θεωρίας**, κάτι που βρίσκεται ακόμα σε εξελικτικό αλλά σταθερό ρυθμό με βάση το πρόγραμμα σπουδών των ξένων φιλολογιών στην Ελλάδα. Προτεραιότητα των θεσμών καθορισμού της Εκπαίδευσης στη χώρα μας θα πρέπει να αποτελεί ο τρόπος ενσωμάτωσης της θεωρίας της μετάφρασης στη διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας με παράλληλη πρακτική-ερευνητική εφαρμογή των αφομοιωμένων γνώσεων από τους φοιτητές σε ένα μαθητικό σύνολο. Το περιεχόμενο σπουδών επομένως πρέπει να ξεπερνά τη γνωριμία με τη λογοτεχνική μετάφραση και την αισθητική πλευρά της γλώσσας προσεγγίζοντας τις αρχές και αξίες της μετάφρασης ως επιστήμης και στη διδακτική ξένων γλωσσών. Οι φοιτητές επομένως θα πρέπει να συντονιστούν σε ένα πρώτο επιστημονικό επίπεδο αποκτώντας τις απαραίτητες εναρκτήριες, θεωρητικές, κατατοπιστικές γνώσεις στα εμπλεκόμενα πεδία της εκπαίδευσης στη μετάφραση. Ένα αναπροσαρμοσμένο πρόγραμμα σπουδών φοιτητών ξένων φιλολογιών μπορεί να εμπλουτιστεί με υποχρεωτικά μαθήματα, που θα περιλάμβαναν:

- ✓ πρακτική γνωριμία με τις βασικές αρχές της μεταφραστικής επιστήμης εφαρμόζοντας συγκριτική μελέτη των ειδών της μετάφρασης καθώς και των ειδών χρήσης της γλώσσας.
- ✓ γνωριμία και κατανόηση της έννοιας της διαμεσολάβησης μέσα από την εφαρμογή της σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (σε πολιτικό, επιχειρηματικό-νομικό, σχολικό, φιλολογικό, ψηφιακό-τεχνολογικό επίπεδο) καθώς και επαγωγικός διαχωρισμός των παραπάνω από τη γλωσσική διαμεσολάβηση.
- ✓ συλλογική κριτική μελέτη του Κ.Ε.Π.Α. από τους φοιτητές με το περιεχόμενο και τις προσεγγίσεις του σχετικά με τη γλωσσική διαμεσολάβηση.
- ✓ πρακτική εξάσκηση με στόχο έναν πολυσχιδή σχεδιασμό μαθήματος με απόκτηση γνώσεων για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού προς μία βαθμιαία ανάπτυξη διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων στο μάθημα ξένων γλωσσών. Ειδικότερα αυτή η παράμετρος θα πρέπει να συνυπολογίζει:
 - α) τη δυνατότητα αναζήτησης, διάκρισης και αξιοποίησης των κατάλληλων μέσων, σύμφωνα με τα οποία ο μελλοντικός εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών θα μπορέσει να εφαρμόσει στο μάθημά του τεχνικές ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων των μαθητών του. Ενδεικτικά αναφέρουμε την αναζήτηση και αξιοποίηση κατάλληλων πραγματολογικών κειμένων και τη γνώση χειρισμού της πολυτροπικότητάς τους, όπως η γραπτή διαφήμιση ή ρεκλάμα με την κλητική λειτουργία της γλώσσας και τις γλωσσικές στρατηγικές πειθούς (persuasive strategies in advertising) που εμπεριέχει, ή η επεξεργασία ποικίλων αυθεντικών κειμένων από τον Τύπο. Η κειμενογλωσσολογική

στις 22/01/2017) σ.σ. 120-164

- ανάλυση της συνοχικής και συνεκτικής σύνδεσης των παραπάνω κειμενικών στοιχείων, το σύνολο των εκφραστικών επιλογών στο σημασιολογικό και πραγματολογικό τους επίπεδο και η γνώση κατάκτησης, ανάλυσης και ταξινόμησης των κειμενικών αυτών στοιχείων με γνώμονα την τελεσφόρηση διαμεσολαβητικής επικοινωνίας στη γλώσσα αφίξεως, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις οργανωμένης προπτυχιακής εκπαίδευσης³⁶.
- β) τη στοιχειοθέτηση μίας ολοκληρωμένης αξιολογητικής διαδικασίας του μαθητή από τον εκπαιδευτικό καθ'όλη την εξελικτική του πορεία διαμεσολαβητικής δράσης στην τάξη. Αυτή θα βασίζεται περισσότερο στον επιστημονικό προσδιορισμό ποιότητας του διαμεσολαβήματος και λιγότερο στην επίκληση μίας δεδομένης, γενικευμένης σχάρας αξιολόγησης. Στόχος των υποψηφίων πτυχιούχων εκπαιδευτικών είναι η βαθμιαία ανάπτυξη ενός κατάλληλου αισθητηρίου γλωσσικής διαμεσολάβησης των μαθητών τους με στόχο την προσέγγιση τελεσφόρων γλωσσικών διαμεσολαβητικών δράσεων μέσα από μεθοδευμένες, συστηματικές και εξελικτικές ενέργειες, σύμφωνες με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους. Ο σχηματισμός μίας ενιαίας φόρμας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να καταναμηθεί σε διαφορετικά επίπεδα ποιότητας του διαμεσολαβήματος με βάση το βαθμό γλωσσικής ευελιξίας των μαθητών, προσδιορίζοντας έτσι ποιοτικά κάθε προσπάθεια τους προς τη γλώσσα αφίξεως. Κάθε δράση των μαθητών θα πρέπει να μπορεί να κατανέμεται από τον εκπαιδευτικό σε συγκεκριμένο επίπεδο διαμεσολαβητικής τελεσφόρησης και άρα αντίστοιχης γλωσσικής ικανότητας.
- γ) επιβεβλημένη γνωριμία με το σύστημα εξετάσεων του Κ.Π.Γ. , διαπίστωση των αρχών και αξιών του, γλωσσολογικοδιδασκτική αναγνώριση των τμημάτων και δοκιμασιών του καθώς και πρακτική αντιπαράθεση ποικιλίας μεθόδων από τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς για μία αποτελεσματική προετοιμασία συμμετοχής των μελλοντικών μαθητών τους σε αυτό.
- δ) κατά το πέρας των σπουδών η πρακτική άσκηση των φοιτητών (Hospitation) θα πρέπει να λαμβάνει χώρα συνεργατικά σε μικρές ομάδες. Εκτός από τη δοκιμασία τους σε διάφορες διδακτικές μεθόδους θα πρέπει να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα κύκλο μαθημάτων ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων για το μαθητικό τους κοινό και να παραθέσουν στην εργασία τους (συ)κριτικά τα αποτελέσματα.

4.2.2 Επιμορφωτικά προγράμματα σπουδών

Έχοντας ως δεδομένη τη συστηματική ανατροφοδότηση της διδακτικής ξένων γλωσσών με νέες μεθόδους και μέσα καθίσταται απαραίτητη η συμμετοχή του

36 Κουτσολέλου-Μίχου, Σ. (1997), *Η γλώσσα της διαφήμισης. Κειμενογλωσσολογική προσέγγιση του διαφημιστικού κειμένου*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg, σ.σ. 21-23

Παραπομπή: Νεράντζης, Δ. (2017), Θεωρητική αναπροσαρμογή της μετάφρασης ως επιστήμης στο σύγχρονο σχολικό μάθημα ξένων γλωσσών: Προσεγγιστικοί συλλογισμοί και προτάσεις με βάση την προϋπόθεση ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 23/2017, σ.σ. 65-88. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

συνόλου των πτυχιούχων εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα³⁷. Η εκπαιδευτική αυτή πολιτική θα πρέπει να χαρακτηεί με βάση την απαραίτητη σύσταση ποιοτικών προγραμμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης για πτυχιούχους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών σχετικά με την επανένταξη μεταφραστικών δεξιοτήτων στο σύγχρονο μάθημα ξένων γλωσσών με αφορμή τη γλωσσική διαμεσολάβηση. Τα αντίστοιχα τμήματα του Υπουργείου Παιδείας και διά Βίου Μάθησης θα πρέπει όμως να συνεργαστούν και με ανεξάρτητους, διαπιστευμένους επιστημονικούς φορείς και μεμονωμένα άτομα του χώρου της μεταφρασεολογίας και διδακτικής έπειτα από πρόσκληση για την υποβολή προτάσεων. Επομένως το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα θα χαρακτηεί συλλογικά και συνεργατικά από εκπαιδευτικούς και άλλους επιστήμονες στην ελληνική επικράτεια χωρίς την προσκόλληση αποκλειστικά σε επίσημες αρχές του ελληνικού δημοσίου.

4.2.3 Προσαρμογή επιμόρφωσης στα δεδομένα ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων

Παραθέτουμε τα σημαντικότερα προτεινόμενα χαρακτηριστικά καθώς και τους στόχους, που θα πρέπει να ακολουθηθούν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πτυχιούχων εκπαιδευτικών. Υπό τις ακόλουθες διαδικασίες θα μπορέσουν ενεργοί και μη πτυχιούχοι Καθηγητές να κατατοπιστούν υπεύθυνα στην ανάπτυξη διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων ως μετεξέλιξη των μεταφραστικών στο μάθημα ξένης γλώσσας.

Ανεξάρτητα από το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας:

- επίσημη αναγνώριση της μετάφρασης ως επιστήμης και ανάδειξή της σε κύριο γλωσσικό και πολιτισμικό μέσο στο μάθημα ξένης γλώσσας.
- η ενδιαφέρουσα υπάρχουσα διάθεση επιστημονικής βιβλιογραφίας και διευκρίνησης όρων σε ιστοχώρους του Υπουργείου Παιδείας και των Πανεπιστημίων για το Κ.Π.Γ. είναι καλοδεχούμενη και σημαντική³⁸. Όμως θα πρέπει κάθε προσπάθεια θεωρητικής ανάπτυξης διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων να απεμπλακεί και να ανεξαρτητοποιηθεί από οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης γλωσσομάθειας ως γνωστική προϋπόθεση.
- θα πρέπει να συσταθούν αντίστοιχες παραπομπές για την ανάπτυξη διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων μέσα στην τάξη σε επίπεδο διδακτικής και παιδαγωγικής θεωρίας, στις οποίες να μπορεί ανά πάσα στιγμή να ανατρέχει ο εκπαιδευτικός-ερευνητής αναζητώντας υλικό, πληροφορίες και μεθόδους επιτυχίας για το μάθημά του, χωρίς να εξαρτάται το περιεχόμενο της διδασκαλίας

37 Οι Έλληνες καθηγητές ξένων γλωσσών δεν φαίνεται να θεωρούν την επιμόρφωση προαπαιτούμενο για την επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ λαμβάνουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα είτε εθελοντικά, είτε θεωρούν ως αναγκαστική τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχα προγράμματα. Δενδρινου, Ζουγανέλη, Καραβα, *Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο Σχολείο στην Ελλάδα, Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων* Στο: http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL13/Instructional%20Package/03.%20FL%20TeachingLearning_GR/ESLC_GR.pdf, (προσπελάστηκε στις 15.01.2017) σ. 42

38 Παρατίθενται προς ενημέρωση των αναγνωστών 2 πολύτιμες ιστοσελίδες: <http://rcel.enl.uoa.gr/kpg> και <http://kpg.auth.gr/index.php/el> (προσπελάστηκαν στις 12/01/2017)

του από τη συμμετοχή των μαθητών του στις εξετάσεις του Κ.Π.Γ.

Σχετικά με την εκπαίδευση Καθηγητών προς αξιολόγηση των διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων:

- καθοριστικό στοιχείο ενός πολυήμερου επιμορφωτικού προγράμματος αποτελεί επιπρόσθετα ο συντονισμός του εκπαιδευτικού στην αποφυγή αυθαίρετων τρόπων αξιολόγησης του διαμεσολαβήματος των μαθητών του, εφόσον θα προσιδίαζε με μεταφραστικά λάθη οποιεσδήποτε διαμεσολαβητικές αποκλίσεις από αυτούς.
- οι σταδιακά επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να αποφεύγουν στο σχεδιασμό μαθημάτων τους τυχόν αυστηρούς και απαρέγκλιτους γλωσσικούς κανονισμούς και στείρες εκφραστικές νόρμες της γραμματικομεταφραστικής μεθόδου κατά την επανένταξη μεταφραστικών δεξιοτήτων στο μάθημά τους.
- σημαντικό να αναφέρουμε πως η παραπάνω διαδικασία πρέπει να πραγματοποιηθεί **ανεξάρτητα από την αντίστοιχη σχάρα αξιολόγησης του Κ.Π.Γ.**, η οποία αντιστοιχεί σε εξεταστικό σύστημα και όχι σε μία γνωστική τροφοδοτικά διαδικασία.

Σχετικά με το πρόγραμμα επιμόρφωσης:

- καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σε αντίστοιχα διευρυνμένα προγράμματα επιμόρφωσης διάρκειας περισσότερων από 2 ημερών.
- οι τόσο πολύτιμες μονοήμερες επιμορφωτικές ημερίδες, δεν αρκούν για συνειδητή εμπέδωση και αποτελεσματική πρακτική εφαρμογή των θεωριών, ενώ ενδεχόμενη δικαιολογημένη απουσία εκπαιδευτικού καθιστά το συγκεκριμένο πρόγραμμα αναντικατάστατο και μία τεράστια επιμορφωτική απώλεια.
- η διάδραση μέσα από τη συγκριτική αντιπαράθεση εμπειριών και συμμετοχή σε ευέλικτες εργασίες όλων των συναδέλφων ενισχύει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης.
- το πρόγραμμα θα πρέπει στο σχεδιασμό του περιεχομένου του να συσταθεί με βάση την ενεργή, πολυετή ή μη παρουσία των συμμετεχόντων στην τάξη, στις μεθόδους απεμπλοκής των εκπαιδευτικών από παλαιότερες μεθόδους διδασκαλίας και στην αναπροσαρμογή τους σε κάθε νέο στοιχείο διδασκαλίας.

Ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός δρα ως εξής:

- καθιστά τον μαθησιακό χαρακτήρα της γλωσσικής διαμεσολάβησης προϊόν διαπραγμάτευσης και επικοινωνίας στη γλώσσα στόχος.
- οι μαθητές εκπαιδεύονται ώστε να μεταφέρουν συγκεκριμένα και όχι αφηρημένα γλωσσικά μηνύματα στη γλώσσα στόχος αξιολογούμενοι για την ποιότητα του μηνύματος και όχι για τη γλωσσική τους μαεστρία.
- επιδιώκει τη συνένωση μερικών στοιχείων σε ένα ενιαίο λειτουργικό,

αρμονικό γλωσσικό σύνολο, συσσωματώνοντας δεδομένες, υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών με τη γλωσσική τους ευελιξία στοχεύοντας επομένως στη δημιουργία μεταγλωσσικής επίγνωσης.

- κατευθύνει τους μαθητές να συσχετίζουν την επικοινωνιακή πολυτροπικότητα πραγματολογικών κειμένων με το λειτουργικό τους χαρακτήρα, τον οποίο καταφέρνουν και διατηρούν ανόθευτο από νοηματικές ή άλλες παρεμβάσεις.
- δημιουργεί ασκήσεις διαμεσολάβησης ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματός του.

5. Επίλογος

Η ανάπτυξη διαμεσολαβητικών δεξιοτήτων στο μάθημα ξένων γλωσσών δραστηριοποιεί το μαθητή με έναν ξεκάθαρα επικοινωνιακό διαγλωσσικά τρόπο. Οι μεταφραστικές αυτές δεξιότητες τροφοδοτούνται από ένα πολυτροπικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης μεταξύ αναγνώστη και αναγνώσματος, ακροατή και ακούσματος. Ο συνειδητοποιημένος εκπαιδευτικός προετοιμάζει και καθοδηγεί τους μαθητές του, ώστε να αναπροσαρμόζουν και να αποδίδουν νοήματα μαθαίνοντας να διαχειρίζονται τη γνώση, να λειτουργούν επιλεκτικά με γλωσσικές πρωτοβουλίες και να συνυπάρχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, όχι απλώς να παρίστανται εκτελώντας οδηγίες, συμπληρώνοντας κενά σε ασκήσεις ή αποστηθίζοντας εκφράσεις. Επιστρατεύει επομένως την πιστοποιημένη του προπτυχιακή μόρφωση, επικαλείται στον προγραμματισμό του την ενδεχόμενη ειδίκευσή του, και καταθέτει κατά την τέλεση του λειτουργημάτος του εμπειρία, διάθεση και επικοινωνιακό ταλέντο στοιχειοθετώντας ένα πρόγραμμα διδασκαλίας αντάξιο σε έναν ευσυνείδητο και αποτελεσματικό Καθηγητή Ξένων Γλωσσών. Υπό αυτές τις συνθήκες η εκπαιδευτική μετάφραση ως επιστήμη μπορεί ξεκάθαρα να συνυπάρξει μαζί με τις υπόλοιπες επικοινωνιακές μεθόδους και μέσα εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας προωθώντας τη γνωριμία και συνύπαρξη γλωσσικών πολιτισμών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δανιηλίδης Κ. / Κυλιντρέα Σ. / Νίκα Β. (2001), *Προβλήματα και μέθοδοι μετάφρασης κατά τον Peter Newmark*, Στο. *Περί Μεταφράσεως, Σύγχρονες Προσεγγίσεις*, Εκδόσεις Κατάρτι&Πανεπιστήμιο Αθηνών σ.σ. 65-73

Δενδρινού, Β. (2001), *Πολυγλωσσία και Ετερογλωσσία στην Ευρώπη: Πρόκληση για εναλλακτικούς τρόπους Γλωσσικής Εκπαίδευσης*. Στο. *Γλώσσα, Γλώσσες στην Ευρώπη*. Πρακτικά σειράς διαλέξεων στο πλαίσιο της

- έκθεσης Exprolangues 2000, Αθήνα, Συνέκδοση με τη Διεύθυνση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων (Τμήμα Β΄) του ΥΠΕΠΘ σ.σ. 25-34
- Κεντρωτής, Γ. (1996), Θεωρία και Πράξη της Μετάφρασης. Αθήνα: Διάλογος
- Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (1997), *Η γλώσσα της διαφήμισης. Κειμενογλωσσολογική προσέγγιση του διαφημιστικού κειμένου*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg
- Μπατσαλιά, Φ. / Σελλά-Μάζη Ε. (1997), Γλωσσολογική προσέγγιση στη θεωρία και τη διδακτική της μετάφρασης. Αθήνα: εκδόσεις Έλλην
- Μπατσαλιά, Φ. (2001). *Η συμβολή της θεωρητικής κατάρτισης στην εκπαίδευση μεταφραστών*. Στο: *Περί Μεταφράσεως. Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Κατάρτι&Πανεπιστήμιο Αθηνών σ.σ. 13-22
- Πανίδου Β. / Μπερμπέρογλου Π. (1996), *Μετάφραση στο ξενόγλωσσο μάθημα. Ναι ή όχι;* σ.σ. 43-51 στο Πρακτικά 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: *Η κοινωνιογλωσσική διάσταση στη διδασκαλία και εκμάθηση σύγχρονων γλωσσών*. Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας
- Φλουρής, Γ. (2001), Ένα πλαίσιο αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας για την εκμάθηση τη δεύτερης γλώσσας. Στο Βάμβουκας, Μ. & Χατζηδάκη, Α. (επιμ.). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου: Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8/10/2000*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 149-172.

Ξενόγλωσση

- Gruzca, F. (1993), *Interkulturelle Translationskompetenz: Ihre Struktur und Natur*. Στο: *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen*. Βερολίνο, Erich Schmidt Verlag
- Königs, G. F. (2000), *Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders*. Στο: *Fremdsprache Deutsch Vol. 23* σ.σ. 6-13
- Medick-Bachmann, D. (1998), *Die kulturwissenschaftliche Wende in der Übersetzungsforschung*. Στο: *Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen*. Erich Schmidt Verlag, σ.σ. 1-18
- Wolf, F. (1977), *Technik des Übersetzens*, Μόναχο, Max Hubert Verlag
- Neuer, G. / Hunfeld, H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Kassel, εκδόσεις Langenscheidt
- Kaikkonen, P. (1997), *Fremdverstehen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht – einige Aspekte zum interkulturellen Lernen*. Info D.a.F. σ.σ. 78-86.

Ιστοσελίδες

- Δενδρινού, Β. / Ζουγανέλη, Α. / Καραβα, Ε. *Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο Σχολείο στην Ελλάδα, Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων*. Στο: http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL13/Instructional%20Package/03.%20FL%20TeachingLearning_GR/

- [ESLC_GR.pdf](#) (προσπελάστηκε στις 15.01.2017)
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών. Στο: <http://rcel.enl.uoa.gr/xenes-glosses/sps.htm> (προσπελάστηκε στις 15/01/2017)
- Ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Τριανταφυλλίδη. Στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html (προσπελάστηκε στις 02/01/2017)
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, Στο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf (προσπελάστηκε στις 21/09/2016)
- Νεράντζης, Δ. (2016), *Η μετεξέλιξη της μετάφρασης σε διαμεσολάβηση κατά την εκμάθηση και αξιολόγηση της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας με βάση το μοντέλο του Κ.Π.Γ.* Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τ.Ε.Γ.Μ.Δ., Κέρκυρα Στο: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38497> (προσπελάστηκε στις 22/01/2017)
- Νεράντζης, Δ. (2017), *Αναστολή του θεσμού επάρκειας διδασκαλίας ξένων γλωσσών στην Ελλάδα: καταδειγμένα προβλήματα και συστάσεις για εποικοδομητική αναδιάρθρωση της προβληματικής σταθεράς.* Δημοσιευμένο επιστημονικό άρθρο στην ελληνόφωνη διεθνή ηλεκτρονική έκδοση «Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», Θεματικός Τόμος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr> (προσπελάστηκε στις 03/02/2017)
- Νεράντζης, Δ. (2017), *Οι κοινωνικές διαστάσεις της διαμεσολάβησης και ο εννοιολογικός διαχωρισμός τους από τη χρηστική-λειτουργική αξία του όρου στην εφαρμοσμένη διδακτική ξένων γλωσσών.* Δημοσιευμένο επιστημονικό άρθρο στην ελληνόφωνη διεθνή ηλεκτρονική έκδοση «Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr> (προσπελάστηκε στις 29/01/2017)
- Brumfit, C. (1986), *Problems and Prospects in Communicative Language Testing* Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη Στο: <http://www.enl.auth.gr/gala/jal/2.html> (προσπελάστηκε στις 19/01/2008)
- Fischer, J. (2012), *Übersetzen als Sprachmittlung im D.a.F.-Unterricht* Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Λειψίας Στο: <http://acervo-digital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36198/R%20-%20D%20-%20JENNY%20FISCHER.pdf?sequence=1> (προσπελάστηκε στις 18/01/2017)
- Newmark, P. (1988), *A Text Book of Translation*, Στο: [http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/A%20Textbook%20of%20Translation%20by%20Peter%20Newmark%20\(1\).pdf](http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/A%20Textbook%20of%20Translation%20by%20Peter%20Newmark%20(1).pdf) (προσπελάστηκε στις 22/01/2017)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Νεράντζης Δαμιανός** είναι εξειδικευμένος Καθηγητής Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας και εφαρμοσμένης Διδακτικής. Διδάσκει ως Εισηγητής Ξένων Γλωσσών στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ αναγορεύθηκε το 2016 αριστούχος Διδάκτωρ Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών. Συμμετέχει ενεργά εδώ και 13 χρόνια σε εγχώρια και διεθνή επιστημονικά συνέδρια με εισηγήσεις σχετικές με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών καθώς και με αντίστοιχες δημοσιεύσεις. Έχει διατελέσει εκτός των άλλων Επιμορφωτής στο 1ο Π.Ε.Κ. Αθήνας, Καθηγητής σε 2 Α.Σ.Ε.Ι. ενώ έχει δραστηριοποιηθεί ως Εκπαιδευτικός ΠΕ 07 στη δημόσια (Α΄θμια και Β΄θμια Αν.Αττικής κ.α.) εκπαίδευση αλλά και σε επιφανή ιδιωτικά σχολεία.

Κοψολαίμη Ελένη
Δάρρα Μαρία

Η συμβολή της ηλεκτρονικής αξιολόγησης στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, έχει στόχο να διερευνήσει τη συμβολή της ηλεκτρονικής αξιολόγησης και συγκεκριμένα του ηλεκτρονικού εργαλείου Hot Potatoes, στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το οιονεί πείραμα με τη χρήση δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου. Η έρευνα διεξήχθη σε διάστημα 7 μηνών, από τα τέλη Οκτωβρίου 2015 έως τα μέσα Μαΐου 2016, και το δείγμα της αποτέλεσαν 24 μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού σχολείου του νομού Αττικής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει, ότι και οι τρεις κατηγορίες μαθητών ανά συνθήκη (Άριστοι, Μέτριοι, Αδύνατοι) είχαν υψηλότερες βαθμολογίες και η διατηρησιμότητα των γνώσεών τους ήταν υψηλότερη, όταν αξιολογήθηκαν με το ηλεκτρονικό τεστ συγκριτικά με το έντυπο. Επιπρόσθετα, προκύπτει, ότι υψηλότερες βαθμολογίες πέτυχαν οι αδύνατοι μαθητές σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες.

Λέξεις-κλειδιά: ενίσχυση της μάθησης, γλώσσα, εργαλεία ηλεκτρονικής αξιολόγησης, Hot Potatoes

The contribution of e-assessment to enhance student learning

Abstract

This study, which is part of a broader research, effort aims to explore both the contribution of e-assessment in particular electronic Hot Potatoes tool to enhance student learning in the language lesson, and the diversification of its contribution to sustainability knowledge in relation to the different students' learning levels. The research used a quasi-experiment using two groups, experimental and control. The survey was conducted over a period of seven months, from late October 2015 to mid-May 2016, and the sample were 24 students of second grade primary school. The survey results show that all three categories of students per condition (Excellent, Moderate, Weak) had higher scores when evaluated with the computerized test compared to the form. However, high scores, without statistical significance by using Hot Potatoes electronic assessment tool was obtained by the weak students in relation to the other two categories. Also, the maintenance of knowledge was higher, giving a statistically significant difference for the students evaluated electronically, compared with students who were evaluated with traditional means of examination.

Key words: enhance learning, language, e-assessment tools, Hot Potatoes

1. Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο, ολοένα και μεγαλύτερο πλήθος ερευνών αναγνωρίζουν, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί κυρίαρχο κριτήριο για το συνολικό χαρακτηρισμό της ως επιτυχούς ή ανεπιτυχούς^{1,2}. Στη σύγχρονη παιδαγωγική, η αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων θεωρείται ως θεμελιώδης διαδικασία άμεσα συνδεδεμένη με τη διδακτική διαδικασία.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μάθησης σε συνδυασμό με την αλλαγή των στόχων της εκπαίδευσης και τη δυναμική διεύρυνση και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, έφεραν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας την ηλεκτρονική αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και δημιούργησαν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού και αποσαφήνισης του σκοπού και των στόχων που υπηρετεί στα περιβάλλοντα αυτά, καθώς, επίσης,

1 Eurydice (2004). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Keeping teaching attractive for the 21st century. *Key topics in education in Europe*, 3, 1-99. Brussels.

2 NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

και του ίδιου του περιεχομένου της. Επίσης, οι ψηφιακές τεχνολογίες που έχουμε στη διάθεσή μας έχουν μετασηματίσει τις τρέχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές, προσφέροντας καινοτόμες και αποτελεσματικές απαντήσεις-λύσεις στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Συνέπεια αυτού του μετασηματισμού, αποτελεί η ολοένα και μεγαλύτερη αξιοποίηση της ηλεκτρονικής αξιολόγησης (e-assessment) στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική³.

Η ηλεκτρονική αξιολόγηση γνωρίζει ολοένα και αυξανόμενη αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς απλοποιεί τις χρονοβόρες και κοπιαστικές διαδικασίες που σχετίζονται με το σχεδιασμό, τη δημιουργία, τη διάθεση (προς τους εκπαιδευομένους) ποικίλων αξιολογικών δοκιμασιών, αυτοματοποιώντας τόσο τη διαδικασία της βαθμολόγησης όσο και της ανατροφοδότησης. Συγκριτικές μελέτες και αναλύσεις, οι οποίες έχουν αρχίσει ήδη από τη δεκαετία του '80, δείχνουν ότι η διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή επιδρά θετικά στην επίδοση των μαθητών, σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και για όλο το φάσμα των μαθημάτων^{4,5,6}. Ιδιαίτερα οι πολυμεσικές εφαρμογές, φαίνεται να επιδρούν πολύ θετικά στην εκπαίδευση⁷. Οι Oz & White (1993)⁸ έκαναν μια μελέτη αναλύοντας σε δεύτερη φάση τα δεδομένα από 47 άλλες έρευνες, οι οποίες συνέκριναν τη χρήση πολυμέσων με τη χρήση παραδοσιακών τρόπων και πρακτικών σε χώρους όπως ο στρατός, η βιομηχανία και οι Πανεπιστημιακές σχολές. Τα αποτελέσματα των μετρήσεων στη γνώση, στην απόδοση και στην ικανότητα διατήρησης στη μνήμη, οδήγησαν στο συμπέρασμα, ότι τα πολυμέσα ήταν πιο αποτελεσματικά και πιο αποδοτικά από παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας.

Η προσθήκη του διαδικτύου έδωσε ακόμα μεγαλύτερη διάσταση στη διαφορά μεταξύ της σύγχρονης και της παραδοσιακής προσέγγισης της γνώσης. Ανάλογα επηρεάστηκαν και οι επιδόσεις των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με έρευνες στο πανεπιστήμιο του Michigan (2001), η χρήση των ΤΠΕ βελτίωνε σημαντικά την απόδοση των φοιτητών. Άλλη έρευνα του ινστιτούτου Rensselaer (2002) διαπίστωσε, ότι η επίδοση των φοιτητών στο μάθημα της ανατομίας αυξήθηκε σημαντικά όταν αυτό γινόταν μέσω του διαδικτύου σε σχέση με τη διδασκαλία του με παραδοσιακούς τρόπους στην αίθουσα. Οι Παρασκευόπουλος Μ., Μπίλια Α. και Παρασκευοπούλου Π. (2010)⁹ έδειξαν

3 OECD & UNESCO, Institute for Statistics, (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*. Paris: OECD.

4 Underwood, A. J. (1994). On beyond BACI: sampling designs that might reliably detect environmental disturbances. *Ecol. Appl.*, 4(1), 3-15.

5 Ράπτης, Α. (2000). Η Ιδεολογία των Νέων Τεχνολογιών: για μια σύνθεση παλιών και νέων αντινομιών. Στα Πρακτικά του Β' Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου του ΠΤΔΕ και ΚΕΠΕΚ του Πανεπιστημίου Αθηνών θέμα: *Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

6 Παρασκευόπουλος Μ., (2006). *Ο ρόλος των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

7 Korma, R. B. (1991). Learning with media. *Review of Education Research*, 61 (2), 179-211.

8 Oz, E. & White, L. D. (1993). Multimedia for better training. *J. Syst. Mgmt.*, 44 (5), 34-43.

9 Παρασκευόπουλος Μ., Μπίλια Α. & Παρασκευοπούλου Π. (2010). *Εκπαιδευτική χρήση των Τεχνολογιών*

σε δείγμα 229 μαθητών (118 αγόρια και 111 κορίτσια), ηλικίας 10-12 ετών, που φοιτούσαν στην Στ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, ότι η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία μέσα στην τάξη, σχετίζεται άμεσα με την επίδοσή τους στα τεστ αξιολόγησης, αλλά συμβάλλει και στη διατηρησιμότητα της γνώσης που κατακτήθηκε με την υποστήριξή τους. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο μάθημα ωφέλησε περισσότερο τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και παρατηρήθηκε ότι κατάφεραν η επίδοσή τους, να φτάσει την επίδοση των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που δεν παρατηρήθηκε, όταν το μάθημα γινόταν με τον κλασικό παραδοσιακό τρόπο.

Στη βάση των όσων προαναφέρθηκαν και δεδομένου ότι :α. η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας έφερε στη διάθεσή μας τις ψηφιακές τεχνολογίες, οι οποίες έχουν μετασχηματίσει τις τρέχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές, προσφέροντας καινοτόμες και αποτελεσματικές απαντήσεις- λύσεις στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, β. η χρήση της ηλεκτρονικής αξιολόγησης γίνεται ολοένα και μεγαλύτερη στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και γ. η ηλεκτρονική αξιολόγηση γνωρίζει μια αυξανόμενη αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα, αφού απλοποιεί τις χρονοβόρες διαδικασίες που σχετίζονται με το σχεδιασμό, τη δημιουργία και τη διάθεση ποικίλων αξιολογικών δοκιμασιών στους εκπαιδευομένους αυτοματοποιώντας τόσο τη διαδικασία της βαθμολόγησης όσο και της ανατροφοδότησης, γίνεται αντιληπτό ότι η διερεύνηση της συμβολής των ηλεκτρονικών εργαλείων αξιολόγησης στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτός είναι και ο στόχος της παρούσας εργασίας. Στην εργασία αυτή θα γίνουν κατ' αρχάς κάποιες θεωρητικές αναφορές σε ζητήματα σχετικά με τη συμβολή της ηλεκτρονικής αξιολόγησης στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών και ακολούθως θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα δεδομένα της εμπειρικής μας έρευνας.

2. Ηλεκτρονική αξιολόγηση και επίτευξη της μάθησης: θεωρητική προσέγγιση

Η ηλεκτρονική αξιολόγηση, βιβλιογραφικά της έχουν αποδοθεί οι όροι Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Αξιολόγηση, ΤΥΑ (Computer Assisted Assessment), Βασισμένη σε Υπολογιστή Αξιολόγηση (Computer-Based Assessment, CBA) ή Βασισμένη σε Υπολογιστή Εξέταση (Computer-Based Testing, CBT), Διαδικτυακή Αξιολόγηση (Online ή Internet-Based Testing , IBT) κ.ά.¹⁰, περιλαμβάνει τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για τη διανομή, βαθμολόγηση και ανάλυση των αξιολογήσεων (όπως τεστ, εργασιών, διαγωνισμάτων κ.ά.)¹¹.

Η Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Αξιολόγηση (ΤΥΑ) είναι δυνατό να

Πληροφοριών και Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Σχολική Επίδοση των μαθητών. Στο: http://www.elliepek.gr/documents/50_synedrio_eisigiseis/Ekpaideytiki_Xrhsh.pdf (προσπελάστηκε στις 15/6/2015)

10 Conole, G. & Warburton, B. (2005). A review of computer-assisted assessment. *Research in Learning Technology*, 13(1), 17-31.

11 Charman, D. & Elms, A. (1998). "Computer Based Assessment", *A guide to good practice*, 1.

χρησιμοποιηθεί στη διάρκεια της παράδοσης του γνωστικού αντικειμένου, στη βαθμολόγηση και την ανάλυση εργασιών ή εξετάσεων, οι οποίες έχουν τη βάση τους σε υπολογιστή ή στο διαδίκτυο, όπου στις περισσότερες περιπτώσεις οι απαντήσεις του εξεταζόμενου ηλεκτρολογούνται. Επιπρόσθετα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων τα οποία συλλέγονται από οπτικά συστήματα καταγραφής δεδομένων, όπως μηχανήματα οπτικής σάρωσης, τα οποία αναγνωρίζουν τις σωστές και τις λανθασμένες απαντήσεις και υπολογίζουν τον τελικό βαθμό, με βάση τις επιλογές – απαντήσεις που έχουν σημειώσει οι εξεταζόμενοι πάνω σε προετοιμασμένα φύλλα απαντήσεων. Πέρα απ' αυτά, η ΤΥΑ έχει τη δυνατότητα να καταγράψει, να αναλύσει και να υποβάλει έκθεση σχετικά με την επίτευξη, μέσω της κατασκευής online χαρτοφυλακίων (online portfolios), όπως για παράδειγμα, να συγκεντρώσει, να αναλύσει και να μεταφέρει τις πληροφορίες αξιολόγησης μέσω δικτύων¹².

Αναφορικά με τη συμβολή της ηλεκτρονικής αξιολόγησης στην επίτευξη της μάθησης, η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει, ότι τα πλεονεκτήματα της χρήσης του ηλεκτρονικού τρόπου εξέτασης είναι πολλαπλά¹³. Τα ηλεκτρονικά τεστ, κοιζ ή/και διαγωνίσματα επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων να χρησιμοποιήσουν και άλλες, εκτός των ερωτήσεων ανοικτού τύπου δραστηριότητες αξιολόγησης, όπως οι ερωτήσεις αντιστοίχισης, σωστού-λάθους, πολλαπλής επιλογής κ.ά., με αποτέλεσμα την επίτευξη πιο αντικειμενικής αυτόματης βαθμολόγησης για μεγάλες ομάδες εξεταζόμενων^{14, 15}. Στο πλαίσιο αυτό, η παροχή άμεσης και λεπτομερούς ανατροφοδότησης (βασικό συστατικό της διαμορφωτικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης), συμβάλλει θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα των εξεταζόμενων¹⁶.

Εντούτοις, εντοπίζονται και μειονεκτήματα, δεδομένου ότι τα συστήματα ηλεκτρονικής αξιολόγησης είναι ακριβά όσον αφορά στην καθιέρωσή τους και δεν είναι κατάλληλα για κάθε τύπο αξιολόγησης. Επιπλέον, τα βασικά έξοδα και κόστη εντοπίζονται στη δημιουργία αντικειμένων αξιολόγησης υψηλής ποιότητας, καθώς το υλικό και το λογισμικό που χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση ηλεκτρονικών αξιολογήσεων πρέπει να είναι αξιόπιστο προς αποφυγή οποιασδήποτε αποτυχίας σε κρίσιμες στιγμές, όπως στη διάρκεια των εξετάσεων. Επιπρόσθετα, η δημιουργία καλών και αντικειμενικών τεστ απαιτεί ικανότητα και εξάσκηση, με αποτέλεσμα να γίνεται χρονοβόρα μέχρι να εξοικειωθεί κάποιος και γι' αυτό καθίσταται

12 Bull, J. & Danson, M. (2004). *Computer-Assisted Assessment (CAA)*. The LTSN Generic Centre Assessment Series Guide Number 14. New York: Learning and Teaching Support Network (LTSN).

13 Bull, J. & McKenna, C. (2004). *Blueprint for Computer Assisted Assessment*. London: Routledge Falmer.

14 Jossey-Bass Bailey K. M. (1998). *Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions*. US: Heinle & Heinle.

15 Ρίζος, Ι., Κολέζα, Ε. & Παππάς, Ι. (2002). ΤΕΛΕΔΙΑ: Ένα δυναμικό σύστημα αξιολόγησης μέσω υπολογιστή. Στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με θέμα: *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Ρόδος, 2002, σ.σ. 26-29.

16 Falchikov, N. (1995). Improving feedback to and from students. In P. Knight (Ed.), *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

δύσκολη η εξέταση των δεξιοτήτων ανώτερου επιπέδου. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί η δυσκολία στην αλλαγή της νοοτροπίας των διδασκόντων και των εκπαιδευομένων από τον παραδοσιακό στον ηλεκτρονικό τρόπο εξέτασης, αλλά και η υπερβολική εξάρτηση από τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής¹⁷.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεση τους ένα πλήθος ψηφιακών τεχνολογιών που υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη δημιουργία, τη διάχυση, την αποθήκευση, τη διαχείριση και την αξιολόγηση της μάθησης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών των τεχνολογιών αποτελούν τα λογισμικά προσομοίωσης, μοντελοποίησης, εννοιολογικής χαρτογράφησης, κοινωνικής δικτύωσης, συνεργασίας, σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, δημιουργίας και διαμοιρασμού (διαδραστικού και πολυμεσικού) μαθησιακού υλικού, ηλεκτρονικής αξιολόγησης κ.ά. Τα εργαλεία ηλεκτρονικής αξιολόγησης είναι πληροφοριακά συστήματα που αυτοματοποιούν και απλοποιούν τη διαδικασία της εξέτασης καθιστώντας την όλο και πιο διαδραστική¹⁸.

Ένα τέτοιο εργαλείο ηλεκτρονικής αξιολόγησης είναι και το Hot Potatoes. Πιο συγκεκριμένα, το Hot Potatoes είναι ένα πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού το οποίο χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ασκήσεων διαφόρων μορφών, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε μέσω διαδικτύου είτε μέσω υπολογιστή, αλλά μπορούν να εισαχθούν ως πρόσθετα μέρη σε προγράμματα ασύγχρονης μάθησης. Στην πραγματικότητα είναι java scripts που δημιουργούνται με έναν ιδιαίτερα φιλικό τρόπο. Το Hot Potatoes χωρίζεται σε έξι επιμέρους συγγραφικά εργαλεία, τα πέντε από τα οποία αντιστοιχούν στους υποστηριζόμενους τύπους ασκήσεων, ενώ το έκτο παρέχει τη δυνατότητα συνένωσης διαφορετικών ασκήσεων, που έχουν τη μορφή :

- JQUIZ (Πολλαπλών επιλογών, πολλών επιλογών, σύντομης απάντησης)
- JMIX (Ταξινόμησης)
- JCROSS (Σταυρόλεξα)
- JMATCH (Αντιστοίχιση)
- JCLOZE (Συμπλήρωση κενών)
- The Masher (Συνένωση ασκήσεων).

Το πρόγραμμα διατίθεται ελεύθερα για μη εμπορικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και με την προϋπόθεση οι ασκήσεις που δημιουργούνται με αυτό να είναι ελεύθερα διαθέσιμες στο διαδίκτυο. Ως προς την παιδαγωγική αξία και τη διδακτική χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου ο εκπαιδευτικός δημιουργεί και αποθηκεύει εύκολα ασκήσεις με μορφή ιστοσελίδων (html) στον τοπικό δίσκο ή σε κάποιο διακομιστή διαδικτύου. Μάλιστα, θεωρείται ένα ισχυρό εργαλείο αξιολόγησης της διδασκαλίας, καθώς οι ασκήσεις διαθέτουν ανατροφοδότηση¹⁹

17 Bull, J. & McKenna, C. (2004). *Blueprint for Computer Assisted Assessment*. London: Routledge Falmer.

18 Lazarinis, F., Green, S. & Pearson, E. (2010). Creating personalized assessments based on learner knowledge and objectives in a hypermedia Web testing application. *Computers and Education*, 55, 1732-1743.

19 University of Victoria (2012). *Hot Potatoes Homepage*. Στο <http://hotpot.uvic.ca/> (προσπελάστηκε στις

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμβολή της ηλεκτρονικής αξιολόγησης και συγκεκριμένα του ηλεκτρονικού εργαλείου Hot Potatoes, στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας της Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει: α. τη διαφοροποίηση της συμβολής του ηλεκτρονικού εργαλείου Hot Potatoes στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών σε σχέση με τα διαφορετικά μαθησιακά τους επίπεδα και β. το βαθμό της συμβολής του στη διατηρησιμότητα των γνώσεων των μαθητών.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία θα επιχειρήσει να δώσει απάντηση η έρευνα είναι:

- 1ο:** Η συμβολή του ηλεκτρονικού εργαλείου Hot Potatoes στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών διαφοροποιείται σε σχέση με τα διαφορετικά μαθησιακά τους επίπεδα;
- 2ο:** Συμβάλλει η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού εργαλείου αξιολόγησης Hot Potatoes στη διατηρησιμότητα των γνώσεων των μαθητών και σε ποιο βαθμό;

3. Μεθοδολογία

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 24 μαθητές (50% αγόρια και 50% κορίτσια) ηλικίας 7-8 ετών της Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου του νομού Αττικής. Τα 24 υποκείμενα της έρευνας σχημάτισαν 2 ομάδες των 12 ατόμων, την Ομάδα Α (Πειραματική Ομάδα), στην οποία η αξιολόγηση των μαθητών στο αντικείμενο της Γλώσσας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ηλεκτρονικού εργαλείου Hot potatoes και την Ομάδα Β (Ομάδα Ελέγχου), στην οποία η αξιολόγηση των μαθητών έγινε με συμβατικό τρόπο εξέτασης (έντυπο τεστ). Για τις ανάγκες των ερευνητικών ερωτημάτων, τα άτομα κάθε ομάδας χωρίστηκαν σε δύο υποομάδες με βάση το φύλο (αγόρι - κορίτσι) και με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο (Αδύνατοι, Μέτριοι, Άριστοι). Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο, τρία άτομα ήταν Αδύνατοι, τέσσερα ήταν Μέτριοι και πέντε Άριστοι, σε κάθε ομάδα, ενώ παράλληλα η αναλογία των αγοριών και των κοριτσιών ήταν ίδια και στις δύο ομάδες.

Στον πίνακα 1 φαίνονται οι ομάδες που προέκυψαν από τον διαχωρισμό των μαθητών ανά φύλο σε κάθε ομάδα παρέμβασης (Ομάδα Α και Β). Η ερευνητική μέθοδος στηρίχθηκε στον απλό σχεδιασμό δύο ομάδων υποκειμένων, την πειραματική (Ομάδα Α) και ελέγχου (Ομάδα Β).

20/6/ 2015).

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση των μαθητών ανά φύλο στις δύο ομάδες παρέμβασης (Ομάδα Α και Β)

Ομάδα Α	Ομάδα Β
Αγόρια (6)	Αγόρια(6)
Κορίτσια(6)	Κορίτσια(6)

Η κατηγοριοποίηση του εκπαιδευτικού επιπέδου των μαθητών έγινε σύμφωνα με την συνολική εικόνα που παρουσιάζουν στο γλωσσικό μάθημα. Στον παρακάτω Πίνακα 2 φαίνονται οι 6 ομάδες που προέκυψαν.

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση των μαθητών ανά εκπαιδευτικό επίπεδο στις δύο ομάδες παρέμβασης (Ομάδα Α και Β)

Ομάδα Α	Ομάδα Β
A1 (Άριστοι)	A2 (Άριστοι)
B1 (Μέτριοι)	B2 (Μέτριοι)
Γ1(Αδύνατοι)	Γ2 (Αδύνατοι)

3.2.Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία: α. τα έντυπα εργαλεία αξιολόγησης, β. τα ηλεκτρονικά εργαλεία αξιολόγησης Hot Potatoes (τεστ διαδραστικών ασκήσεων) και γ. το delayed post-test, που θα δίνονταν περίπου δεκαπέντε μέρες μετά το πέρας των παρεμβάσεων για να ελεγχθεί η διατηρησιμότητα των γνώσεων των μαθητών. Το έντυπο επαναληπτικό τεστ αξιολόγησης σχεδιάζόταν με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κάθε ενότητας. Είχε ασκήσεις διαφόρων τύπων (συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης, σειροθέτησης κ.ά.) βασισμένες στους στόχους κάθε εξεταζόμενης ενότητας στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας της Β΄ δημοτικού. Συνολικά αξιολογήθηκαν 11 ενότητες. Η βαθμολογία των εντύπων τεστ έγινε, για τις ανάγκες της έρευνας, σε εκατοστιαία κλίμακα. Τα ηλεκτρονικά τεστ Hot Potatoes με διαδραστικές ασκήσεις δημιουργήθηκαν από την εκπαιδευτικό/ερευνητρια για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας της Β΄ δημοτικού και για τις 11 ενότητες του μαθήματος, οι οποίες αξιολογήθηκαν και σε έντυπη μορφή. Είναι δομημένες πάνω σε διδαγμένες ενότητες της Γλώσσας και με γνώμονα τη στοχοθεσία της κάθε ενότητας. Οι ασκήσεις ήταν ίδιες με τις ασκήσεις του έντυπου τεστ. Για να γίνουν όσο το δυνατόν πιο ελκυστικές στους μαθητές, αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες από τα μενού επιλογών του ηλεκτρονικού εργαλείου. Πιο συγκεκριμένα, κάθε σειρά ασκήσεων είχε διαφορετικό συνδυασμό χρωμάτων, ανάλογο της ενότητας του Βιβλίου του Μαθητή (Β.Μ.).

3.3. Ερευνητική διαδικασία-Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το οιονεί πείραμα με τη χρήση δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου. Η έρευνα διεξήχθη σε διάστημα 7 μηνών, από τα τέλη Οκτωβρίου 2015 έως τα μέσα Μαΐου 2016. Η χρήση του εργαλείου αξιολόγησης Hot potatoes έγινε, όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο της αξιολόγησης του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας της Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου του νομού Αττικής, στο οποίο η ερευνήτρια έχει οργανική θέση και εργάζεται τα τελευταία 23 χρόνια. Η διδασκαλία κάθε ενότητας του μαθήματος της Γλώσσας διαρκούσε μία με δύο εβδομάδες. Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας κάθε μίας από τις 11 ενότητες στο μάθημα της Γλώσσας, οι μαθητές εξετάστηκαν σε επαναληπτικά τεστ. Η πειραματική ομάδα συμπλήρωσε το ηλεκτρονικό τεστ με το Hot potatoes δουλεύοντας στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου σε ομάδες των δυο ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή, ώστε οι περισσότερο εξοικειωμένοι με τη χρήση του υπολογιστή να βοηθούν όσους δυσκολεύονται. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εξετάστηκαν με το ίδιο τεστ στην έντυπη μορφή του. Η εξέταση των μαθητών διεξάχθηκε κατά τις ημερομηνίες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Εξεταζόμενες ενότητες ανά ημερομηνία διεξαγωγής τεστ

1η Ενότητα (ενότητα Β.Μ. 4η) 1/10/2015	7η Ενότητα (εν. Β.Μ.10η) 1-2-2016
2η Ενότητα (εν. Β.Μ. 5η) 5-11-2016	8η Ενότητα (εν. Β.Μ.11η) 15-2-2016
3η Ενότητα (εν.Β.Μ.6η) 16-11-2016	9η Ενότητα (εν. Β.Μ.13η) 29-2-2016
4η Ενότητα (εν. Β.Μ. 7η) 27-11-2016	10η Ενότητα (εν. Β.Μ.15η) 29-3-2016
5η Ενότητα (εν.Β.Μ.8η) 9-12-2016	11η Ενότητα (εν. Β.Μ.16η) 5-4-2016
6η Ενότητα (εν. Β.Μ. 9η) 18-1-2016	11η Ενότητα (εν. Β.Μ.16η) 20-4-2016

Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης στην 11^η ενότητα και μετά από δεκαπέντε ημέρες περίπου και οι δύο ομάδες επανέλαβαν το 11^ο τεστ με στόχο να ελεγχθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη διατηρησιμότητα των γνώσεων των μαθητών των δύο ομάδων.

Η ολοκλήρωση όλης της διαδικασίας πραγματοποιήθηκε σε διάστημα 7 μηνών, από τα τέλη του Οκτωβρίου 2015 έως τα μέσα Μαΐου 2016. Μετά από κάθε αξιολόγηση των μαθητών οι βαθμολογίες τους καταχωρούνταν στο σύστημα.

Στη συνέχεια υλοποιήθηκε στατιστική ανάλυση για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων σχετικά με τη μελέτη περίπτωσης

Για την επεξεργασία των δεδομένων και την εξαγωγή αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν το Λογισμικό υπολογιστικών φύλλων Excel Microsoft και το SPSS statistics 21.0 (ibm 2010). Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήσαμε για να τα

αναλύσουμε ήταν η περιγραφική στατιστική (descriptive statistics), η ανάλυση διασποράς με τη μεθοδολογία ANOVA, ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Bonferroni και με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $p < 0.05$ και ο μη παραμετρικός έλεγχος του Wilcoxon.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στη διερεύνηση της συμβολής του ηλεκτρονικού εργαλείου αξιολόγησης Hot Potatoes στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών σε σχέση με τα διαφορετικά μαθησιακά τους επίπεδα μελετήθηκαν οι μέσοι όροι επίδοσης της εκάστοτε ομάδας (Ομάδα Α και Ομάδα Β) με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των μαθητών (Άριστοι, Μέτριοι, Αδύνατοι). Στους Πίνακες 4 και 5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (μ.ο.) των επιδόσεων των βαθμολογιών των μαθητών των δύο ομάδων (Ομάδα Α και Β) με βάση το μαθησιακό τους επίπεδο.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι επίδοσης στο ηλεκτρονικό τεστ (Ομάδα Α) με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο

Ομάδα Α	Μ.Ο. επίδοσης στο ηλεκτρονικό τεστ
A1 (Άριστοι)	96,36%
A2 (Μέτριοι)	89,30%
A3(Αδύνατοι)	76,06%

Πίνακας 5. Μέσοι όροι επίδοσης στο έντυπο τεστ (Ομάδα Β) με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο

Ομάδα Β	Μ.Ο. επίδοσης στο έντυπο τεστ
B1 (Άριστοι)	95,51%
B2 (Μέτριοι)	87,75%
B3 (Αδύνατοι)	68,15%

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η διαφορά της επίδοσης των μαθητών με βάση το εργαλείο αξιολόγησης (έντυπο ή ηλεκτρονικό) που χρησιμοποιήθηκε και στα τρία εκπαιδευτικά επίπεδα, ως προς την στατιστική της σημαντικότητα. Οι μεταβλητές ακολουθούσαν κανονική κατανομή, επομένως πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς με τη μέθοδο ANOVA. Από τον παρακάτω Πίνακα 6 προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (p -value $< 0,05$) μεταξύ των μ.ο. ανά κατηγορία επίδοσης. Για να αναγνωρίσουμε εάν οι

στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των A1 και B1, A2 και B2, και A3 και B3 πραγματοποιήσαμε έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων με το κριτήριο Bonferroni.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα ανάλυσης ANOVA για τους μ.ο. επίδοσης ανά συνθήκη με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο

ANOVA					
Μ.Ο. επίδοσης ανά συνθήκη με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2242,714	5	448,543	13,877	0,000
Within Groups	581,796	18	32,322		
Total	2824,510	23			

Πίνακας 7. Διαφορά των επιδόσεων των μαθητών ανά συνθήκη με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο

ΣΥΝΘΗΚΕΣ	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ		ΔΙΑΦΟΡΑ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΑΔΑΣ Α ΚΑΙ Β ΑΝΑ ΣΥΝΘΗΚΗ	p-value
	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΤΕΣΤ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΕ ΕΝΤΥΠΟ ΤΕΣΤ		
Άριστοι	96,36%	95,51%	0,85%	1
Μέτριοι	89,30%	87,75%	1,55%	1
Αδύνατοι	76,06%	68,15%	7,91%	1

Από τα στοιχεία που παρατίθενται στον Πίνακα 7, παρατηρείται, ότι οι μαθητές που αξιολογήθηκαν με το ηλεκτρονικό εργαλείο ανά συνθήκη, είχαν υψηλότερη βαθμολογία κατά 0,85 μονάδες για τους Άριστους, 1,55 μονάδες για τους Μέτριους και 7,91 μονάδες για τους Αδύνατους, συγκριτικά με τους μαθητές που αξιολογήθηκαν με το έντυπο εργαλείο. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p\text{-value} < 0,05$).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού της συμβολής του ηλεκτρονικού εργαλείου αξιολόγησης Hot Potatoes στη διατηρησιμότητα των γνώσεων των μαθητών, συγκρίθηκαν οι βαθμολογίες των μαθητών των δύο ομάδων στην 11^η ενότητα του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας, η οποία αξιολογήθηκε 2 φορές σε διάστημα 15 ημερών. Στους παρακάτω πίνακες 8 και 9 παρουσιάζονται οι μ.ο. των επιδόσεων των μαθητών των δύο ομάδων (Ομάδα Α και Ομάδα Β) για την πρώτη εξέταση της 11^{ης} ενότητας του μαθήματος της Γλώσσας (τεστ), καθώς και για την δεύτερη εξέταση της 11^{ης} ενότητας (μετα-τεστ), η οποία πραγματοποιήθηκε 15 μέρες μετά την πρώτη εξέταση.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών Ομάδας Α στο ηλεκτρονικό τεστ και στο μετα-τεστ για την 11^η ενότητα του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας

Ομάδα Α	Μ.Ο. επίδοσης στο ηλεκτρονικό τεστ
Αξιολόγηση στο τεστ	92,17%
Αξιολόγηση στο μετα-τεστ	95,83%

Πίνακας 9. Μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών Ομάδας Β στο έντυπο τεστ και στο μετα-τεστ για την 11^η ενότητα του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας

Ομάδα Β	Μ.Ο. επίδοσης στο έντυπο τεστ
Αξιολόγηση στο τεστ	86,67%
Αξιολόγηση στο μετα-τεστ	85,58%

Στη συνέχεια, θέλοντας να εκτιμήσουμε τη διαφοροποίηση της συμβολής των δύο εργαλείων αξιολόγησης (έντυπου και ηλεκτρονικού) στη διατήρηση των γνώσεων των μαθητών, υπολογίσαμε τη διαφορά της επίδοσης των μαθητών στις 2 αξιολογήσεις της 11^{ης} ενότητας. Από τα στοιχεία που παρατίθενται στον Πίνακα 10 παρατηρείται, ότι οι μαθητές που αξιολογήθηκαν με το ηλεκτρονικό εργαλείο ανά συνθήκη, είχαν υψηλότερη βαθμολογία κατά 3,66 μονάδες 15 μέρες μετά την πρώτη εξέταση της 11^{ης} ενότητας, ενώ οι μαθητές που αξιολογήθηκαν με το έντυπο εργαλείο είχαν 1,09 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία 15 μέρες μετά.

Πίνακας 10. Διαφορά των επιδόσεων των μαθητών των δύο ομάδων (Ομάδας Α και Ομάδας Β) ανά συνθήκη με βάση τις 2 αξιολογήσεις στο τεστ και μετα-τεστ του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας

ΣΥΝΘΗΚΕΣ	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ	
	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΤΕΣΤ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΕ ΕΝΤΥΠΟ ΤΕΣΤ
Αξιολόγηση στο τεστ	92,17%	86,67%
Αξιολόγηση στο μετα-τεστ	95,83%	85,58%
Διαφορά επίδοσης μεταξύ τεστ και μετα-τεστ	+ 3,66%	-1,09%
p-value	0,007	0,111

Για τις δύο κατηγορίες των υπό εξέταση μεταβλητών (αξιολόγηση στο τεστ, πρώτη αξιολόγηση στην 11η Ενότητα και αξιολόγηση το μετα-τεστ, δεύτερη αξιολόγηση στην 11η Ενότητα) τα δεδομένα είναι ποσοτικά. Στη συνέχεια ελέγχουμε, αν τα δεδομένα αυτά ακολουθούν κανονική κατανομή για να δούμε αν μπορούμε να πραγματοποιήσουμε ζευγαρωτό T-Test (Paired-Samples T-Test) για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά

ανάμεσα στην βαθμολογία του τεστ και του μετα-τεστ. Από τον έλεγχο παρατηρούμε, ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή καθώς το $p < 0,05$. Αφού δεν υπάρχει κανονικότητα κάνουμε μη παραμετρικό έλεγχο του Wilcoxon (εναλλακτικός του ζευγαρωτού T-Test). Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προκύπτει, όπως φαίνεται και στον παραπάνω Πίνακα 10, ότι στατιστικά σημαντική διαφορά έχουμε μόνο για την Ομάδα Α (p -value $< 0,05$).

Με άλλα λόγια, προκύπτει, ότι οι μαθητές που αξιολογούνται με το ηλεκτρονικό εργαλείο καταφέρνουν να διατηρήσουν αλλά και να αυξήσουν την επίδοσή τους κατά 3,66/100 μονάδες, στην 11^η ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας με το πέρασμα του χρόνου. Επίσης, προκύπτει, ότι οι μαθητές που αξιολογούνται με το έντυπο τεστ δεν κατάφεραν να διατηρήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις, ενώ παρατηρείται και μια μείωση της επίδοσής τους κατά 1,09/100 μονάδες με την παρέλευση του χρόνου.

5. Συζήτηση

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στη συμβολή του ηλεκτρονικού εργαλείου Hot Potatoes στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με τα διαφορετικά μαθησιακά τους επίπεδα οι μαθητές των 2 ομάδων (Ομάδα Α και Β) χωρίστηκαν με βάση το εκπαιδευτικό τους επίπεδο σε αδύνατους, μέτριους και άριστους. Και οι τρεις κατηγορίες μαθητών είχαν καλύτερες βαθμολογίες όταν αξιολογούνταν με το ηλεκτρονικό τεστ. Ωστόσο, οι αδύνατοι μαθητές φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη διαφορά στην επίδοσή τους όταν αξιολογούνται με το ηλεκτρονικό τεστ έναντι του έντυπου τεστ. Πιο συγκεκριμένα, οι αδύνατοι μαθητές που αξιολογήθηκαν με ηλεκτρονικό τεστ (Ομάδα Α), είχαν κατά 7,91/100 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους αδύνατους που αξιολογήθηκαν με το έντυπο τεστ (Ομάδα Β). Να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικά σημαντικά. Σχετική βιβλιογραφία ²⁰ συμφωνεί εν μέρει με το εύρημα αυτό, καθώς έχει δείξει ότι η χρήση του H/Y στο μάθημα ωφέλησε περισσότερο τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) και παρατηρήθηκε ότι κατάφεραν η επίδοσή τους, να φτάσει την επίδοση των μαθητών χωρίς Μ.Δ., γεγονός που δεν παρατηρείται όταν το μάθημα γίνεται με τον κλασσικό παραδοσιακό τρόπο. Στο δείγμα μας δεν είχαμε άτομα με Μ.Δ., ωστόσο, είχαμε μαθητές με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, οι οποίοι φάνηκε να επωφελήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μέτριους και άριστους μαθητές. Επιπρόσθετα, το εύρημα αυτό καταδεικνύει την ωφέλεια που προσφέρει η αξιολόγηση με το ηλεκτρονικό εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα μαθητών και ειδικότερα, φάνηκε ότι επωφελήθηκαν περισσότερο από

20 Παρασκευόπουλος Μ., Μπίλια Α. & Παρασκευοπούλου Π. (2010). *Εκπαιδευτική χρήση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Σχολική Επίδοση των μαθητών*. Στο: http://www.elliepek.gr/documents/50_synedrio_eisigiseis/Ekpaideytiki_Xrhsh.pdf (προσπελάστηκε στις 15/6/2015)

οποιοδήποτε άλλον οι αδύνατοι μαθητές, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους. Με το αποτέλεσμα αυτό, επίσης, συμφωνούν εν μέρει και τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας^{21, 22} με τα οποία οι μαθητές, όταν έχουν θετικές εμπειρίες μάθησης και βιώματα επιτυχίας, δημιουργούν θετική στάση προς τον εαυτό τους με συνέπεια την βελτίωση των επιδόσεών τους. Αντίθετα, όταν οι μαθητές έχουν αρνητικές εμπειρίες από τη σχολική εργασία, σχηματίζουν αρνητική αυτοαντίληψη με αποτέλεσμα να επηρεάζονται αρνητικά και οι μαθησιακές τους επιδόσεις.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στη διερεύνηση του βαθμού συμβολής του ηλεκτρονικού εργαλείου αξιολόγησης Hot Potatoes στη διατηρησιμότητα των γνώσεων των μαθητών, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το ηλεκτρονικό εργαλείο Hot Potatoes, συγκρινόμενο με συμβατικά μέσα αξιολόγησης, όπως το έντυπο τεστ, φάνηκε να συμβάλλει περισσότερο στη διατηρησιμότητα των γνώσεων των μαθητών, δίνοντας, μάλιστα, στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα έδειξαν, ότι η διατηρησιμότητα των γνώσεων των μαθητών που αξιολογήθηκαν με το ηλεκτρονικό εργαλείο ήταν υψηλότερη 15 μέρες μετά την διδασκαλία τους, συγκριτικά με τους μαθητές που αξιολογήθηκαν με το έντυπο τεστ και επιπρόσθετα ότι οι επιδόσεις τους βελτιώθηκαν με την πάροδο του χρόνου, αφού κατάφεραν να διατηρήσουν, αλλά και να αυξήσουν την επίδοσή τους κατά 3,66/100 μονάδες, (στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, p-value <0,05) στην 11^η ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας. Σε αντίθεση, οι μαθητές της Ομάδας Β, οι οποίοι αξιολογήθηκαν με το έντυπο τεστ όχι μόνο δεν κατάφεραν να διατηρήσουν την επίδοσή τους, αλλά και τη μείωσαν κατά 1,09/100 μονάδες με την παρέλευση του χρόνου. Το εύρημα αυτό σημαίνει, ότι η διατηρησιμότητα της γνώσης είναι υψηλότερη, δίνοντας στατιστικά σημαντική διαφορά, για τους μαθητές που αξιολογήθηκαν με ηλεκτρονικό τρόπο σε σχέση με τους μαθητές οι οποίοι αξιολογήθηκαν με παραδοσιακό μέσο εξέτασης. Φαίνεται, ότι η άμεση ενίσχυση που παρέχεται από το ηλεκτρονικό εργαλείο Hot Potatoes, με την συμπλήρωση κάθε άσκησης ξεχωριστά συνεπάγεται αποτελεσματικότερη μάθηση με μεγάλη συμβολή στη διατηρησιμότητα της γνώσης. Σχετική βιβλιογραφία, άλλωστε, έχει επισημάνει ότι η παροχή άμεσης και λεπτομερούς ανατροφοδότησης (βασικό συστατικό της διαμορφωτικής αξιολόγησης και αυτο-αξιολόγησης), συμβάλλει θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα των εξεταζόμενων²³. Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται, ότι όταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης γνωστοποιούνται άμεσα στους εκπαιδευόμενους χρησιμοποιούνται προς όφελός τους (ανατροφοδότηση, απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων

21 Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

22 Λεονταρή, Α. (1997). Αυτοεκτίμηση, κέντρο ελέγχου και πιθανοί εαυτοί σε εφήβους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26(165-181).

23 Falchikov, N. (1995). Improving feedback to and from students. In P. Knight (Ed.), *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους)^{24, 25}. Στην περίπτωση της έρευνάς μας οι ασκήσεις ανεξάρτητα του βαθμού επίδοσης στο τεστ είχαν θετική ενίσχυση (προβολή μηνύματος επιβράβευσης: «Μπράβο!!!») με την ολοκλήρωση κάθε ηλεκτρονικού τεστ. Με το εύρημα αυτό συμφωνούν και τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας²⁶, καθώς αναφέρουν, ότι τα πολυμέσα είναι πιο αποτελεσματικά και πιο αποδοτικά από παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας ως προς την απόδοση και τη διατήρηση της γνώσης. Επιπρόσθετα, σε πρόσφατη σχετική έρευνα²⁷, αναφέρεται, ότι η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία στις τάξεις του δημοτικού συμβάλλει στη διατήρηση της γνώσης που κατακτήθηκε.

6. Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Αναφορικά με τη συμβολή του ηλεκτρονικού εργαλείου Hot Potatoes στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με τα διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι οι μαθητές που αξιολογήθηκαν με το ηλεκτρονικό εργαλείο ανά συνθήκη (Άριστοι, Μέτριοι, Αδύνατοι), είχαν υψηλότερη βαθμολογία συγκριτικά με τους μαθητές που αξιολογήθηκαν με το έντυπο εργαλείο. Ωστόσο, μεγαλύτερο όφελος από τη χρήση του ηλεκτρονικού εργαλείου αξιολόγησης Hot Potatoes προέκυψε ότι είχαν οι αδύνατοι μαθητές.

Ως προς τη συμβολή του ηλεκτρονικού εργαλείου αξιολόγησης Hot Potatoes στη διατηρησιμότητα των γνώσεων των μαθητών από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε, ότι οι μαθητές που αξιολογήθηκαν με το ηλεκτρονικό εργαλείο αξιολόγησης Hot Potatoes κατάφεραν να διατηρήσουν τη γνώση που κατέκτησαν, πετυχαίνοντας μάλιστα υψηλότερες βαθμολογίες στην δεύτερη εξέταση της ύλης, 15 μέρες μετά. Αντιθέτως, οι μαθητές που αξιολογήθηκαν με το έντυπο τεστ φάνηκε ότι δεν κατάφεραν να διατηρήσουν τη γνώση και μάλιστα, 15 μέρες μετά, σημείωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες στην επανεξέταση της διδακτέας ύλης. Επιπλέον, προέκυψε ότι και οι δύο ομάδες αντιμετώπισαν την αξιολόγηση με το ηλεκτρονικό εργαλείο με θετικά συναισθήματα. Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι μέσα από την παρατήρηση στην τάξη, η ερευνήτρια σημείωσε ότι τα παιδιά ανυπομονούσαν να ξεκινήσουν τη διαδικασία ηλεκτρονικής αξιολόγησης, ενώ οι μαθητές της Ομάδας Β (έντυπη αξιολόγηση)

24 Siggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it Right-Using it Well*. Portland, Ore.: ETS Assessment Training Institute.

25 Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Τόμ. Α, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

26 Oz, E. & White, L .D. (1993). Multimedia for better training. *J. Syst. Mgmt.*, 44 (5), 34-43.

27 Παρασκευόπουλος Μ., Μπίλια Α. & Παρασκευοπούλου Π. (2010). *Εκπαιδευτική χρήση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Σχολική Επίδοση των μαθητών*. Στο: http://www.elliepek.gr/documents/50_synedrio_eisigiseis/Ekpaideytiki_Xrhsh.pdf (προσπελάστηκε στις 15/6/2015)

ανέφεραν ότι θα ήθελαν να αξιολογούνται και αυτά με ηλεκτρονικό εργαλείο. Τα αποτελέσματα αυτά της παρατήρησης μέσα στην τάξη, σε συνδυασμό με το αποτέλεσμα της έρευνας που έδειξε στατιστικά σημαντική διατηρησιμότητα της γνώσης, όταν αυτή αξιολογείται με ηλεκτρονικό εργαλείο, ανοίγει το δρόμο για την ανάπτυξη και την εφαρμογή συστημάτων ηλεκτρονικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, θα μπορούσαν να εστιάσουν στους παρακάτω άξονες. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας σε μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα του ηλεκτρονικού εργαλείου αξιολόγησης Hot Potatoes στη διδασκαλία και άλλων γνωστικών αντικειμένων σε μαθητές μικρότερων ή/και μεγαλύτερων τάξεων. Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν συνδυασμό ποσοτικών αλλά και ποιοτικών προσεγγίσεων και πιο συγκεκριμένα να διεξάγουν προσωπικές συνεντεύξεις με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και με τα στελέχη της εκπαίδευσης.

7. Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τα θετικά αποτελέσματα από την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού εργαλείου Hot Potatoes στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι θα πρέπει να αναφερθούν. Το δείγμα της έρευνας (24 μαθητές) ήταν σχετικά μικρό. Η χρήση μεγαλύτερου δείγματος θα ενίσχυε την αξιοπιστία της έρευνας. Υπήρχαν χρονικοί περιορισμοί σχετικά με την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος, που δεν επέτρεψαν τη μεγαλύτερη διάρκειά του. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας σε μαθητές της Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου του νομού Αττικής. Συνεπώς, τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν το συγκεκριμένο δείγμα, στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Επίσης, στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η συμβολή του Hot Potatoes μόνο στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Τέλος, οι διαπιστώσεις και τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψαν μέσω της χρήσης και της αξιοποίησης μόνο ποσοτικών δεδομένων και αυτό αποτελεί έναν ακόμα περιορισμό.

Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παραπάνω περιορισμούς και συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί, ότι το Hot Potatoes αποτελεί ένα ανεξερεύνητο και πολλά υποσχόμενο τεχνολογικό εργαλείο. Η επόμενη φάση θα μπορούσε να είναι η συγκρότηση ενός εκτενέστερου προγράμματος παρεμβάσεων, το οποίο, πέρα από μεγαλύτερη διάρκεια, θα περιλαμβάνει και διδασκαλία σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Η υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος σε μεγαλύτερη ομάδα μαθητών και με τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών και η συγκριτική μελέτη των δεδομένων, αναμένεται να παρέχει

μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την αποτελεσματικότητα του ηλεκτρονικού εργαλείου αξιολόγησης Hot Potatoes αναφορικά και με άλλες παραμέτρους της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας, όπως είναι η διερεύνηση της συμβολής του στην κινητοποίηση των μαθητών, στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών για το σχολείο και τη μάθηση, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του και άλλες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Λεονταρή, Α. (1997). Αυτοεκτίμηση, κέντρο ελέγχου και πιθανοί εαυτοί σε εφήβους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26(165-181).
- Παρασκευόπουλος, Μ., (2006). *Ο ρόλος των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος Μ., Μπίλια Α. & Παρασκευοπούλου, Π. (2010). *Εκπαιδευτική χρήση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Σχολική Επίδοση των Μαθητών*. Στο: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ekraideytiki_Xrhsh.pdf (προσπελάστηκε στις 15/6/2015)
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Τόμ. Α, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Α. (2000). Η Ιδεολογία των Νέων Τεχνολογιών: για μια σύνθεση παλιών και νέων αντινομιών. Στα Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου του ΠΤΔΕ και ΚΕΠΕΚ του Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα: *Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ρίζος, Ι., Κολέζα, Ε. και Παππάς, Ι. (2002). ΤΕΛΕΔΙΑ: Ένα δυναμικό σύστημα αξιολόγησης μέσω υπολογιστή. Στα Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με θέμα: *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Ρόδος, 2002, σ.σ. 26-29.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

- Anderson, S., Bauer, F. & Speck, W. (2002). *Assessment Strategies for the Online Class: From Theory to Practice. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Wiley.
- Jossey-Bass, Bailey, K.M. (1998). *Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions*. US: Heinle & Heinle.

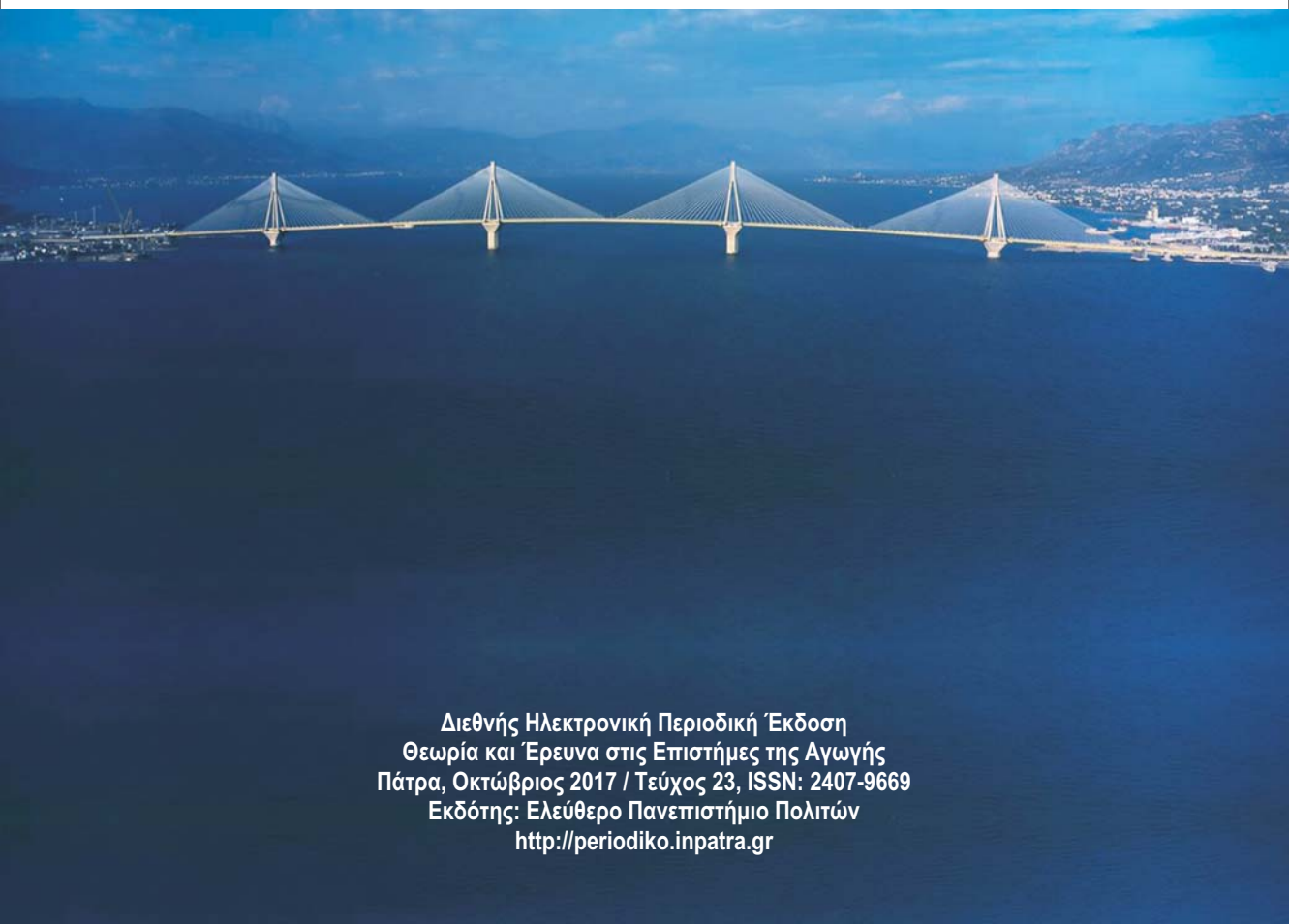
- Bull, J. & Danson, M. (2004). *Computer-Assisted Assessment (CAA)*. The LTSN Generic Centre Assessment Series Guide Number 14. New York: Learning and Teaching Support Network (LTSN).
- Bull, J. & McKenna, C. (2004). *Blueprint for Computer Assisted Assessment*. London: Routledge Falmer.
- Charman, D. & Elms, A. (1998). "Computer Based Assessment", *A guide to good practice*, 1.
- Conole, G. & Warburton, B. (2005). A review of computer-assisted assessment. *Research in Learning Technology*, 13(1), 17-31.
- Crisp, G. (2007). *The e-assessment handbook*. New York: Continuum International Publishing.
- Csapo, B., Ainley, J., Bennett, R., Latour, T. & Law, N. (2012). Technological issues for computer-Based Assessment. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment & Teaching of 21st Century Skills*. Springer, pp. 143-230.
- Eurydice (2004). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Keeping teaching attractive for the 21st century. *Key topics in education in Europe*, 3(1-99). Brussels.
- Falchikov, N. (1995). Improving feedback to and from students. In P. Knight (Ed.), *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Johnson, R., Penny, J. & Gordon, B. (2009). *Assessing performance: designing, scoring, and validating performance tasks*. Guilford Press.
- Korma, R., B. (1991). Learning with media. *Review of Education Research*, 61 (2), 179-211.
- Lazarinis, F., Green, S. & Pearson, E. (2010). Creating personalized assessments based on learner knowledge and objectives in a hypermedia Web testing application. *Computers and Education*, 55, 1732-1743.
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA.: National Council of Teachers of Mathematics.
- OECD & UNESCO, Institute for Statistics (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Oz, E. & White, L. D. (1993). Multimedia for better training. *J. Syst. Mgmt.*, 44 (5), 34-43.
- Siggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it Right-Using it Well*. Portland, Ore.: ETS Assessment Training Institute.
- Wu, C., Chanda, E. & Willison, J. (2014). Implementation and outcomes of on-line self and peer assessment on group based honours research projects. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 31-37.
- Underwood, A. J. (1994). On beyond BACI: sampling designs that might reliably detect environmental disturbances. *Ecol. Appl.* 4(1), 3-15.

University of Victoria (2012). *Hot Potatoes Homepage*. Στο: <http://hotpot.uvic.ca/> (προσπελάστηκε στις 20/6/ 2015)

Βιογραφικά στοιχεία των συγγραφέων

Η κ. **Δάρρα Μαρία** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια με γνωστικό αντικείμενο «Σχολική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Υπηρέτησε ως Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης (2007-2013), μέλος του ΕΠΕΣ των Ραλλείων ΠΠΣ του Πανεπιστημίου Αθηνών (2011-2013), Πρόεδρος του Εποπτικού Επιστημονικού Συμβουλίου (ΕΠ.Ε.Σ.) του Ειδικού Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ρόδου (2016-σήμερα). Από το 2010 μέχρι σήμερα είναι μέλος ΣΕΠ (Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό) στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Στοιχεία επικοινωνίας: darra@aegean.gr.

Η κ. **Κοψολαίμη Ελένη** είναι εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Med, Διευθύντρια στο Δημοτικό σχολείο Π. Φώκαιας. Γεννημένη στην Αθήνα το 1965, σπούδασε στην Αρσάκειο Παιδαγωγική Ακαδημία 1985-1987. Από το 1992 εργάζεται στην Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σπούδασε Παιδαγωγικά στο Ε.Κ.ΠΑ. (πρόγραμμα εξομοίωσης), 1998-2000. Έχει Μετεκπαιδευτεί στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης «Αλέξανδρος Δελμούζος» του Π.Τ.Δ.Ε. Αιγαίου, 2010-2012. Είναι κάτοχος Master στις «Επιστήμες της Αγωγής. Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών» του Παν. Αιγαίου 2014-2016. Στοιχεία επικοινωνίας: elenikops@gmail.com.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Οκτώβριος 2017 / Τεύχος 23, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>