



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΓΑΛΛΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ή ΧΩΡΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ
ΦΙΛΟΣΟΦΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ
ΚΑΡΒΟΥΝΗΣ ΛΑΜΠΡΟΣ

ΑΘΗΝΑ
ΙΟΥΛΙΟΣ, 2022

**ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΓΑΛΛΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ή ΧΩΡΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

ΦΙΛΟΣΟΦΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΠΙΒΛΕΨΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΚΑΡΒΟΥΝΗΣ ΛΑΜΠΡΟΣ

Β' ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΚΑΡΑΤΡΑΝΤΟΥ ΑΝΘΗ

Σύντομη Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στη διαπίστωση της μετατροπής συμβατικού εκπαιδευτικού υλικού σε ψηφιακό και κατά πόσο αυτό θα ωφελήσει στην ατομική αυτοαξιολόγηση μαθητών πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, διερευνάται και κατά πόσο κατά την διάρκεια της αυτοαξιολόγησης, χρειάζονται περαιτέρω παρέμβαση εκπαιδευτικού. Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν μέσω του τριγωνισμού αναδεικνύουν εύρωστα, αληθή ευρήματα, τα οποία καταδεικνύουν την ανάγκη ανθρώπινης παρέμβασης σε ένα μεγάλο ποσοστό περιπτώσεων, ειδικά σε ομάδες ευάλωτες, όπως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις Κλειδιά: Γαλλική Γλώσσα, Εξ αποστάσεως Μάθηση, Μαθησιακές Δυσκολίες

Abstract

This research aims to determine the conversion of conventional educational material into digital and to what extent this will benefit the individual self-assessment of fifth and sixth grade Primary students with or without learning difficulties. It is also investigated whether, during the self-assessment, further teacher intervention is needed. The conclusions drawn through triangulation highlight robust, true findings, which demonstrate the need for human intervention in a large proportion of cases, especially in vulnerable groups such as students with learning disabilities.

Keywords: French Language, Distance Learning, Learning Disabilities

1.	ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	
2.	Εισαγωγή	12
2.1.	Δομή	12
3.	Βιβλιογραφική ανασκόπηση	14
3.1.	Εκπαίδευση εξ αποστάσεως.....	14
3.1.1.	Έννοιες και Ορολογία	14
3.1.2.	Ηλεκτρονική εκπαίδευση εξ αποστάσεως	15
3.1.3.	Είδη Ηλεκτρονικής εκπαίδευσης εξ αποστάσεως.....	18
3.1.4.	Χρήστες Ηλεκτρονικής εκπαίδευσης εξ αποστάσεως.....	21
3.1.5.	Αρνητικές απόψεις μαθητών	22
3.1.6.	Εκπαίδευση εξ αποστάσεως και μαθητές.....	23
3.2.	Οι Προκλήσεις Εκμάθησης ξένων Γλωσσών και οι Ευάλωτοι Μαθητές	24
3.3.	Εκμάθηση Γαλλικής γλώσσας εξ αποστάσεως	34
3.4.	Οι Μαθησιακές Δυσκολίες	38
3.4.1.	Δυσαριθμσία	39
3.4.2.	Δυσγραφία	39
3.4.3.	Δυσλεξία.....	40
3.4.4.	Μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες	40
3.4.5.	Διαταραχή ακουστικής επεξεργασίας (ΔΑΚ).....	41
3.4.6.	Μη Αποτελεσματική Εκτελεστική Λειτουργία	41
3.4.7.	ΔΕΠΥ	41
3.5.	Εκπαίδευση εξ αποστάσεως σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	45
3.5.1.	Εξ αποστάσεως μάθηση για μαθητές με ΔΕΠΥ	46
2.4.2	Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα	48

3.6.	Αναγκαιότητα της εξ αποστάσεως μάθησης μετά την εμφάνιση της πανδημίας	49
3.7.	Προβλήματα και Προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα	53
4.	Μεθοδολογία.....	55
4.1.	Σχεδιασμός έρευνας	55
4.2.	Τρόπος Κάλυψης Βιβλιογραφικού Κενού	56
4.3.	Δείγμα πρωτογενούς έρευνας.....	57
4.4.	Περιγραφή Τροποποίησης Εκπαιδευτικού Υλικού	59
4.5.	Σκοπός - Στόχοι - Ερευνητικά Ερωτήματα	61
4.6.	Μέθοδος μέτρησης πρωτογενών δεδομένων	61
4.7.	Μέθοδος Σύνδεσης Δεδομένων και Εξαγωγής Συμπερασμάτων	62
5.	Ανάλυση Δεδομένων.....	66
5.1.	Μαθητές.....	66
5.1.1.	Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	66
5.1.2.	Μαθητές άνευ Μαθησιακών Δυσκολιών.....	70
5.2.	Κριτικοί Φίλοι.....	76
6.	Συζήτηση.....	80
7.	Συμπεράσματα.....	82
7.1.	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	86
	Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	87
8.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	99

Ημερολόγιο Έρευνας	99
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ.....	102
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	126
<i>ΕΑΠ</i>	<i>126</i>
ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	137

2. Εισαγωγή

Τα συστήματα εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο αμφισβητούνται στις μέρες μας από τις νέες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ). Αυτές οι τεχνολογίες είχαν τεράστιο αντίκτυπο στην παγκόσμια οικονομία, την εταιρική διαχείριση και τις τάσεις της παγκοσμιοποίησης, και έχουν τεράστιες δυνατότητες να αναδιαμορφώσουν τη φύση των περιβαλλόντων σπουδών παντού, τόσο των συμβατικών όσο και των εξ αποστάσεως ιδρυμάτων διδασκαλίας. Πολλοί έχουν συσχετιστεί με τις ΤΠΕ ως τη νέα γενιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Bukhkalov et al., 2018).

Πολλοί μελετητές και επαγγελματίες στην εκπαίδευση χρησιμοποιούν τους όρους «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» και «ηλεκτρονική εκμάθηση» εναλλακτικά ως συνώνυμους, δίνοντας έμφαση στη συνεχή ασάφεια των ορίων μεταξύ συμβατικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Simpson, 2013).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διαπίστωση της μετατροπής συμβατικού εκπαιδευτικού υλικού σε ψηφιακό και κατά πόσο αυτό θα αποτελέσει κάτι που θα ωφελήσει όχι μόνον στην ατομική αυτοαξιολόγηση αλλά και στη χρήση του αναφερόμενου υλικού ως πολύτιμο βοήθημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των μαθητών πέμπτης και έκτης τάξης του Δημοτικού με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, θα διερευνηθεί και κατά πόσο κατά την διάρκεια της αυτοαξιολόγησης, χρειάζονται περαιτέρω παρέμβαση εκπαιδευτικού.

2.1. Δομή

Η παρούσα εργασία, μετά την προαναφερθείσα εισαγωγή, στο δεύτερο κεφάλαιο, ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση απανθίζει και εννοιολογεί όρους σχετικά με την εκπαίδευση εξ αποστάσεως, τα είδη, τα μοντέλα και τους χρήστες της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης εξ αποστάσεως, τις επιπτώσεις στους μαθητευομένους και τις απόψεις αυτών, τις στρατηγικές μάθησης με τα αναφερθέντα μοντέλα, και την εκμάθηση γαλλικής γλώσσας εξ αποστάσεως. Ακόμη, η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιγράφει και ορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες και τα είδη αυτών, τις δυσκολίες που αυτή εμφανίζει όταν συνδυάζεται με μαθησιακές δυσκολίες από πλευράς του μαθητευομένου και τις προοπτικές τις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ως ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να

διαμορφωθεί μια συμπεριληπτική, προσβάσιμη σε όλους εκπαίδευση, ιδιαίτερα μετά την εμφάνιση της πανδημίας, στην οποία γίνεται ξεχωριστή αναφορά ως προς την αναγκαιότητα που αυτή δημιούργησε για την καθιέρωση εξ αποστάσεων και υβριδικών μαθησιακών μοντέλων. Την βιβλιογραφική ανασκόπηση ακολουθεί η ενότητα της μεθοδολογίας, όπου αναλύονται λεπτομερώς, με ταυτόχρονη μνεία στους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, οι παράμετροι της μεθοδολογικής προσέγγισης της παρούσας έρευνας, όπως η μέθοδος της υβριδικής τριγωνοποίησης, το μέγεθος και η ποιότητα του δείγματος, το εκπαιδευτικό υλικό και ο τρόπος τροποποίησής του, το ημερολόγιο έρευνας σύμφωνα με την παραρτηματική προκαταρκτική έκθεση μελέτης και ο παραλληλισμός με αντίστοιχα πειράματα του παρελθόντος.

3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

3.1. Εκπαίδευση εξ αποστάσεως

3.1.1. Έννοιες και Ορολογία

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται στα μέσα εκπαίδευσης τα οποία χρησιμοποιούνται όταν ο εκπαιδευτικός και ο εκπαιδευόμενος είναι σε απόσταση αναμεταξύ τους και η ένταξη του μαθητευόμενου μέσα σε ένα τμήμα μάθησης είναι αδύνατη. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συχνά ταυτίζεται με την ηλεκτρονική μάθηση και τους υπολογιστές. Ωστόσο, είχε εμφανιστεί στην Αγγλία το 1840, πριν ακόμη σχεδιαστούν οι πρώτοι υπολογιστές. Ήταν η χρονιά που ο Isaac Pitmen (1844), ένας δάσκαλος στενογραφίας, εφάρμοσε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη διδασκαλία του (Πολύδωρος, 2017). Οι μαθητές του έπρεπε να αντιγράψουν σύντομα μηνύματα από τη Βίβλο και να τα στείλουν ταχυδρομικά στον Καθηγητή για έλεγχο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εκμάθηση με αλληλογραφία) συνδέθηκε με το ταχυδρομικό σύστημα και προοριζόταν για όσους δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν κανονικά μαθήματα. Αυτός ο τρόπος μάθησης ήταν πολύ δημοφιλής λόγω της διευκόλυνσης που προσέφερε τόσο σε εκπαιδευτές όσο και εκπαιδευόμενους. Η πρόοδος στην τεχνολογία και η εμφάνιση των μέσων μαζικής ενημέρωσης (ραδιόφωνο και τηλεόραση) επέτρεψαν μια μεγάλη θετική αλλαγή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το πρώτο εκπαιδευτικό ίδρυμα που το 1859 αναγνώρισε και εισήγαγε επίσημα αυτό το είδος εκπαίδευσης και σχεδόν το εξίσωσε με τις τυπικές μορφές εκπαίδευσης ήταν το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου (Apriyanti, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω των μέσων ενημέρωσης. Κατ' αρχήν, οι μαθητές και οι δάσκαλοι δεν συναντώνται πρόσωπο με πρόσωπο. Ένα ή περισσότερα μέσα χρησιμοποιούνται τόσο για την αλληλεπίδρασή τους αλλά και για την επικοινωνία τους, για παράδειγμα μέσω έντυπου και γραπτού λόγου, ηχογραφήσεις και βίντεο, τηλεφωνικές συνομιλίες, ή/και επικοινωνία μέσω υπολογιστή. Αυτή αποτελεί και την έννοια της διαμεσολαβημένης διδασκαλίας και μάθησης (Lee, 2017).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στη μη συνεχή επικοινωνία μεταξύ ενός υποστηρικτικού οργανισμού. Αυτή η επικοινωνία είναι τουλάχιστον δύο ειδών, δηλαδή αφενός η μονόδρομη μεταφορά προπαρασκευασμένου εκπαιδευτικού υλικού που αποστέλλεται από τον υποστηρικτικό οργανισμό στους μαθητές, και αφετέρου η

αμφίδρομη μεταφορά, δηλαδή η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των υποστηρικτικών οργανισμών. Η μονόδρομη μεταφορά περιλαμβάνεται στην έννοια της επικοινωνίας καθώς μπορεί να προσομοιώσει τον διάλογο και λόγω του ότι στην ηλεκτρονική εκπαίδευση εξ αποστάσεως η παρουσίαση του θέματος μπορεί να συνδυαστεί με την αλληλεπίδραση. Παρόλα αυτά, η παρουσίαση του αντικειμένου και η αλληλεπίδραση είναι τα δύο ουσιαστικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bates, 2015).

Οι γραμμές οριοθέτησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν προκαλέσει πολλές συζητήσεις. Ο πιο σαφής και αναλυτικός ορισμός έχει δοθεί από τον Keegan (1990,1998), ο οποίος προσδιορίζει πέντε χαρακτηριστικά και διαφορές μεταξύ της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της παραδοσιακής διδασκαλίας, τα οποία και είναι τα εξής ακόλουθα:

1. Ο σχεδόν μόνιμος διαχωρισμός δασκάλου και μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (αυτό τη διακρίνει από τη συμβατική εκπαίδευση πρόσωπο με πρόσωπο).
2. Την επιρροή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού τόσο στον σχεδιασμό και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού όσο και στην παροχή υπηρεσιών υποστήριξης σπουδαστών (αυτό τον διακρίνει από τα ιδιωτικά προγράμματα σπουδών και διδασκαλίας).
3. Τη χρήση τεχνικών μέσων – έντυπων, ήχου, βίντεο ή υπολογιστή – για να ενώσει δάσκαλο και εκπαιδευόμενο και να μεταφέρει το περιεχόμενο του μαθήματος.
4. Την παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας ώστε ο μαθητής να μπορεί να επωφεληθεί ή ακόμη και να ξεκινήσει διάλογο (αυτό τον διακρίνει από άλλες χρήσεις της τεχνολογίας στην εκπαίδευση). και
5. Η σχεδόν μόνιμη απουσία της ομάδας μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε τα άτομα να διδάσκονται συνήθως ως άτομα και όχι σε ομάδες, με δυνατότητα περιστασιακών συναντήσεων τόσο για διδακτικούς όσο και για κοινωνικοποιητικούς σκοπούς (Keegan, 2005).

3.1.2. Ηλεκτρονική εκπαίδευση εξ αποστάσεως

Στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, οι εξελίξεις στις τεχνολογίες για την επικοινωνία και την παρουσίαση του θέματος οδήγησαν τους μελετητές να

εισαγάγουν όρους όπως η ηλεκτρονική μάθηση και η μάθηση για να περιγράψουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με εφαρμογή ηλεκτρονικής επικοινωνίας μεταξύ σταθερών υπολογιστών και επικοινωνίας από και προς κινητά ασύρματα εξοπλισμός. Και οι δύο αυτές μορφές επικοινωνίας θα πρέπει να θεωρηθούν ως σύγχρονες εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όχι ως ξεχωριστές έννοιες, καθώς αφορούν τα μέσα διδασκαλίας και μάθησης χωρίς μαθητές και καθηγητές να συναντώνται πρόσωπο με πρόσωπο και μπορεί να περιλαμβάνουν τα δύο βασικά συστατικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως που προσδιορίζονται παραπάνω (Lang et al., 2014) Άλλες μέθοδοι και μέσα επικοινωνίας μπορεί κάλλιστα να εισαχθούν για την εξυπηρέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που προτείνονται και προτείνονται από το σχολείο ή τον δάσκαλο.

Το Διαδίκτυο έχει προσφέρει μια διαφορετική διάσταση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τη διαδραστικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των διδασκόντων και των φοιτητών, και η διαθεσιμότητα του Διαδικτύου και ο αριθμός των χρηστών έχει οδηγήσει σε τεράστια ανάπτυξη της ηλεκτρονικής μάθησης σε όλα τα στρώματα της κοινωνίας (Perelmutter et al., 2017). Τα προγράμματα ή/και τα μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσέφεραν την διευκόλυνση να προσαρμοστούν στα διαφορετικά χαρακτηριστικά μαθητών και φοιτητών διαφορετικών ηλικιών, γένους, κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης και τόπου κατοικίας. Η κύρια διαφορά μεταξύ των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η τεχνολογία που χρησιμοποιείται, η δομή του προγράμματος ή του μαθήματος και ο βαθμός επίβλεψης των μαθητών. Όπως όλες οι άλλες μορφές εκπαίδευσης η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της (Kazakou et al., 2011).

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η δυνατότητα μόνιμης μάθησης (δια βίου μάθηση) και επαγγελματικής εξέλιξης, η ανεξάρτητη μάθηση με προσωπικό ρυθμό πραγματοποιείται, στον τόπο και χρόνο που επιλέγεται προσωπικά. Άλλα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ο προσωπικός ρυθμός προόδου, η αυτοεπιλογή των όρων για μάθηση, η επιλογή τρόπου μάθησης ανάλογα με την αρέσκεια και τις δυνατότητες του μαθητή/φοιτητή, η ενεργή χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, η τοποθεσία των συμμετεχόντων και η οικονομική πτυχή (Lang et al., 2014). Τα μαθήματα εξ αποστάσεως επιτρέπουν διαφορετικούς βαθμούς αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών ενός τμήματος διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email) και τηλεδιάσκεψη.

Συνήθως οι σπουδαστές εξ αποστάσεως μελετούν υλικό μαθημάτων ειδικά προετοιμασμένο για αυτούς. Αυτό το υλικό χωρίζεται σε μονάδες που θεωρείται ότι είναι κατάλληλου μεγέθους και περιέχουν ασκήσεις αυτοελέγχου. Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης μιας ενότητας μαθήματος δίνεται στον εξ αποστάσεως σπουδαστή μια εργασία, μια εργασία που υποβάλλεται στον υποστηρικτικό οργανισμό, όπου διορθώνεται, σχολιάζεται και επιστρέφεται στον φοιτητή (Kazakou et al., 2011).

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει σχέσεις ένας προς έναν, καθώς κάθε μαθητής αλληλοεπιδρά προσωπικά με τον δάσκαλό του. Αυτή η σχέση ένας προς έναν μεταξύ μαθητή και δασκάλου είναι εξαιρετική στην εκπαίδευση, πιθανώς αλλού γνωστή κυρίως στα παραδοσιακά σεμινάρια της Οξφόρδης και του Κέιμπριτζ. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συχνά, λανθασμένα, ταυτίζεται με την ανοιχτή μάθηση. Ενώ η πρώτη αντιπροσωπεύει μια μέθοδο, η δεύτερη συνεπάγεται την αποφυγή περιορισμών που μπορούν να αποφευχθούν, για παράδειγμα είσοδο χωρίς προκαθορισμένες απαιτήσεις εισόδου. Ωστόσο, τα δύο πάνε καλά μαζί. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια εξέχουσα μέθοδος στην ανοιχτή μάθηση. Ωστόσο, στη βρετανική χρήση η διάκριση είναι θολή. Υπήρξε μια ζωνρή συζήτηση σχετικά με τη χρήση των δύο εννοιών στη δεκαετία του 1980 (Dewal, 1986; Foks, 1987; Cunningham, 1987; Holmberg, 1989; Thorpe & Grugeon, 1987).

Τόσο η παρουσίαση του θέματος όσο και η αλληλεπίδραση μπορούν να ωφεληθούν από αυτό. Το λεγόμενο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) χρησιμοποιείται κυρίως για την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών τους. Οι τηλεδιασκέψεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σεμινάρια και για άλλες σοβαρές συζητήσεις μεταξύ πολλών συμμετεχόντων. Στη συζήτηση του χαρακτηρισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τον Keegan (2005), η εφαρμογή που αναφέρθηκε τελευταία σημαίνει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν χρειάζεται πλέον να περιορίζεται σε ατομική μελέτη, αλλά μπορεί επίσης να περιλαμβάνει ομαδική εργασία. Εάν οι μαθητές μπορούν να συντονίσουν τα ωράρια τους και να συμμετάσχουν στις συζητήσεις σε προκαθορισμένους χρόνους, η ομαδική εργασία είναι επίσης δυνατή μέσω τηλεδιασκέψεων (Riedling, 2020).

Η τεχνολογία των υπολογιστών, από την άλλη πλευρά, καθιστά δυνατές σύγχρονες συζητήσεις. εντός των ορίων μιας καθορισμένης περιόδου, μιας ή δύο εβδομάδων, για παράδειγμα, οι μαθητές και οι καθηγητές μπορούν να κάνουν τη

συμβολή τους σε ένα σεμινάριο ή οποιαδήποτε άλλη συζήτηση ανά πάσα στιγμή που τους βολεύει. Αυτό και η δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους αυθόρμητα για τις λεγόμενες συνομιλίες, καθιστά την ομαδική εργασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποδεκτή από ενήλικες με θέσεις εργασίας, οικογένειες και διάφορες άλλες δεσμεύσεις (Sun & Rueda, 2012). Ενισχύει την ευελιξία που από την αρχή έκανε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση ενηλίκων και εξυπηρετεί τη συνεργατική μάθηση, η οποία συνήθως θεωρείται πλεονέκτημα.

3.1.3. Είδη Ηλεκτρονικής εκπαίδευσης εξ αποστάσεως

Σύγχρονη Εκπαίδευση

Σύγχρονη εκπαίδευση (synchronous learning) είναι το κάθε εργαλείο μάθησης που λαμβάνει χώρα σε πραγματικό χρόνο, όπως η τηλεδιάσκεψη ή η ανταλλαγή άμεσων μηνυμάτων που επιτρέπει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς την άμεση επικοινωνία. Κατά τη διάρκεια της σύγχρονης διδασκαλίας οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν με άλλους μαθητές και εκπαιδευτές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η σύγχρονη εκπαίδευση είναι δασκαλοκεντρική και περιλαμβάνει την ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών με έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της ίδιας χρονικής περιόδου. Μία αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο είναι ένα παράδειγμα των σύγχρονων επικοινωνιών. Σε περιβάλλοντα e-learning, τα παραδείγματα της σύγχρονης επικοινωνίας περιλαμβάνουν σε πραγματικό χρόνο αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου, συνομιλίες μέσω Skype, chatrooms ή εικονικές τάξεις, όπου όσοι βρίσκονται online δουλεύουν συνεργατικά ταυτόχρονα. Η σύγχρονη εκπαίδευση παρέχει διάφορα εργαλεία, όπως:

- Ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων (chat): Η ανταλλαγή μηνυμάτων είναι ως έναν βαθμό ικανοποιητική μέθοδος επικοινωνίας μεταξύ των μερών. Χαρακτηρίζεται από αμεσότητα, αν όμως δεν παρέχεται ήχος και εικόνα στη διεπαφή των χρηστών, η ταχύτατη πληκτρολόγηση και η αδυναμία διόρθωσης λαθών, σε συνδυασμό με την αναμονή από τον αποδέκτη του μηνύματος, μπορούν να την καταστήσουν ενεργοβόρα.
- Τηλεδιάσκεψη (teleconference, audio/video): Χρησιμοποιείται ως εικονική αίθουσα διδασκαλίας (virtual classroom). Η αξιοποίησή της μεταφέρει όλα τα πλεονεκτήματα της ζωντανής συνεργατικής δια

δραστηκής μάθησης της αίθουσας διδασκαλίας σε απόσταση, καταργώντας τα χωροταξικά προβλήματα και όρια. Απαιτεί ισχυρή τεχνολογική υποστήριξη και εξοπλισμό για μικρό πλήθος συμμετεχόντων, ή ειδικά εξοπλισμένες και διαμορφωμένες αίθουσες για μεγάλο πλήθος συμμετεχόντων. Επίσης, απαιτεί αυξημένες γνώσεις και εξοικείωση από τους καθηγητές. Ένα από τα οφέλη της σύγχρονης μάθησης είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποφύγουν αισθήματα απομόνωσης, δεδομένου ότι είναι σε επικοινωνία με τους άλλους σε όλη τη διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, δεν είναι τόσο ευέλικτη από την άποψη του χρόνου, καθώς η online διδασκαλία πραγματοποιείται σε έναν καθορισμένο χρόνο και ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να είναι σε θέση να την παρακολουθήσει (Σοφός, 2015).

Υβριδική Μάθηση

Ο όρος «Υβριδική Μάθηση / Εκπαίδευση» (Hybrid Learning) συμπεριλαμβάνει τύπους εκπαίδευσης που συνδυάζουν δραστηριότητες με φυσική παρουσία (λ.χ. σε εργαστήρια ή τάξεις) με δραστηριότητες εξ αποστάσεως (σύγχρονα ή ασύγχρονα) χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο. Στόχος είναι η *«βέλτιστη εκμετάλλευση των θετικών στοιχείων και των δύο προσεγγίσεων»*, (Αντώνογλου και συνεργάτες, 2011). Κατά τους Κομνηνό Χ. και Κούρια Ζ. (2019), η υβριδική εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας των Μεταλυκειακών ή και των Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων να προσαρμοστούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της τεχνολογίας της πληροφορικής και των επικοινωνιών, να καλύψουν τις ανάγκες νέων, ποικιλόμορφων πληθυσμιακών ομάδων και να αξιοποιήσουν πειραματικά εκπαιδευτικά μοντέλα που συμπεριλαμβάνουν την τεχνολογία των επικοινωνιών ως παράγοντα και δύνανται έτσι να ωφελήσουν τους μαθητές και σπουδαστές. Εξάλλου, όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ανεξαρτήτου βαθμίδας, εντάσσουν πλέον στο μαθητικό και σπουδαστικό δυναμικό τους άτομα της «Γενιάς του Διαδικτύου» (Net Generation), τα οποία παρουσιάζουν αυξημένες ικανότητες χειρισμού νέων τεχνολογιών και απαιτούν ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία μέσω των

τεχνολογιών αυτών. Τοιουτοτρόπως, οι ρόλοι διδασκόντων και διδασκομένων επαναπροσδιορίζονται, με τους διδασκομένους να αναλαμβάνουν μεγάλο μέρος της ευθύνης της εκπαίδευσής τους και τους διδάσκοντες να καθοδηγούν και να υποστηρίζουν αυτήν την προσπάθεια.

Μεικτή Εκπαίδευση

Ο όρος «Μεικτή Εκπαίδευση» (Blended Learning) αντικατοπτρίζει το νέο και δημοφιλέστατο εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με το οποίο γίνεται συντονισμένη χρήση πόρων, όπως λογισμικό συνεργασίας (collaboration Software) και αναρτημένα μαθήματα στο ίντερνετ ή σε πλατφόρμες, σύμφωνα με καινοτόμες πρακτικές διαχείρισης της γνώσης (knowledge management practices). Η Μεικτή Εκπαίδευση αναμειγνύει τυπικούς, άτυπους, ανοικτούς και εξ αποστάσεως πόρους εκπαίδευσης, σύγχρονη και ασύγχρονη μάθηση και επικοινωνία, πρόσωπο με πρόσωπο διδακτικές πρακτικές, ποικίλους τρόπους διδασκαλίας, εκπαιδευτικό υλικό και εφαρμογές εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αποτελεί ουσιαστικά ένα υβριδικό μοντέλο τηλεεκπαίδευσης το οποίο συνδυάζει την παραδοσιακή «πρόσωπο με πρόσωπο» (F2F) εκπαίδευση, με εκείνη που βασίζεται σε υπηρεσίες μέσω διαδικτύου. (Singh, 2003).

Ασύγχρονη Εκπαίδευση

Ασύγχρονη εκπαίδευση (asynchronous learning) ορίζεται ως εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία γίνεται χρήση διαδικτυακών πόρων και εφαρμογών, όχι όμως σε πραγματικό χρόνο. Είναι μαθητοκεντρική, δηλαδή ο ρυθμός της ορίζεται από τον εκπαιδευόμενο, αντίθετα με τη σύγχρονη εκπαίδευση, ενώ οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν ιδέες, πληροφορίες και γνώσεις, χωρίς την ταυτόχρονη συμμετοχή άλλων διδασκομένων ή διδασκόντων (Ζυγούρης & Παπαδοπούλου, 2021). Η ασύγχρονη εκπαίδευση κάνει χρήση διαφόρων εργαλείων όπως:

- ο Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail): Η μαθησιακή κοινότητα χρησιμοποιεί τη θυρίδα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για ασύγχρονη ανταλλαγή γνώσης από απόσταση. Οι μελέτες καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα του ηλεκτρονικού

ταχυδρομείου για την ενίσχυση του αισθήματος κοινότητας (του «ανήκειν»), (Fanning, 2004. Hassini 2006. Steinhaus, 2006) της ευελιξίας και της επέκτασης του επικοινωνιακού χρονικού πλαισίου διδασκόντων και διδασκομένων.

- ο Ομάδες συζήτησης (discussion groups – fora): Χρησιμοποιούνται ως μέσα υποστήριξης διαδικασιών συνεργατικής μάθησης από απόσταση. Σχετικές μελέτες (Turvey, 2003. Riley, 2004. Fanning, 2004. Cuthell, 2005. Hassini, 2006) αναδεικνύουν τη σημαντικότητα των συγκεκριμένων εργαλείων ως προς τη δυνατότητα που παρέχουν για ταχύ διαμοιρασμό γνώσης σε μεγάλο αριθμό διδασκομένων. Επίσης, η χρήση τους ευνοεί την καλύτερη προετοιμασία των εργασιών των μαθητευομένων και τη μεγαλύτερη και σε βάθος κατανόηση του μαθησιακού υλικού. Μέσα από την ασύγχρονη εκπαίδευση, ένας διδασκόμενος δύναται να ορίσει ο ίδιος το ρυθμό και τον χρόνο μάθησης, αφού οι καταληκτικές ημερομηνίες και το αυστηρό ωρολογιακό πρόγραμμα απουσιάζουν. Έτσι, η ασύγχρονη εκπαίδευση καθίσταται ένα πολύτιμο εργαλείο για οποιονδήποτε θέλει να εκπαιδευτεί ή να ερευνήσει επί ενός συγκεκριμένου πεδίου ενδιαφέροντος. Ομοίως, η ασύγχρονη εκπαίδευση προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα σε ασθενείς ή πολυσχολους ερευνητές. Παρόλα αυτά, η έλλειψη πραγματικού εκπαιδευτικού υλικού και διαδραστικού περιβάλλοντος, ενδέχεται να αποθαρρύνει ορισμένες κατηγορίες εκπαιδευομένων (Μποτονάκη, Δημητριάδης, 2016).

3.1.4. Χρήστες Ηλεκτρονικής εκπαίδευσης εξ αποστάσεως

Υπάρχουν διάφοροι τύποι μαθητών που χρησιμοποιούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Είναι στις περισσότερες περιπτώσεις ενήλικες. Μεταξύ αυτών, ο

παραδοσιακά τυπικός φοιτητής είναι ένας άνδρας ή μια γυναίκα που εκτός από την εργασία και την οικογενειακή ζωή σπουδάζει μόνος του με ελάχιστη ή καθόλου επαφή με συμφοιτητές, κατά κανόνα για να αποκτήσει ικανότητα για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, για εξέταση πτυχίου ή για μια δουλειά, ή για να μάθουν συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως για παράδειγμα λογιστική ή μια ξένη γλώσσα. Υπάρχουν επίσης μερικοί μαθητές που μαθαίνουν για χάρη της προσωπικής ανάπτυξης και της εκπαίδευσης καθαυτή χωρίς κανένα πρακτικό σκοπό. Επιπλέον, πολλοί μεμονωμένοι φοιτητές σε παραδοσιακά πανεπιστήμια παρακολουθούν μαθήματα εξ αποστάσεως σε ένα ή περισσότερα μαθήματα, έτσι ώστε τα πτυχία τους να περιλαμβάνουν στοιχεία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Simpson, 2013).

Μια άλλη κατηγορία μαθητών είναι εκείνοι που – τώρα που η αλληλεπίδραση με υπολογιστή καθιστά εφικτή την ομαδική εργασία εξ αποστάσεως – μελετούν σε ομάδες ή τάξεις, αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και με έναν δάσκαλο στο διαδίκτυο. Αυτό εξακολουθεί να είναι κάτι σαν καινοτομία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι συνήθως ένας τρόπος μάθησης για μεμονωμένους μαθητές που εφαρμόζουν τα δικά τους χρονοδιαγράμματα στη μελέτη, αλλά είναι αρκετά συχνό φαινόμενο ιδιαίτερα στη Βόρεια Αμερική. Η ασύγχρονη αλληλεπίδραση με υπολογιστή καθιστά δυνατό τον συνδυασμό της αλληλεπίδρασης ομάδας ομοτίμων με τον ατομικό βηματισμό (Moore, 2014).

Μια άλλη κατηγορία είναι οι μαθητές που μαθαίνουν υπό επίβλεψη. Εδώ ανήκουν παιδιά και νέοι που υποστηρίζονται από ενήλικες δασκάλους, οι οποίοι μπορεί να μην είναι ακαδημαϊκά ικανοί να διδάξουν, αλλά λειτουργούν ως διοργανωτές και σύμβουλοι σε σχολεία ή τάξεις όπου κάθε αγόρι και κορίτσι παρακολουθεί μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι ένα είδος σχολικής εκπαίδευσης που πάνω από όλα συμβαίνει σε αραιοκατοικημένες περιοχές ή σε τοποθεσίες όπου δεν υπάρχει επαρκής αριθμός δεόντως καταρτισμένων δασκάλων στα υπό μελέτη αντικείμενα. Η εποπτευόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για ενήλικες λαμβάνει χώρα στην εκπαίδευση προσωπικού και σε διάφορα είδη ομαδικής μάθησης (Bertiz & Karoglu, 2020).

3.1.5. Αρνητικές απόψεις μαθητών

Οι μαθητές εξ αποστάσεως συνήθως τονίζουν την έλλειψη προσωπικής επαφής μεταξύ των συμμετεχόντων ως το μεγαλύτερο μειονέκτημα αυτού του είδους μάθησης. Λόγω αυτής της απομόνωσης των ατόμων, οι μαθητές πρέπει να έχουν

υψηλό βαθμό δραστηριότητας και πειθαρχίας, προκειμένου να μην εγκαταλείψουν τις σπουδές τους (Dogan & Delialioğlu, 2020). Ένα από τα προβλήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι το πολύ υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης των σπουδών. Το πρόβλημα επιλύεται με την εισαγωγή υποστήριξης για τους μαθητές μέσω ενός δάσκαλου ή μέντορα που παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών, τους ενθαρρύνει καθ' όλη την πορεία και βοηθά στην επίλυση τυχόν προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Ένα ακόμη από τα μειονεκτήματα είναι η προϋπόθεση ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους την κατάλληλη τεχνολογία, μέσα στην οποία συγκαταλέγεται ο υπολογιστής με τις πιο πρόσφατες εκδόσεις των προγραμμάτων περιήγησης ιστού, τις εφαρμογές πολυμέσων απαραίτητες για το εκάστοτε μάθημα και τη σύνδεση στο Διαδίκτυο. Η τεχνολογία που χρησιμοποιείται για ένα μάθημα μπορεί να αποτελεί μεγάλη πρόκληση (όπως για παράδειγμα, να εισέλθει στην τηλεδιάσκεψη ή να αποστείλει ένα μέιλ) και οι μαθητές που δεν διαθέτουν την απαραίτητη τεχνολογία δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα (Drigas & Dourou, 2013). Ένα πρόβλημα για ορισμένους μαθητές καθώς και για καθηγητές είναι η χρήση των τεχνολογιών με τις οποίες δεν είναι ακόμη εξοικειωμένοι. Εκτός από τον χρόνο που απαιτείται για την κυριαρχία των περιεχομένων που διδάσκονται, πρέπει να αφιερωθεί επιπλέον χρόνος για να κατακτήσει την τεχνολογία που χρησιμοποιεί για τη μεταφορά των περιεχομένων.

3.1.6. Εκπαίδευση εξ αποστάσεως και μαθητές

Ένας μεγάλος αριθμός μελετών έχει διεξαχθεί από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο PATT (Pupils' Attitudes Towards Technology - Στάσεις των μαθητών απέναντι στην τεχνολογία), το οποίο και σχεδιάστηκε από τους Raat κ.α., 1987). Το ίδιο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε και από τους Σολωμονίδου και Τάσσιο το 2007, ώστε να εξακριβώσουν τις απόψεις των μαθητών δημοτικού αναφορικά με την χρήση τεχνολογίας στην καθημερινότητά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η θετική στάση των μαθητών απέναντι στην τεχνολογία συνυπάρχει με περιορισμένη κατανόηση βασικών σχετικών εννοιών. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν ακόμη και για μαθητές σε χώρες όπως η Ολλανδία, η Γαλλία, η Δανία και το Βέλγιο, στις οποίες έχει δοθεί μεγάλη προσοχή στην τεχνολογική εκπαίδευση (Solomonidou & Tassios, 2007).

Οι μελέτες με τη χρήση του ερωτηματολογίου PATT αποκάλυψαν ότι οι μαθητές βλέπουν κυρίως την τεχνολογία ως μια συλλογή προϊόντων και όχι ως

διαδικασίες, δύσκολα αναγνωρίζουν την ποικιλία των τύπων τεχνολογίας καθώς τείνουν να βλέπουν την τεχνολογία ως «υψηλής τεχνολογίας» -ή μικροτεχνολογία, και συχνά απορρίπτουν παραδείγματα τεχνολογιών που βασίζονται στην εμπειρία ως τεχνολογία (Svenningsson κ.α., 2018). Παλαιότερα, οι Chikasanda και συνεργάτες (2011) ανέφεραν ότι οι νεαροί μαθητές, 5-6 ετών, στη Νέα Ζηλανδία συσχέτισαν την έννοια της τεχνολογίας με τις ανθρώπινες δραστηριότητες και ανάγκες πιο εύκολα από τους μεγαλύτερους μαθητές (9-13 ετών). Έχει διαπιστωθεί ότι η τελευταία συνέδεσε την έννοια της τεχνολογίας μόνο με τεχνικά προϊόντα και όχι με ανθρώπινες δραστηριότητες και ανάγκες. Άλλες μελέτες στην ίδια χώρα (Lee κ.α., 2020) ανέφεραν ότι αυτές οι αντιλήψεις δύσκολα αλλάζουν με τη διδασκαλία.

Επιπλέον, οι Rennie και συνεργάτες (2018) επεσήμαναν ότι οι μαθητές ταυτίζουν την έννοια της τεχνολογίας με τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (I.C.T.) και αγνοούν το κοινωνικό πλαίσιο των τεχνολογικών δραστηριοτήτων. Οι ίδιοι ερευνητές έχουν αναπτύξει επίσης ένα μοντέλο, το οποίο περιγράφει την εξέλιξη της έννοιας της τεχνολογίας στους μαθητές, η οποία μπορεί να συμβεί σε πέντε στάδια, από την απουσία οποιασδήποτε εξήγησης για την τεχνολογία έως την ανάπτυξη αυτής της έννοιας (Rennie κ.α., 2018). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η έννοια της τεχνολογίας αναπτύσσεται σε σχέση με την ηλικία των μαθητών. Αυτή η διαδικασία επηρεάζεται επίσης από παράγοντες όπως η οικογένεια, το φύλο, το σχολείο, οι τεχνολογικές εμπειρίες των μαθητών και οι δυνατότητες για σχετικές συζητήσεις.

3.2. Οι Προκλήσεις Εκμάθησης ξένων Γλωσσών και οι Ευάλωτοι Μαθητές

Το ερώτημα γιατί κάποιοι μαθητές φαίνεται να μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα με ευκολία ενώ άλλοι δυσκολεύονται, έχει ταλαιπωρήσει τόσο τους καθηγητές ξένων γλωσσών όσο και τους ειδικούς παιδαγωγούς, ειδικά τα τελευταία χρόνια (Ganschow και Schneider, 2006).

Πριν από τη δεκαετία του 1970, κυρίως φοιτητές που φοιτούσαν στο πανεπιστήμιο ήταν εκείνοι που μάθαιναν συχνότερα ξένες γλώσσες. Σήμερα, ωστόσο, η μελέτη μιας άλλης γλώσσας στο σχολείο είναι συχνά μια απαίτηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών όπως η Γαλλική είναι απαραίτητη προϋπόθεση και για ορισμένες κατηγορίες φοιτητών πανεπιστημίων, ιδιαίτερα για εκείνους που έχουν ή επιθυμούν πτυχίο στις Τέχνες & Επιστημονικά

προγράμματα (Brod & Welles, 2000). Σύμφωνα με τις Οδηγίες του Αμερικανικού Συμβουλίου για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών (ACTFL), η μελέτη μιας ξένης γλώσσας αποτελεί σύσταση για όλους τους μαθητές σε όλα τα επίπεδα ικανότητας (ACTFL, 2000). Ωστόσο, οι μαθητές με μέτριες έως σοβαρές δυσκολίες τη μητρική τους μπορεί να βρουν την ολοκλήρωση μιας απαίτησης ξένης γλώσσας φαινομενικά αδύνατη. Συχνά αυτοί οι μαθητές ταξινομούνται ως με δυσλεξία ή μαθησιακές δυσκολίες. Μερικές φορές δεν ταξινομούνται αλλά παρ' όλα αυτά αγωνίζονται αρκετά για να ανταποκριθούν στην απαίτηση ξένης γλώσσας (Ganschow και Schneider, 2006).

Οι μαθητές που φαίνεται να έχουν τη μεγαλύτερη δυσκολία είναι εκείνοι που αντιμετώπισαν μέτριες έως σοβαρές δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφίας στη μητρική τους γλώσσα στην αρχή της σχολικής τους εκπαίδευσης και απαιτείται να μάθουν άλλη γλώσσα στο σχολείο. Άλλοι χωρίς ιστορικό δυσκολιών μπορεί επίσης να βρουν τη μελέτη μιας ξένης γλώσσας δύσκολη. Όλοι αυτοί οι μαθητές είναι πιθανό να επωφεληθούν από τις προσαρμογές που περιγράφονται παρακάτω (Ganschow και Schneider, 2006).

Οι μαθητές που έχουν δυσκολίες σε ένα ή περισσότερα από τα γλωσσικά συστήματα - ανάγνωση, γραφή (ειδικά ορθογραφία και γραμματική), ακρόαση, ομιλία - μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στο σχολείο. Ο βαθμός δυσκολίας που είναι πιθανό να αντιμετωπίσει ένας μαθητής εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη φύση και τη σοβαρότητα των γλωσσικών προβλημάτων του/της στην ανάγνωση, τη γραφή, την ακρόαση και την ομιλία. Οι μαθητές που έχουν μέτριες έως σοβαρές δυσκολίες στα περισσότερα ή σε όλα αυτά τα γλωσσικά συστήματα στη μητρική γλώσσα είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν τα περισσότερα προβλήματα στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ιδιαίτερα σε τάξεις ξένων γλωσσών που δίνουν έμφαση σε μια προσέγγιση προφορικής επικοινωνίας. Τα γλωσσικά προβλήματα μπορεί να κυμαίνονται από ήπια έως μέτρια έως σοβαρά. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μερικές φορές αναφέρονται ως «σε κίνδυνο / ευάλωτοι» λόγω των αγώνων τους στην κανονική τάξη ξένων γλωσσών. Μερικοί από αυτούς τους μαθητές μπορεί να έχουν ταξινομηθεί από το σχολείο ως με γλωσσικές δυσκολίες ή δυσλεξία (Ganschow και Schneider, 2006).

Τα ευρήματα της έρευνας σε μαθητές στις Η.Π.Α. υποδεικνύουν ότι οι μαθητές σε κίνδυνο που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την εκμάθηση ξένων γλωσσών

έχουν γενικά εμφανή ή ανεπαίσθητα προβλήματα με τις προφορικές και/ή γραπτές πτυχές της μητρικής τους γλώσσας. Αυτά τα προβλήματα μπορούν να εμφανιστούν σε οποιονδήποτε συνδυασμό και σε διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας σε τρεις τομείς της γλώσσας: (1) τη φωνολογική/ορθογραφική συνιστώσα (ήχοι και σχέσεις ήχου-συμβόλων, συνδυασμοί γραμμάτων), (2) η συντακτική συνιστώσα (γραμματική, πώς οι λέξεις συνδέστε σε προτάσεις), και (3) τη σημασιολογική συνιστώσα (σημασία λέξεων και μέρη λέξης). Για παράδειγμα, μαθητές που είχαν δυσκολίες με τη φωνολογική/ορθογραφική συνιστώσα της μητρικής τους στο δημοτικό σχολείο μπορεί να είχαν δυσκολία να μάθουν και να θυμηθούν τους ήχους των συμφώνων και να διακρίνουν τους διαφορετικούς ήχους των φωνηέντων. Αργότερα, καθώς μελετούν μια ξένη γλώσσα, μπορεί να δυσκολεύονται να μάθουν να προφέρουν, να διαβάζουν και να συλλαβίζουν λέξεις (Ganschow και Schneider, 2006).

Οι μαθητές που είχαν προβλήματα με το συντακτικό στοιχείο της μητρικής γλώσσας μπορεί να αντιμετώπισαν προβλήματα με τη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος και τη χρήση πληθυντικών, κτητικών και μερών του λόγου στη μητρική γλώσσα. Στη γραφή τους, δεν χρησιμοποιούσαν πλήρεις προτάσεις και μερικές φορές χρησιμοποιούσαν λάθος ρήμα ή χρόνους αυτού (Ganschow και Schneider, 2006).

Αργότερα, στη μελέτη μιας ξένης γλώσσας, μπορεί να δυσκολευτούν να συζεύξουν ρήματα (δηλαδή να επιλέξουν τη σωστή κατάληξη για ένα ρήμα που σχετίζεται με το υποκείμενο της πρότασης). Μπορεί να δυσκολεύονται να ταιριάζουν τη σωστή αντωνυμία αρσενικών ή θηλυκών με ένα ουσιαστικό ή να βάλουν το επίθετο στη σωστή σειρά σε μια προφορική ή γραπτή πρόταση (Ganschow και Schneider, 2006).

Οι μαθητές που είχαν αδύναμες γραμματικές και σημασιολογικές δεξιότητες στη μητρική τους γλώσσα μπορεί να είχαν δυσκολία να κατανοήσουν το νόημα όσων τους ειπώθηκαν στη μητρική τους γλώσσα όταν άκουγαν τους άλλους να μιλούν ή προβλήματα κατανόησης αυτού που διάβασαν. Αργότερα, στη μελέτη μιας ξένης γλώσσας, μπορεί να τα πάνε καλά στο πρώτο εξάμηνο ή το έτος εκμάθησης ξένων γλωσσών, επειδή οι δομές προτάσεων είναι σχετικά απλές και το λεξιλόγιο επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα θέματα που σχετίζονται με τη ζωή. Στα μαθήματα προχωρημένου επιπέδου, ωστόσο, αυξάνεται η ποσότητα και η πολυπλοκότητα των εργασιών ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής. Οι δυσκολίες των μαθητών αυξάνονται όσο αυξάνεται η γλωσσική πολυπλοκότητα (Ganschow και Schneider, 2006).

Δεύτερον, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν επίσης ότι η πρωταρχική δυσκολία για τους εκπαιδευόμενους ξένων γλωσσών σε κίνδυνο προέρχεται πιθανότατα από τις φωνολογικές/ορθογραφικές (ήχος-σύμβολο) και μερικές φορές συντακτικές περιοχές της γλώσσας και όχι από τη σημασιολογική περιοχή. Οι δυσκολίες τους γίνονται συχνά εμφανείς στο πρώτο εξάμηνο ενός μαθήματος ξένων γλωσσών. Οι μαθητές με χαμηλά επίπεδα ηχητικών συμβόλων και γραμματικών δεξιοτήτων τείνουν να έχουν προβλήματα με τις περισσότερες πτυχές της εκμάθησης ξένων γλωσσών - ακρόαση, ομιλία, προφορά, ανάγνωση και γραφή. (Για κριτικές σχετικά με ξένες γλώσσες και μαθητές σε κίνδυνο, βλέπε, π.χ., Ganschow & Sparks, 2001, 2000; Sparks, 1995. Για μια ανασκόπηση των φωνολογικών/ορθογραφικών διαδικασιών της μητρικής γλώσσας, βλέπε Shankweiler & Fowler, 2004.)

Τρίτον, η έρευνα μεταξύ των γλωσσών δείχνει ότι οι γλώσσες διαφέρουν σε διάφορες διαστάσεις και οι διαφορές μεταξύ της μητρικής γλώσσας και της ξένης γλώσσας μελέτης μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στους μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες. Για παράδειγμα, μια διάσταση στην οποία διαφέρουν οι γλώσσες έχει να κάνει με την κανονικότητα των αντιστοιχιών ήχου-γραμμάτων της γλώσσας. Αυτή η κανονικότητα μπορεί να κυμαίνεται από γλώσσες που είναι εξαιρετικά κανονικές, όπου ένας μόνος ήχος αντιπροσωπεύεται από ένα μόνο γράμμα (για παράδειγμα, ιταλικά) έως γλώσσες που είναι πολύ περίπλοκες, όπου ένα γράμμα μπορεί να αντιπροσωπεύει πολλούς ήχους και ένας ήχος μπορεί να αντιπροσωπεύεται από πολλούς διαφορετικούς ήχους γράμματα (για παράδειγμα, γαλλικά ή αγγλικά) (Ganschow και Schneider, 2006).

Μια άλλη διάσταση στην οποία διαφέρουν οι γλώσσες είναι η μορφολογική πολυπλοκότητά τους. Ορισμένες γλώσσες επιτρέπουν πολλές προσθήκες λέξεων ή τμημάτων λέξεων και οι καταλήξεις λέξεων αλλάζουν ανάλογα με τη θέση τους στην πρόταση. Για γλώσσες με πολύπλοκες μορφολογίες, για παράδειγμα, οι μαθητές μπορεί να χρειαστεί να αναλύσουν μεγάλες λέξεις πολλών συλλαβών στα μέρη τους για να καθορίσουν το νόημα ή μπορεί να χρειαστεί να προσθέσουν ένα ή περισσότερα «προσθέματα» ή μέρη λέξης στη λέξη για να παράγουν γραμματικά και σημασιολογικά ουσιαστικές πληροφορίες (Ganschow και Schneider, 2006).

Άλλες διαστάσεις στις οποίες διαφέρουν οι γλώσσες είναι οι γραμματικοί κανόνες και οι ειδικές σημάνσεις στα γράμματα. Η διάταξη της σειράς λέξεων στις προτάσεις, η συμφωνία μεταξύ υποκειμένου και ρήματος και ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται οι προτάσεις είναι παραδείγματα γραμματικών κανόνων. Ορισμένες

γλώσσες έχουν μεγάλη ποικιλία διακριτικών σημαδιών, που μπορεί να υποδηλώνουν μια συγκεκριμένη προφορά, μια προφορά ή ακόμα και γραμματικές πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την απόκτηση νοήματος. Εν ολίγοις, δεν υπάρχει «απλή» ξένη γλώσσα, καθώς όλες έχουν «διαστάσεις» που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν δυσκολία στους μαθητές με δυσκολίες γλωσσικής επεξεργασίας (βλ. Grigorenko, 2002).

Μέχρι σήμερα, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι δεν είναι ξεκάθαρο ποιος θα και ποιος δεν θα μπορέσει να κατακτήσει τη μελέτη μιας ξένης γλώσσας στο σχολείο. Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές που ταξινομούνται ως με μαθησιακές δυσκολίες έχει βρεθεί ότι είναι επιτυχείς στη μελέτη μιας ξένης γλώσσας (Sparks, Philips, & Javorsky, 2003). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να προωθήσουν την επιτυχία στην εκμάθηση ξένων γλωσσών για μαθητές ξένων γλωσσών που βρίσκονται σε κίνδυνο.

Τα συμπεράσματα υποδεικνύουν ότι οι μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο αποτυχίας να μάθουν μια ξένη γλώσσα μπορούν να επωφεληθούν από την πολυαισθητηριακή, ρητή γλωσσική διδασκαλία (Ganschow & Sparks, 2005a,b; Schneider, 1999; Schneider & Crombie, 2003; Sparks, Artzer, et al.). Μια πολυαισθητηριακή δομημένη γλώσσα (MSL) που προσεγγίζει την ξένη γλώσσα είναι παρόμοια με την διδασκαλία στα αγγλικά. (Για μια συζήτηση των αρχών του MSL στα Αγγλικά, βλέπε Birsch, 2005.) Ακολουθούν μερικές συγκεκριμένες προτάσεις για καθηγητές ξένων γλωσσών, με βάση οκτώ αρχές MSL (Ganschow και Schneider, 2006).

Οι προτάσεις είναι ευέλικτες στρατηγικές που μπορούν να είναι αποτελεσματικές σε αίθουσες διδασκαλίας ξένων γλωσσών χωρίς αποκλεισμούς (βλ. Ganschow & Sparks, 2005a,b; Schneider & Crombie, 2003).

Πολυαισθητηριακή

- Διδασχή της γλώσσας χρησιμοποιώντας πολλαπλές στρατηγικές εισόδου/εξόδου — οπτική, ακουστική, απτική και κιναισθητική.
- Χρήση πολλών καναλιών εκμάθησης ταυτόχρονα (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή και μνημονικές τεχνικές για τη μνήμη). Τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι η ταυτόχρονη ακρόαση, όραση και έκφραση μιας λέξης (έννοια) ενισχύει τη μνήμη (Ganschow και Schneider, 2006).

- Διδαχή ήχων και συμβόλων ανά έναν ή δύο τη φορά. Κατά τη διδασκαλία ενός νέου ή άγνωστου ήχου, ζητήστε από τον μαθητή να μιμηθεί τη μοντελοποίηση των κινήσεων του στόματος του δασκάλου και να εντοπίσει το μοτίβο των γραμμάτων ενώ λέει και γράφει τον ήχο. (Για μια περιεκτική περιγραφή της προσέγγισης, βλέπε Sparks, Ganschow, Kenneweg, & Miller, 1991; Sparks & Miller, 2000.)
- Χρήση οπτικών βοηθημάτων όταν χρειάζεται. Παραδείγματα είναι ενδείξεις εικόνας για λέξεις, κινήσεις των χεριών και του στόματος για την απεικόνιση ενός ήχου ή χρωματικές κωδικοποιημένες καταλήξεις για την απεικόνιση της συμφωνίας φύλου και θέματος/ρήματος (Ganschow και Schneider, 2006).

Επαναλαμβανόμενη

- Παροχή ευκαιριών στον μαθητή να εξασκεί και να επανεξετάζει συχνά μια έννοια για να διασφαλίζει την αυτοματοποίηση. Τα παραδείγματα μπορεί να περιλαμβάνουν την εξάσκηση στο σχηματισμό γραμμάτων σωστά, την ορθογραφία μη φωνητικών λέξεων και την επανεξέταση των ορθογραφικών μοτίβων.
- Παροχή καθοδηγούμενων δραστηριοτήτων εργασίας σε ζευγάρια για να εξασκηθείτε και να ενισχύσετε μια ιδέα, συνδυάζοντας έναν δυνατό μαθητή με έναν πιο αδύναμο μαθητή.
- Για ενίσχυση, παροχή αρκετού χρόνου για ανακάλυψη και εξάσκηση σε μνημονικές τεχνικές όπως τραγούδια με καθορισμένες γραμματικές δομές προτάσεων ή ειδικούς ρυθμούς, ακρωνύμια, σχέδια και χειρονομίες (Ganschow και Schneider, 2006).

Δομημένη

- Διδαχή των εννοιών της γλώσσας σε μια λογική εξέλιξη και παροχή βοήθειας στον μαθητή να κατηγοριοποιήσει τις έννοιες.
- Παροχή δομημένων, σαφών επισκοπήσεων του υλικού που καλύπτεται. Τα παραδείγματα περιλαμβάνουν οδηγούς μελέτης των δραστηριοτήτων της ημέρας, φύλλα περιλήψεων, γραφικές αναπαραστάσεις και σημασιολογικούς χάρτες.

- Διδαχή άμεσων και ρητών γραμματικών, συντακτικών και μορφολογικών μοτίβων εμπλέκοντας όλα τα κανάλια μάθησης για μέγιστα αποτελέσματα (Ganschow και Schneider, 2006).

Ακολουθητική

- Οργάνωση των γλωσσικών εννοιών από απλές σε σύνθετες. Για παράδειγμα, μοτίβα συμφώνων+φωνηέντων+σύμφωνων με τρία γράμματα θα πρέπει να διδάσκονται πριν από τη χρήση μειγμάτων ή διγραφημάτων για λέξεις τεσσάρων και πέντε γραμμάτων (Ganschow και Schneider, 2006).

Αλφαβητική/Φωνητική

- Διδαχή απευθείας στον μαθητή των ήχων της γλώσσας και των γραμμάτων που αντιπροσωπεύουν οι ήχοι/ηχητικές ακολουθίες. Ακολουθία μαθήματος από τα πιο συχνά στα μοτίβα γραμμάτων που εμφανίζονται λιγότερο συχνά, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν την επιτυχία όσο το δυνατόν γρηγορότερα (Ganschow και Schneider, 2006).

Μεταγνωστική

- Παροχή βοήθειας στον μαθητή ώστε να σκεφτεί την έννοια της γλώσσας που πρέπει να μάθει και να εξηγήσει την έννοια με δικά του λόγια. Αυτή η διαδικασία βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει γιατί υπάρχουν ορισμένοι κανόνες ή διαδικασίες στη γλώσσα μελέτης. Η γνώση του «γιατί» βοηθά τον μαθητή να μάθει να αναπτύσσει αυτοπεποίθηση στον εντοπισμό και τη διόρθωση των δικών του σφαλμάτων (Ganschow και Schneider, 2006).

Αναλυτική/Συνθετική

- Υπόδειξη στον μαθητή πώς να χωρίζει λέξεις, ειδικά λέξεις με περισσότερες από μία συλλαβές, και μετά παροχή προτάσεων για το πώς να συναρμολογήσει ξανά τα μέρη. Αυτή η προσέγγιση θα βοηθήσει τους μαθητές να αυτοδιορθωθούν και να βελτιώσουν την αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία τους.

Πολλές φορές οι αρχές του MSL συνδυάζονται. Το ακόλουθο παράδειγμα περιλαμβάνει δομημένες, διαδοχικές και μεταγνωστικές αρχές MSL.

- Διεξαγωγή μια ανάλυσης της έννοιας ή της ικανότητας που πρέπει να μάθει ο μαθητής.
- Χωρισμός της έννοιας ή της ικανότητας σε μικρά βήματα εργασίας και ανάπτυξη μοντέλου με τον μαθητή για το πώς να σκέφτεται μέσα από μια έννοια.
- Επανάληψη της διαδικασίας όσο συχνά χρειάζεται (Ganschow και Schneider, 2006).

Ποιες, τότε, πρόσθετες προσαρμογές μπορεί να χρειάζονται οι μαθητές με μέτριες έως σοβαρές γλωσσικές δυσκολίες;

Οι μαθητές που έχουν μέτριες έως σοβαρές δυσκολίες εκμάθησης γλωσσών μπορεί να χρειάζονται πιο εντατική διδασκαλία από αυτή που παρέχεται στη γενική τάξη ξένων γλωσσών. Αυτή η διδασκαλία μπορεί να περιλαμβάνει ατομική ή μικρή ομάδα διδασκαλίας, επιπλέον χρόνο και εξάσκηση για την εκμάθηση μιας γλωσσικής έννοιας, μειωμένο φόρτο μαθημάτων για να μπορέσει ο μαθητής να επικεντρωθεί στην ξένη γλώσσα και, σε ορισμένες περιπτώσεις, διδασκαλία υπό ειδικές συνθήκες (Βλέπε, π.χ., Downey & Snyder, 2001; Sparks, et al., 1998; Sparks & Miller, 2000).

Ποιες προκλήσεις όμως υπάρχουν για μαθητές με μέτριες έως σοβαρές δυσκολίες εκμάθησης ξένων γλωσσών;

Μια πρόκληση για τους μαθητές μπορεί να είναι η εύρεση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Μερικές φορές οι μαθητές χρειάζονται επιπλέον χρόνο για να μάθουν μια έννοια ξένης γλώσσας, πιο αργό ρυθμό διδασκαλίας και ιδιαίτερη προσοχή σε συγκεκριμένες πτυχές της ξένης γλώσσας, όπως τους ήχους και τα ειδικά σύμβολα της γλώσσας και τους γραμματικούς κανόνες. Μερικές φορές οι μαθητές χρειάζονται επιπλέον διδασκαλία και μόνον. Μπορεί ακόμη να χρειάζονται ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς περισπασμούς και σαφή καθοδήγηση σχετικά με τις γλωσσικές έννοιες. Αυτές οι παροχές ενδέχεται να μην είναι πάντοτε διαθέσιμες (Ganschow και Schneider, 2006).

Μια άλλη πρόκληση μπορεί να είναι η ανάγκη για τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να αναγνωρίσουν τις δικές τους μοναδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό μπορεί να απαιτήσει την καταβολή σημαντικής επιπλέον προσπάθειας για την επιτυχή ολοκλήρωση της απαίτησης ξένης γλώσσας, ζητώντας υποστήριξη από διάφορους συμμετέχοντες στη διαδικασία (δάσκαλοι, δάσκαλοι, συνομήλικοι) και

διατυπώνοντας συχνά τις πρόσθετες εξηγήσεις που μπορεί να χρειάζονται για να κατανοήσουν μια έννοια (Ganschow και Schneider, 2006).

Ποιες, λοιπόν, προκλήσεις υπάρχουν για τους δασκάλους μαθητών με μέτριες έως σοβαρές δυσκολίες εκμάθησης ξένων γλωσσών;

Παραδοσιακά, η εκπαίδευση καθηγητών ξένων γλωσσών έχει προετοιμάσει τους δασκάλους για τον ιδανικό μαθητή που μπορεί να ευδοκιμήσει σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ολόκληρης της γλώσσας χωρίς ρητή προσοχή στα υποκείμενα γλωσσικά πρότυπα της ξένης γλώσσας. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές αναμένεται να γίνουν ικανοί στην ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία, την ακρόαση και την προφορά μέσω της έκθεσης και της εξάσκησης. Ως εκ τούτου, οι δάσκαλοι μπορεί να χρειάζονται εκπαίδευση σε μεθόδους αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών ορισμένων μαθητών στις τάξεις τους. Μπορεί να χρειαστούν επιπλέον χρόνο και πόρους για να δημιουργήσουν μια τάξη κατάλληλη για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες. Μπορεί να χρειαστεί να συνεργαστούν με έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες για να προσδιορίσουν ποιες συνθήκες και ποια συστήματα μπορεί να είναι πιο ωφέλιμα για αυτόν τον μαθητή (Ganschow και Schneider, 2006).

Τι μπορούν να κάνουν, έτσι, οι διαχειριστές των σχολείων και τα τμήματα ξένων γλωσσών για να διευκολύνουν την εκμάθηση ξένων γλωσσών για όλους τους μαθητές τους;

Οι παγκόσμιες εκπαιδευτικές πρακτικές συνιστούν να είναι διαθέσιμη η μελέτη ξένων γλωσσών για όλους τους μαθητές. Εξ ορισμού, αυτό περιλαμβάνει άτομα που ταξινομούνται ως με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία. Οι διαχειριστές των σχολείων και τα τμήματα ξένων γλωσσών μπορεί να χρειαστεί να επιδείξουν ευελιξία στον καθορισμό των κριτηρίων για τη μελέτη ξένων γλωσσών στο σχολικό περιβάλλον (βλ. Schneider, 1999; Schneider & Crombie, 2003). Παραδείγματα περιλαμβάνουν επιπλέον χρόνο για τους δασκάλους για την παροχή διδασκαλίας σε μικρές ομάδες, χρηματοδότηση για εξειδικευμένους πρόσθετους καθηγητές για υποστήριξη μετά το σχολείο, προγράμματα σπουδών που επιτρέπουν την επιβράδυνση του ρυθμού διδασκαλίας ξενόγλωσσου περιεχομένου και σχεδιασμό τρόπων για την επανένταξη των μαθητών στις κανονικές τάξεις και την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός εναλλακτικού προγράμματος διδασκαλίας ξένων γλωσσών για μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο ξένων γλωσσών (Ganschow και Schneider, 2006).

Υπάρχουν, παρόλα αυτά, συνθήκες υπό τις οποίες ένας μαθητής εξαιρείται από τη μελέτη μιας ξένης γλώσσας;

Σε ορισμένες περιπτώσεις, παρά τον πολύ χρόνο και την προσπάθεια, ένας μαθητής μπορεί να μην έχει επιτυχία σε μια τάξη ξένων γλωσσών. Ορισμένα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να υποβάλουν αίτηση για υποκατάσταση μαθημάτων για την απαίτηση ξένων γλωσσών. Για να πληρούν τις προϋποθέσεις για αντικαταστάσεις μαθημάτων, γενικά, οι μαθητές πρέπει να παρέχουν τεκμηρίωση των δοκιμών και μια διάγνωση μαθησιακής δυσκολίας. Μερικές φορές οι μαθητές πρέπει να επιδείξουν ιστορικό αποτυχίας να μάθουν τη γλώσσα παρά την ειδική βοήθεια. Τα σχολεία που προσφέρουν παραιτήσεις ή αντικαταστάσεις μαθημάτων περιλαμβάνουν μερικές φορές μια δήλωση στο έγγραφο διακυβέρνησης του σχολείου και ο μαθητής καλείται να συναντηθεί με τον ειδικό της μαθησιακής βοήθειας του σχολείου για να καθορίσει την επιλεξιμότητα. (Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις διαδικασίες αντικατάστασης μαθημάτων, βλέπε Philips, Ganschow, & Anderson, 1991· Shaw, 1999· Simon, 2001.)

Τι συστάσεις κάνουν, λοιπόν, οι ειδικοί για τη μελέτη μιας ξένης γλώσσας;

Μέχρι σήμερα, υπάρχουν στοιχεία ότι οι μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες μπορούν να επιτύχουν στη μελέτη μιας ξένης γλώσσας, ειδικά εάν έχουν κατάλληλες διδακτικές τροποποιήσεις. Ένα μικρό σύνολο ερευνητικών στοιχείων υποδηλώνει, για παράδειγμα, ότι οι μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο μπορούν να έχουν επιτυχία σε τάξεις που παρέχουν άμεση, ρητή διδασκαλία σχετικά με τη γλωσσική δομή και επιπλέον χρόνο για να κατακτήσουν το αντικείμενο (βλ., π.χ. Downey & Snyder, 2001, Sparks & Miller, 2000). Ως εκ τούτου, ορισμένοι ειδικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκτεθούν στη μελέτη μιας γλώσσας της επιλογής τους νωρίς στο σχολείο, να μιλήσουν με τον καθηγητή τους για τις γλωσσικές τους ανάγκες και να αναζητήσουν πρόσθετη βοήθεια μόλις χρειαστεί. Συνιστούν στους μαθητές να αναγνωρίσουν ότι η μελέτη μιας ξένης γλώσσας μπορεί να απαιτήσει επιπλέον προσπάθεια από την πλευρά τους, αλλά ότι θα τους προσφέρει μια εμπειρία στη γλωσσική και πολιτιστική πολυμορφία που είναι επιθυμητή σήμερα στην παγκόσμια κοινωνία μας. Μερικές φορές οι μαθητές που αγωνίζονται μπορεί να χρειαστεί να παρακολουθήσουν λιγότερα μαθήματα ή να επικεντρωθούν ειδικά στη μελέτη ξένων γλωσσών. Είναι χρήσιμο σε αυτή την περίπτωση να παρέχετε επιστολές υποστήριξης από καθηγητές ξένων γλωσσών καθώς και τεκμηρίωση της προσπάθειας. Υπό τις κατάλληλες συνθήκες, λοιπόν, η μελέτη μιας ξένης γλώσσας μπορεί να είναι μια

θετική και πολιτισμικά διευρυνόμενη εμπειρία, είτε με φυσική παρουσία, είτε εξ αποστάσεως (Ganschow και Schneider, 2006).

3.3. Εκμάθηση Γαλλικής γλώσσας εξ αποστάσεως

Σύμφωνα με τους Allard, Bourdeau και Mizoguchi (2011) η ξένη γλώσσα είναι μια γλώσσα πλέον της μητρικής που χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους παγκοσμίως με σκοπό την επικοινωνία. Η ξένη γλώσσα περιγράφεται επίσης ως μια γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο εκ προθέσεως και συνειδητά πέραν της μητρικής του γλώσσα από τους Álvarez Sotomayor και Hidalgo-Clérico 2020 ; Ismail κ.α., 2021.

Ομοίως με τα περισσότερα μαθήματα, μια ξένη γλώσσα, εν προκειμένω η γαλλική γλώσσα μαθαίνεται αρχικά μέσω της παραδοσιακής δια ζώσης διδασκαλίας σε φυσική τάξη, ένας προς έναν. Ωστόσο, τώρα που η τεχνολογία έχει προχωρήσει μαζικά, η διαδικτυακή μάθηση αρχίζει να αναδεικνύεται ως κύριο μέσο εκμάθησης. Ως εκ τούτου, οι πάροχοι μάθησης αρχίζουν να αναπτύσσουν τέτοιες πλατφόρμες. Το Πανεπιστήμιο Carnegie Mellon είναι ένα από τα εκπαιδευτικά ινστιτούτα που ανέπτυξαν ένα διαδικτυακό έργο που ονομάζεται Language Online. Αυτό το έργο προσφέρει ένα διαδικτυακό μάθημα γαλλικής γλώσσας που χρησιμοποιεί την εντατική χρήση του διαδικτύου προς όφελός τους. Οι Gascoigne και Parnell (2013) ανέφεραν ότι το Language Online δημιουργείται για να εξυπηρετεί μαθητές που επιθυμούν να έχουν μια πιο ευέλικτη μαθησιακή προσέγγιση.

Επομένως η διαδικτυακή μάθηση αποτελεί πλέον μια σημαντική εναλλακτική επιλογή εκμάθησης και μελέτης για τους μαθητές, καθώς το Διαδίκτυο και η τεχνολογία προχωρούν. Οι μαθητές μπορούν πλέον να παρακολουθούν το μάθημα από οποιαδήποτε τοποθεσία και οποιαδήποτε ώρα της ημέρας χωρίς να χρειάζεται να περιορίζονται με ένα σταθερό χρονοδιάγραμμα (Johnson, 2017). Στις περισσότερες περιπτώσεις η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στο Διαδίκτυο αναφέρεται στην εκμάθηση γλωσσών η οποία συντελείται με αποκλειστικά διαδικτυακό τρόπο (Tabiri κ.α., 2021). Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας περιλαμβάνει την ανάπτυξη τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων: ακρόασης και ανάγνωσης, γνωστές επίσης ως δεξιότητες εισόδου (δεκτικές) και δεξιότητες ομιλίας και γραφής, τις δεξιότητες παραγωγής. O Hockly (2015) δήλωσε επίσης ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο Διαδίκτυο ξεκινά από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και ξεκινά μόνο στο χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης με την πρόοδο της τεχνολογίας.

Σύμφωνα με τη μελέτη του Hockly (2015), το διαδίκτυο έχει τη δύναμη να παρέχει ποικιλία μαθησιακών και εκπαιδευτικών υλικών στους μαθητές. Είναι εξίσου πιθανό όμως να υπάρχουν μειονεκτήματα στην εκμάθηση γαλλικών μέσω διαδικτύου. Ο Thomas (2015) σε μια μελέτη που αναλύει τις απόψεις 25 μαθητών στο πλαίσιο ενός μαθήματος γαλλικής γλώσσας εξ αποστάσεως, διαπίστωσε ότι η εκμάθηση γαλλικών μέσω διαδικτύου μπορεί να είναι επίπονη και χρονοβόρα.

Ακόμη, οι Jabeen και Thomas (2015) κατέδειξαν ότι μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής μάθησης δεν είναι στο ίδιο επίπεδο σε σύγκριση με τη μάθηση με τη βοήθεια εκπαιδευτή. Η μελέτη έδειξε μη ικανοποιητικά αποτελέσματα διαδικτυακής μάθησης και απροσδόκητη προτίμηση για παράδοση στην τάξη. Οι μαθητές ανέφεραν αρκετούς λόγους για τους οποίους δεν ευνοούν την ηλεκτρονική παράδοση. Τα ασύγχρονα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στο διαδικτυακό περιβάλλον σήμαιναν ότι όλοι αυτοί οι μαθητές έπρεπε να μάθουν από κονσέρβες. Οι άλλοι περιορισμοί αυτής της μεθόδου ήταν η ανεπαρκής αλληλεπίδραση, η έλλειψη άμεσης ανατροφοδότησης, οι ανεπαρκείς ευκαιρίες για μάθηση και εξάσκηση των δεξιοτήτων και η έλλειψη εκπαίδευσης στη χρήση της απαιτούμενης τεχνολογίας. Παρατηρήθηκε ότι η συνολική αποτελεσματικότητα ήταν πολύ μεγαλύτερη όταν οι μαθητές μάθαιναν υπό την επίβλεψη εκπαιδευτών. Ένας άλλος βασικός παράγοντας που επηρέασε ιδιαίτερα την ανάπτυξη της ομιλίας ήταν η έλλειψη εργαλείων πρακτικής ομιλίας στο διαδίκτυο. Τα δεδομένα αντικατοπτρίζουν μια μη ικανοποιητική βελτίωση των δεξιοτήτων ομιλίας που προκαλεί ανησυχία. Αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί με τη χρήση σύγχρονων εργαλείων, όπως η τηλεδιάσκεψη και τα διαδικτυακά περιβάλλοντα στην τάξη, τα οποία αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής μάθησης. Με τη συμπερίληψη της σύγχρονης μάθησης, οι μαθητές θα μπορούσαν να συνομιλούν με άλλους μαθητές και δασκάλους, βελτιώνοντας έτσι την ικανότητα ομιλίας. Επιπλέον, θα έπρεπε να παρέχεται επαρκής τεχνική υποστήριξη στους μαθητές και τους εκπαιδευτές για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της συνολικής διαδικτυακής εμπειρίας των ενδιαφερόμενων μερών.

Έχουν γίνει πολλές μελέτες στο παρελθόν σχετικά με τα μειονεκτήματα της εκμάθησης ξένων γλωσσών στο Διαδίκτυο. Η μελέτη του Erarslan (2021) δείχνει ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία είτε πρόκειται για δυσκολίες οι οποίες αφορούν τη σύνδεση στο Διαδίκτυο είτε για ζητήματα που σχετίζονται με ελλείψεις στην προμήθεια του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού.

Η έρευνα επικεντρώθηκε στη διαδικτυακή εκμάθηση ξένων γλωσσών και τη συσχέτισή της με την τρέχουσα πανδημία Covid - 19 χρησιμοποιώντας το εργαλείο Ευχαρίστησης Ξένης Γλώσσας (FLE). Οι ερωτηθέντες αυτής της έρευνας αποτελούνται από 207 αυτοεπιλεγμένους συμμετέχοντες από διαφορετικά προγράμματα σπουδών. Στη συνέχεια περιορίζεται σε 39 μαθητές σε αναζήτηση ποιοτικών αποτελεσμάτων. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε έρευνες που αφορούσαν δημογραφικά ερωτήματα, συμπεριλαμβανομένων πληροφοριών για την ηλικία, το φύλο, το πρόγραμμα σπουδών και το έτος σπουδών, τις ξένες γλώσσες που μελετήθηκαν, τη βαθμολογία για την ξένη γλώσσα για το πρώτο εξάμηνο του αντίστοιχου ακαδημαϊκού έτους. Τα ευρήματα από αυτήν την έρευνα δείχνουν ότι οι αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ FLE και άγχους είναι συνεπείς με τους χρόνους μάθησης πριν από την πανδημία, αν και υπάρχουν νέα ευρήματα, όπως το υψηλότερο επίπεδο απόλαυσης με μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις (Erarslan, 2021). Ένα άλλο σημαντικό μειονέκτημα της διαδικτυακής εκμάθησης γαλλικών είναι η απομόνωση. Η ηλεκτρονική μάθηση εμποδίζει τους μαθητές να έχουν μια δια ζώσης επικοινωνία και σε φυσική τάξη με τον δάσκαλό τους ή με τους συμμαθητές τους. Ως εκ τούτου, οι Zou, Li και Jin (2021) μελέτησαν πώς να ξεπεράσουν τα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης σε 60 μαθητές (αποκριθέντες) από το Τεχνικό Κολλέγιο της Wuhan. Τα όργανα που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη μελέτη περιλαμβάνουν ανάλυση βιβλιογραφίας, σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες και ανάλυση πρακτικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές της δραστηριότητας στο Εικονικό Περιβάλλον Μάθησης (VLE). Στο τέλος, η μελέτη διαπίστωσε ότι η εφαρμογή μικτής μάθησης που περιλαμβάνει στοιχεία αλληλεπίδρασης με τον Διαδίκτυο και προσωπική αλληλεπίδραση ξεπερνά τις περισσότερες από τις ελλείψεις της ηλεκτρονικής μάθησης.

Ωστόσο, παλαιότεροι ερευνητές έχουν επίσης αποδείξει ότι υπάρχουν ορισμένα πλεονεκτήματα στην εκμάθηση γαλλικών μέσω Διαδικτύου. Σύμφωνα με τον Bozavli (2021) ορισμένοι μαθητές πιστεύουν ότι η χρήση μιας ξένης γλώσσας στο διαδίκτυο είναι πιο ωφέλιμη από την εκμάθησή της πρόσωπο με πρόσωπο. Οι μαθητές ένιωσαν ότι η μάθηση μέσω Διαδικτύου είναι εύκολη καθώς μπορούν να παρακολουθήσουν τα ηχογραφημένα μαθήματά τους όσες φορές επιθυμούν. Εκτός αυτού, οι μαθητές έχουν αυτοπεποίθηση να κάνουν ερωτήσεις στο διαδικτυακό μάθημα. Μερικοί μαθητές ανέφεραν ότι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε περισσότερο υλικό κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης, καθώς το υλικό της μάθησης

πρόσωπο με πρόσωπο περιορίζεται κυρίως σε έντυπες πληροφορίες. Ένα εξίσου σημαντικό πλεονέκτημα είναι η ευελιξία που προσφέρει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μέσω του Διαδικτύου λόγω του γεγονότος ότι η διαδικτυακή εκμάθηση τους επιτρέπει να μαθαίνουν όπου, όποτε και όσα χρειάζονται. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται, ανάμεσα σε άλλες, από πρόσφατη έρευνα του Ανοικτού Πανεπιστημίου του Ηνωμένου Βασιλείου. Το πανεπιστήμιο προβάλλει την επιλογή εξ αποστάσεως εκμάθησης ξένων γλωσσών ως μια οικονομικότερη, πιο ενδιαφέρουσα και σαφώς οικολογικότερη επιλογή, που μειώνει το αποτύπωμα CO2 διδασκόντων και διδασκομένων εντός ενός οργανισμού. Όμοια αποτελέσματα έχει δείξει και η έρευνα της Ψυχογιού (2019), η οποία εξέτασε την αποτελεσματικότητα και την ευκολία χρήσης γνωστής δωρεάν εφαρμογής για έξυπνα τηλέφωνα που έχει ως στόχο την πολυμεσική εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Ο Alabay (2021) έχει κάνει έρευνα με τίτλο «Οι απόψεις των μαθητών για την εκμάθηση γαλλικών στο διαδίκτυο με τις ομάδες της Microsoft κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19». Οι συμμετέχοντες ήταν 23 φοιτητές που μάθαιναν γαλλικά ως ξένη γλώσσα στο Πανεπιστήμιο Γαλατασαράι της Τουρκίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένης φόρμας ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές πίστευαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους βοήθησε να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους κατά τη διάρκεια μιας πανδημίας παρακολουθώντας τα μαθήματά τους μέσω Διαδικτύου, εάν δεν ήταν εφικτό να τα παρακολουθήσουν δια ζώσης. Κάποια χρόνια νωρίτερα, ο Stoytcheva (2018) είχε διεξάγει μια μελέτη με τίτλο «Η επίδραση μιας Σχεδιασμένης Γαλλικής Διαδικτυακής Προφορικής Πλατφόρμας για τη Βελτίωση της Γαλλικής Προφορικής Γλώσσας για Φοιτητές της Σχολής Τεχνών Γαλλικό Τμήμα». Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Το δείγμα της μελέτης ήταν μια ομάδα 32 νέων φοιτητών στη σχολή Τεχνών του γαλλικού τμήματος του Πανεπιστημίου του Καΐρου. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι η γαλλική διαδικτυακή προφορική πλατφόρμα έχει αποδειχθεί ιδιαιτέρως αποτελεσματική στη βελτίωση των προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η διαδικτυακή προφορική πλατφόρμα βοηθά στην επίλυση του προβλήματος της έλλειψης έκθεσης στην προφορική πρακτική σε ένα κανονικό περιβάλλον τάξης. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης διαπίστωσαν επίσης ότι οι μαθητές απολαμβάνουν τη χρήση διαδικτυακών προφορικών πλατφορμών λόγω της ευκολίας χρήσης τους. Οι μαθητές θεωρούν την διαδικτυακή πλατφόρμα ως μέθοδο μάθησης και ανταλλαγής πληροφοριών που γίνεται μέσω των

κοινωνικών δικτύων. Στην παρούσα μέλετη καταδεικνύεται ότι μαθητές σε γενικές γραμμές προτιμούν την διαδικτυακή πλατφόρμα γιατί τους δίνεται η ευκαιρία να εξασκήσουν τη γλώσσα που μαθαίνουν οπουδήποτε και οποτεδήποτε (Wang & Chen, 2013).

3.4. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε γενετικούς ή/και νευροβιολογικούς παράγοντες που μεταβάλλουν τη λειτουργία του εγκεφάλου με τρόπο που επηρεάζει μία ή περισσότερες γνωστικές διαδικασίες που σχετίζονται με τη μάθηση. Αυτά τα προβλήματα επεξεργασίας μπορεί να επηρεάσουν την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων όπως η ανάγνωση, η γραφή και/ή τα μαθηματικά. Μπορούν επίσης να παρεμβαίνουν σε δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου όπως οργάνωση, προγραμματισμός χρόνου, αφηρημένη λογική, μακροπρόθεσμη ή βραχυπρόθεσμη μνήμη και προσοχή. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν τη ζωή ενός ατόμου πέρα από τους ακαδημαϊκούς και μπορεί να επηρεάσουν τις σχέσεις με την οικογένεια, τους φίλους και στον εργασιακό χώρο (LDA, 2022)..

Δεδομένου ότι οι δυσκολίες με την ανάγνωση, τη γραφή και/ή τα μαθηματικά είναι αναγνωρίσιμα προβλήματα κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, τα σημεία και τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών διαγιγνώσκονται συχνότερα κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Ωστόσο, ορισμένα άτομα δεν λαμβάνουν αξιολόγηση έως ότου φοιτήσουν στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση ή ενήλικες στο εργατικό δυναμικό. Άλλα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μην λάβουν ποτέ αξιολόγηση και να περάσουν τη ζωή τους, χωρίς να ξέρουν ποτέ γιατί έχουν δυσκολίες με τους ακαδημαϊκούς και γιατί μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στη δουλειά τους ή στις σχέσεις με την οικογένεια και τους φίλους.

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να συγχέονται με μαθησιακά προβλήματα που είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών, διανοητικής αναπηρίας, της συναισθηματικής διαταραχής, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά ή οικονομικά μειονεκτήματα.

Σε γενικές γραμμές, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μέτρια ή άνω του μέσου όρου νοημοσύνη. Συχνά φαίνεται να υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ των δυνατοτήτων και των πραγματικών επιτευγμάτων του ατόμου. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως «κρυμμένες δυσκολίες»: το

άτομο φαίνεται απόλυτα «φυσιολογικό» και φαίνεται να είναι ένα πολύ εύστροφο και ευφυές άτομο, αλλά μπορεί να μην μπορεί να επιδείξει το επίπεδο δεξιοτήτων που αναμένεται από κάποιον παρόμοιας ηλικίας (LDA, 2022).

Μια μαθησιακή δυσκολία δεν μπορεί να θεραπευτεί ή να διορθωθεί. είναι μια δια βίου πρόκληση. Ωστόσο, με την κατάλληλη υποστήριξη και παρέμβαση, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επιτύχουν επιτυχία στο σχολείο, στην εργασία, στις σχέσεις και στην κοινότητα.

Οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» είναι ένας όρος «ομπρέλα» που περιγράφει μια σειρά από άλλες, πιο συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία και η δυσγραφία (LDA, 2022).

3.4.1. Δυσαριθμισία

Επηρεάζει την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί αριθμούς και να μαθαίνει μαθηματικά γεγονότα.

Τα άτομα με αυτό το είδος μαθησιακής δυσκολίας παρουσιάζουν μειωμένες δεξιότητες υπολογισμού στα μαθηματικά και δυσκολία στην κατανόηση αριθμών και μαθηματικών αξιωμάτων και πράξεων (LDA, 2022)..

Η δυσαριθμισία σχετίζεται με αδυναμίες στην αναπαράσταση και επεξεργασία θεμελιωδών αριθμών, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα δυσκολίες στον ποσοτικό προσδιορισμό των συνόλων χωρίς μέτρηση, στη χρήση μη λεκτικών διεργασιών για την ολοκλήρωση απλών αριθμητικών πράξεων και στην εκτίμηση των σχετικών μεγεθών των συνόλων.

Επειδή αυτές οι μαθηματικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων υψηλότερου επιπέδου, ο ποσοτικός συλλογισμός είναι πιθανό να εξασθενίσει για αυτά τα άτομα (LDA, 2022).

3.4.2. Δυσγραφία

Επηρεάζει την ικανότητα γραφής και τις λεπτές κινητικές δεξιότητες ενός ατόμου.

Η δυσγραφία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που περιλαμβάνει μειωμένη ικανότητα παραγωγής ευανάγνωστης και αυτόματης γραφής γραμμάτων και συχνά αριθμητικής γραφής, η τελευταία από τις οποίες μπορεί να επηρεάσει τα μαθηματικά.

Η δυσγραφία οφείλεται στη δυσκολία απομνημόνευσης και ανάκτησης γραμμάτων και αριθμών.

Τα άτομα με δυσγραφία συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις Εκτελεστικές Λειτουργίες (π.χ. σχεδιασμό και οργάνωση) (LDA, 2022).

3.4.3. Δυσλεξία

Επηρεάζει την ανάγνωση και τις σχετικές δεξιότητες επεξεργασίας που βασίζονται στη γλώσσα.

Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην ακριβή και ευχάριστη αναγνώριση λέξεων.

Τα άτομα με δυσλεξία δυσκολεύονται με την αναγνώριση λέξεων, την αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία (LDA, 2022).

Η αναγνωστική κατανόηση μερικές φορές μειώνεται λόγω πολύ κακών δεξιοτήτων ανάγνωσης λέξεων.

Τα άτομα με δυσλεξία έχουν συχνά ελλείμματα στη φωνητική και φωνολογική επίγνωση, τα οποία αναφέρονται στην ικανότητα ακρόασης, αναγνώρισης και χειρισμού της ηχητικής δομής μιας προφορικής λέξης, συμπεριλαμβανομένων των φωνημάτων, των συλλαβών, της αρχής και της ομοιοκαταληξίας.

Τα άτομα με δυσλεξία μπορεί επίσης να έχουν μειωμένη ορθογραφική επεξεργασία, η οποία παρεμβαίνει στη σύνδεση των γραμμάτων και των συνδυασμών γραμμάτων με ήχους με ακρίβεια και ευχέρεια (LDA, 2022).

3.4.4. Μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες

Το άτομο με μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολεύεται να ερμηνεύσει μη λεκτικά στοιχεία όπως εκφράσεις προσώπου ή γλώσσα του σώματος και μπορεί να έχει κακό συντονισμό.

Επί του παρόντος, οι μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες δεν αναφέρονται στο σύστημα IDEA ή στο σύστημα DSM-5 ως συγκεκριμένος τύπος μαθησιακής δυσκολίας. Υπάρχει ένα αναπτυσσόμενο σύνολο ερευνών που δείχνει ότι περίπου το 5 τοις εκατό των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν τις γνωστικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες που σχετίζονται με τις μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες.

Η έρευνα δείχνει ότι οι μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με έκπτωση σε τρεις γενικούς τομείς, συμπεριλαμβανομένων των κινητικών δεξιοτήτων, της οπτικο-χωρικής οργανωτικής μνήμης και των κοινωνικών ικανοτήτων.

Τα άτομα με αυτό το είδος μαθησιακής δυσκολίας έχουν ένα καλά ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, καθώς και ισχυρή ικανότητα αναγνώρισης ανάγνωσης και δεξιότητες καθαρής γλώσσας (LDA, 2022).

3.4.5. Διαταραχή ακουστικής επεξεργασίας (ΔΑΚ)

Στη διαταραχή ακουστικής επεξεργασίας (ΔΑΚ), οι ασθενείς δυσκολεύονται να επεξεργαστούν ήχους. Τα άτομα με ΔΑΚ μπορεί να συγχέουν τη σειρά των ήχων ή να μην μπορούν να φιλτράρουν διαφορετικούς ήχους, όπως η φωνή ενός δασκάλου έναντι του θορύβου του περιβάλλοντος. Στην ΔΑΚ, ο εγκέφαλος παρερμηνεύει τις πληροφορίες που λαμβάνει και επεξεργάζεται από το αυτί.

Ένα υποσύνολο της διαταραχής της ακουστικής επεξεργασίας, η διαταραχή επεξεργασίας της γλώσσας προκύπτει όταν ένα άτομο αντιμετωπίζει συγκεκριμένες προκλήσεις στην επεξεργασία της προφορικής γλώσσας, επηρεάζοντας τόσο τη δεκτική όσο και την εκφραστική γλώσσα. Σύμφωνα με την Ένωση Μαθησιακών Δυσκολιών της Αμερικής, στη διαταραχή γλωσσικής επεξεργασίας, «υπάρχει δυσκολία να προσδώσει κανείς νόημα σε ομάδες ήχου που σχηματίζουν λέξεις, προτάσεις και ιστορίες (LDA, 2022).

3.4.6. Μη Αποτελεσματική Εκτελεστική Λειτουργία

Επηρεάζει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη στρατηγική, την προσοχή στις λεπτομέρειες και τη διαχείριση του χρόνου και του χώρου.

Μια αναποτελεσματικότητα στα συστήματα γνωστικής διαχείρισης του εγκέφαλου που επηρεάζει μια ποικιλία νευροψυχολογικών διαδικασιών όπως ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η στρατηγική, η προσοχή και η ανάμνηση λεπτομερειών και η διαχείριση του χρόνου και του χώρου. Αν και δεν πρόκειται για μαθησιακή δυσκολία, διαφορετικά μοτίβα αδυναμίας στην εκτελεστική λειτουργία παρατηρούνται σχεδόν πάντα στα μαθησιακά προφίλ ατόμων που έχουν συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠΥ (LDA, 2022).

3.4.7. ΔΕΠΥ

Αν και κατά ορισμένους μελετητές, δεν αποτελεί η ίδια μαθησιακή διαταραχή, εντούτοις επηρεάζει την εστίαση, την προσοχή και τη συμπεριφορά και μπορεί να κάνει τη μάθηση δύσκολη.

Μια διαταραχή που περιλαμβάνει δυσκολία συγκεντρώσεως και προσοχής, δυσκολία στον έλεγχο της συμπεριφοράς και υπερκινητικότητα. Αν και η ΔΕΠΥ δεν

θεωρείται μαθησιακή δυσκολία, η έρευνα δείχνει ότι από το 30-50 τοις εκατό των παιδιών με ΔΕΠΥ έχουν επίσης μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία και ότι οι δύο συνθήκες μπορούν να αλληλεπιδράσουν για να κάνουν τη μάθηση εξαιρετικά προκλητική.

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας είναι μια κατάσταση που γίνεται εμφανής σε ορισμένα παιδιά στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Είναι δύσκολο για αυτά τα παιδιά να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους ή/και να δώσουν προσοχή. Υπολογίζεται ότι μεταξύ 3 και 5 τοις εκατό των παιδιών έχουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), ή περίπου 2 εκατομμύρια παιδιά στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αυτό σημαίνει ότι σε μια τάξη 24 έως 30 παιδιών, είναι πιθανό τουλάχιστον ένα να έχει ΔΕΠΥ.

Η ΔΕΠΥ δεν θεωρείται μαθησιακή δυσκολία. Μπορεί να προσδιοριστεί ότι πρόκειται για αναπηρία σύμφωνα με τον Νόμο για την Εκπαίδευση για Άτομα με Αναπηρία (IDEA), καθιστώντας έναν μαθητή κατάλληλο να λάβει υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η ΔΕΠΥ εμπίπτει στην κατηγορία «Άλλα προβλήματα υγείας» και όχι στην κατηγορία «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες».

Πολλά παιδιά με ΔΕΠΥ – περίπου 20 με 30 τοις εκατό – έχουν επίσης μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ είναι η απροσεξία, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα. Υπάρχουν τρεις υποτύποι ΔΕΠΥ που αναγνωρίζονται από τους επαγγελματίες. Πρόκειται για τον κυρίως υπερκινητικό/παρορμητικό τύπο (που δεν δείχνει σημαντική απροσεξία). Ο κυρίως απρόσεκτος τύπος (που δεν εμφανίζει σημαντική υπερκινητική-παρορμητική συμπεριφορά) που μερικές φορές ονομάζεται ADD, και του συνδυασμένου τύπου (που εμφανίζει τόσο απρόσεκτα όσο και υπερκινητικά-παρορμητικά συμπτώματα).

Άλλες διαταραχές που μερικές φορές συνοδεύουν τη ΔΕΠΥ είναι το σύνδρομο Tourette (που επηρεάζει ένα πολύ μικρό ποσοστό ατόμων με ΔΕΠΥ), αντιθετική προκλητική διαταραχή (επηρεάζει από το ένα τρίτο έως το μισό όλων των παιδιών με ΔΕΠΥ), διαταραχή συμπεριφοράς (περίπου 20 έως 40% των παιδιών με ΔΕΠΥ), άγχος και κατάθλιψη ή και διπολική διαταραχή.

Αναλυτικότερα, τα συμπτώματα της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 2 τύπους προβλημάτων συμπεριφοράς:

- Διάσπαση προσοχής (δυσκολία συγκέντρωσης και εστίασης)

- Υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα

Πολλοί άνθρωποι με ΔΕΠΥ έχουν προβλήματα που εμπίπτουν και στις δύο αυτές κατηγορίες, αλλά αυτό δεν συμβαίνει πάντα.

Για παράδειγμα, περίπου 2 με 3 στα 10 άτομα με την πάθηση έχουν προβλήματα συγκέντρωσης και εστίασης, αλλά όχι με υπερκινητικότητα ή παρορμητικότητα.

Αυτή η μορφή ΔΕΠΥ είναι επίσης γνωστή ως διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (ADD – Attention Deficit Disorder). Η ADD μπορεί μερικές φορές να περάσει απαρατήρητο επειδή τα συμπτώματα μπορεί να είναι λιγότερο εμφανή.

Η ΔΕΠΥ διαγιγνώσκεται συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να έχουν συμπτώματα μόνο απροσεξίας και είναι λιγότερο πιθανό να παρουσιάσουν ενοχλητική συμπεριφορά που κάνει τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ πιο εμφανή. Αυτό σημαίνει ότι τα κορίτσια που έχουν ΔΕΠΥ μπορεί να μην διαγιγνώσκονται πάντα.

Τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ σε παιδιά και εφήβους είναι σαφώς καθορισμένα και είναι συνήθως αισθητά πριν από την ηλικία των 6 ετών. Εμφανίζονται σε περισσότερες από 1 καταστάσεις, όπως στο σπίτι και στο σχολείο.

Τα παιδιά μπορεί να έχουν συμπτώματα τόσο απροσεξίας όσο και υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας ή μπορεί να έχουν συμπτώματα μόνο ενός από αυτούς τους τύπους συμπεριφοράς.

Ένα παιδί εμφανίζει τα ακόλουθα συμπτώματα όταν έχει ελλειμματική προσοχή:

- έχει μικρή διάρκεια προσοχής και αποσπάται εύκολα η προσοχή
- κάνει απρόσεκτα λάθη – για παράδειγμα, στις σχολικές εργασίες
- ξεχνά ή χάνει πράγματα
- αδυνατεί να επιμείνει σε εργασίες που είναι κουραστικές ή χρονοβόρες
- φαίνεται να μην μπορεί να ακούσει ή να εκτελέσει οδηγίες
- έχει συνεχώς μεταβαλλόμενη δραστηριότητα ή εργασία
- δυσκολεύεται να οργανώσει την εκτέλεση εργασιών

Τα κύρια σημάδια της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας σε ένα παιδί είναι:

- αδυναμία να καθίσει ακίνητο, ειδικά σε ήρεμο ή ήσυχο περιβάλλον
- διαρκής ταραχή
- αδυναμία συγκέντρωσης σε καθήκοντα

- υπερβολική σωματική κίνηση
- υπερβολική ομιλία
- αδυναμία αναμονής μέχρι να έρθει η σειρά του
- εκτέλεση ενεργειών χωρίς πρότερη σκέψη
- διακοπή συνομιλιών
- ελάχιστη ή καθόλου αίσθηση κινδύνου

Αυτά τα συμπτώματα μπορεί να προκαλέσουν σημαντικά προβλήματα στη ζωή ενός παιδιού, όπως λ.χ. οι ανεπαρκείς επιδόσεις στο σχολείο, κακή κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά και ενήλικες και προβλήματα με την πειθαρχία. Αν και δεν συμβαίνει πάντα, ορισμένα παιδιά μπορεί επίσης να έχουν σημάδια άλλων προβλημάτων ή καταστάσεων παράλληλα με τη ΔΕΠΥ, όπως:

- αγχώδης διαταραχή – που έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να ανησυχεί και να είναι νευρικό πολλές φορές. Η διαταραχή μπορεί επίσης να προκαλέσει σωματικά συμπτώματα, όπως γρήγορο καρδιακό παλμό, εφίδρωση και ζάλη.
- αντιθετική προκλητική διαταραχή (ODD), η οποία ορίζεται από την αρνητική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά, ιδιαίτερα προς πρόσωπα εξουσίας, όπως γονείς και δάσκαλοι
- διαταραχή συμπεριφοράς - συχνά περιλαμβάνει μια τάση προς άκρως αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως κλοπή, τσακωμός, βανδαλισμός και βλάβη ανθρώπων ή ζώων
- κατάθλιψη
- προβλήματα ύπνου – δυσκολία ύπνου κατά τις νυκτερινές ώρες ή και ακανόνιστο ωράριο ύπνου
- Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ), η οποία επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τα ενδιαφέροντα και τη συμπεριφορά
- Δυσπραξία, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί μια κατάσταση που επηρεάζει τον σωματικό συντονισμό
- επιληψία – μια κατάσταση που επηρεάζει τον εγκέφαλο και προκαλεί επαναλαμβανόμενες κρίσεις ή επιληπτικές κρίσεις
- Σύνδρομο Tourette – μια κατάσταση του νευρικού συστήματος, που χαρακτηρίζεται από έναν συνδυασμό ακούσιων θορύβων και κινήσεων (τικ)

- ο μαθησιακές δυσκολίες – όπως η δυσλεξία (NHS UK, 2022).

3.5. Εκπαίδευση εξ αποστάσεως σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Υπάρχουν περισσότερα από ένα δισεκατομμύριο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στον κόσμο (Wang et al., 2019). Αν και η κατάσταση έχει εξελιχθεί, ιδίως μέσω πολιτικών αποφάσεων που στοχεύουν στην καταπολέμηση των διακρίσεων, εξακολουθούν να υπάρχουν πολλοί τομείς στους οποίους οι ευκαιρίες για τα άτομα με δυσκολία υστερούν σε σχέση με αυτές για το κοινωνικό σύνολο, όπως καταδεικνύεται από τις εκθέσεις του ΠΟΥ. Ισχύει ιδιαίτερα για την εκπαίδευση ότι η εκπροσώπηση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαίδευση μειώνεται δραστικά από το δημοτικό στην εκπαίδευση, οδηγώντας σε χαμηλότερο επίπεδο προσόντων. Αυτή η κατάσταση είναι μια από τις αιτίες μιας δυσμενούς κοινωνικής συνέπειας στον επαγγελματικό κόσμο όπου το ποσοστό ανεργίας για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ υψηλότερο από τον συνολικό μέσο όρο (Ioannidi & Gogaki, 2021). Είναι ακόμη πιο σημαντικό για άτομα με διανοητικές ή γνωστικές δυσκολίες επειδή είναι λιγότερο πιθανό να ασχοληθούν με το σχολείο ή την εργασία. Ως εκ τούτου, τα εμπόδια πρόσβασης στις ευκαιρίες μάθησης ενισχύουν τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, που επικυρώθηκε από 177 χώρες (Σταμπολτζής κ.α., 2020).

Η πρόοδος στην εκπαίδευση μέσω υπολογιστή θεωρείται ως ένας αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης παρέχοντας βοήθεια και αποζημίωση σε μαθητές με συγκεκριμένες ανάγκες. Πράγματι, υπήρξε μια πραγματική επανάσταση στις προσεγγίσεις της εκπαίδευσης που βασίζονται σε υπολογιστές, που οδηγείται από την εκρηκτική ανάπτυξη των Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOC). Βρέθηκε ότι ξεκινώντας από το 2011, στο τέλος του 2017 υπήρχαν περισσότεροι από 81 εκατομμύρια εγγεγραμμένοι χρήστες στον κόσμο (Αλασώνα, 2021). Τέτοια ηλεκτρονικά συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης αλλάζουν ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι προσεγγίζουν τη μάθηση και την κατάρτιση. Προσφέρουν πρόσβαση σε μαθησιακό περιεχόμενο σε όλους, ανεξάρτητα από το πού βρίσκονται οι μαθητές, και κάνουν αυτούς τους μαθητές πιο δραστήριους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, επιτρέποντάς τους να επιλέγουν πώς, πότε και πού θα σπουδάσουν. Δεδομένου ότι αυτές οι πλατφόρμες

είναι διαθέσιμες όλο το εικοσιτετράωρο, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να προχωρήσουν στο μάθημα με τον δικό τους ρυθμό, αναθεωρώντας έννοιες που δεν έχουν κατανοηθεί πλήρως και παρακάμπτοντας αυτές που έχουν κατανοηθεί (Τσίτσικας & Φραντζή, 2022). Αυτά τα συστήματα είναι επίσης συμβατά με τη διαβίου κατάρτιση, επιτρέποντας στους ανθρώπους να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και γνώσεις προκειμένου να προσαρμοστούν σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Αυτοί οι παράγοντες παρέχουν μεγάλες ευκαιρίες για τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που είναι ωφέλιμα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως εκείνα με γνωστικές δυσκολίες και περιορισμένες μαθησιακές δραστηριότητες, καθώς μπορεί να προσφέρουν την ευελιξία να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα στις συγκεκριμένες ανάγκες τους.

3.5.1. Εξ αποστάσεως μάθηση για μαθητές με ΔΕΠΥ

Πολλά παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) μπορεί να αντιμετωπίσουν περισσότερα εμπόδια στην πορεία τους προς την επιτυχία από τον μέσο μαθητή.

Ανά τον πλανήτη, τα περισσότερα παιδιά με ΔΕΠΥ απολαμβάνουν κάποιες εξειδικευμένες σχολικές υπηρεσίες. Αυτό μπορεί να σημαίνει υπηρεσίες ειδικής αγωγής, όπως ατομική ή μικρή ομαδική διδασκαλία με δάσκαλο ειδικής αγωγής, ή προσαρμογές, όπως η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο εκτελούνται οι εργασίες, οι εργασίες και οι δοκιμές, επιπλέον βοήθεια με την απομνημόνευση και την οργάνωση της εργασίας και συχνή επικοινωνία. Μαζί, δάσκαλοι και γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ να επιτύχουν στο σχολείο.

Το σχολείο μπορεί να παρουσιάσει προκλήσεις για πολλά παιδιά με ΔΕΠΥ. Ακολουθούν μερικές από τις προκλήσεις που μπορούν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ:

Η σωματική δραστηριότητα και η κίνηση είναι σημαντικές για όλα τα παιδιά, αλλά ιδιαίτερα για τα παιδιά με ΔΕΠΥ. Οι κανόνες σχετικά με την τήρηση αποστάσεων και περισσότερο χρόνο με την εικονική μάθηση μπορεί να σημαίνουν να κάθεται κανείς ακίνητος χωρίς να κινείται για μεγαλύτερες χρονικές περιόδους. Οι αλλαγές στις δραστηριότητες μετά το σχολείο μπορεί να σημαίνουν λιγότερες ευκαιρίες για ενεργό ομαδικό παιχνίδι. Η εύρεση χρόνου για κίνηση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά που παλεύουν με την υπερκινητικότητα.

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ, όπως προαναφέρθηκε, δυσκολεύονται περισσότερο με την πλήξη και την πνευματική προσπάθεια σε δύσκολες εργασίες. Η εικονική μάθηση ή το διαπροσωπικό σχολείο με περισσότερους κανόνες μπορεί να μην έχει καινοτομία και ενθουσιασμό. Οι δάσκαλοι μπορεί να χρειαστεί να βρουν νέους τρόπους για να μην βαριούνται τα παιδιά με ΔΕΠΥ και να τα κρατούν αφοσιωμένα στη μάθηση.

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ είναι πιο πιθανό από τους συνομηλίκους τους να έχουν κάποιες δυσκολίες με τις κοινωνικές σχέσεις, επομένως το να έχουν λιγότερες ευκαιρίες να αλληλεπιδρούν ελεύθερα κατά τη διάρκεια της ημέρας μπορεί να σημαίνει ότι χρειάζονται άλλους τρόπους για να εξασκήσουν κοινωνικές δεξιότητες και να χτίσουν τις σχέσεις τους.

Οι μεταβάσεις μπορεί να είναι δύσκολες για τα παιδιά με ΔΕΠΥ και το να χρειάζεται να περνούν χρόνο κάνοντας σχολικές εργασίες, εργασίες στο σπίτι και οικογενειακές δραστηριότητες στον ίδιο χώρο όπου οι γονείς μπορεί επίσης να πρέπει να κάνουν τη δουλειά τους ενδέχεται να δημιουργήσει επιπλέον άγχος στους μαθητές και τους γονείς.

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ είναι πιθανό να έχουν και άλλες διαταραχές εκτός από τη ΔΕΠΥ, οι οποίες μπορεί να κάνουν ακόμη πιο δύσκολη την αντιμετώπιση του άγχους, της αλλαγής και της κοινωνικής απομόνωσης που σχετίζεται με την εικονική μάθηση. Μπορεί να χρειαστούν πρόσθετη υποστήριξη.

Με τις αλλαγές στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος του σχολείου, υπάρχει επίσης η πιθανότητα τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες να μην λαμβάνουν τις υπηρεσίες που χρειάζονται. Το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ εξέδωσε πληροφοριακό υλικό για την εφαρμογή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης για σχολεία που χρησιμοποιούν εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το ίδιο ισχύει και για ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες και το Ηνωμένο Βασίλειο.

Ωστόσο, ορισμένα παιδιά με ΔΕΠΥ μπορεί να ανταποκριθούν θετικά σε ορισμένες από τις αλλαγές. Για παράδειγμα, η εικονική μάθηση μπορεί να παρέχει λιγότερους περισπασμούς στα παιδιά που δυσκολεύονται περισσότερο να συντονίσουν άλλους ανθρώπους γύρω τους. Πιο δομημένες αίθουσες διδασκαλίας με μεγαλύτερη απόσταση μεταξύ των μαθητών μπορεί να βοηθήσουν ορισμένα παιδιά να εστιάσουν. Με λιγότερες δραστηριότητες στο καθημερινό τους πρόγραμμα, ορισμένα παιδιά μπορεί να έχουν περισσότερο χρόνο για να κοιμηθούν ή να αναπαυθούν. Δεδομένου ότι κάθε παιδί μπορεί να αντιδρά διαφορετικά στις αλλαγές

στο περιβάλλον του, οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι μαθητές χρειάζονται υποστήριξη που λειτουργεί για κάθε παιδί ξεχωριστά.

Για να βοηθήσει τους γονείς και τους μαθητές να προσαρμοστούν στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το Εθνικό Κέντρο Πόρων για τη ΔΕΠΥ (NRC), ένας χρηματοδοτούμενος συνεργάτης του CDC, έχει εργαστεί για τη δημιουργία πόρων και την υποστήριξη εξωτερικού εικονιδίου για τους γονείς. Αυτοί οι πόροι περιλαμβάνουν συμβουλές για γονείς και δασκάλους σχετικά με:

- Τη δημιουργία επαρκών δομών μέσα από τις οποίες το παιδί θα προσαρμοστεί σε νέες καθημερινές συνήθειες (είτε εμφανίζει ΔΕΠΥ και λοιπές μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι)
- Την επίτευξη της συγκέντρωσης του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία
- Τη διαχείριση της ελλειμματικής προσοχής κατά την αντιμετώπιση των αλλαγών,
- Τη δημιουργία του οικιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος,
- Την παροχή βοήθειας ώστε τα παιδιά να παραμείνουν συνδεδεμένα με άλλα παιδιά και
- Τη διατήρηση της παιδικής υγείας και δραστηριότητας (CDC, 2022).

2.4.2 Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα

Οι Σελίμη και συνεργάτες (2016) έχουν δείξει ότι ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών αναφέρουν συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας ή νοητικές/συναισθηματικές δυσκολίες. Τέτοιες δυσκολίες απαντώνται σε πολυάριθμες αναπτυξιακές (αυτισμός, επιληψία, διαταραχές προσοχής και υπερκινητικότητας, ψυχιατρικές παθήσεις κ.λπ.) ή επίκτητες (τραυματική εγκεφαλική βλάβη, εγκεφαλικό, όγκος κ.λπ.) νευροψυχολογικές διαταραχές και μπορεί να εμφανιστούν κατά τη γήρανση. Αν και αυτές οι βλάβες είναι κοινές, συχνά αναφέρονται ως αόρατες δυσκολίες επειδή γενικά δεν είναι εμφανείς ή καλά κατανοητές εκτός ιατρικών ή εξειδικευμένων περιβαλλόντων.

Πάνω από το 10% των μαθητών έχει τουλάχιστον μία Ειδική Εκπαιδευτική Ανάγκη (ΕΕΑ) και πάνω από το 5% έχει Μαθησιακές Δυσκολίες/Διαταραχές (μια γενική ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών που επηρεάζουν την ανάπτυξη πρωτοβάθμιων και/ή δευτεροβάθμιων ακαδημαϊκών ικανοτήτων) (Καγκαρά, 2020).

Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Δυσκολία, χρειάζονται «εύλογες προσαρμογές» (που σημαίνει «απαραίτητες και κατάλληλες τροποποιήσεις και προσαρμογές που δεν επιβάλλουν δυσανάλογη ή αδικαιολόγητη επιβάρυνση, όπου χρειάζεται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, εξασφαλίζει στα άτομα με δυσκολία την απόλαυση ή την άσκηση σε ίση βάση με τους άλλους όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών») για να υποστηρίξει την μαθησιακή τους ανάπτυξη. Προκύπτουν ορισμένα ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο παροχής «εύλογων προσαρμογών» κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής μάθησης και άλλα ερωτήματα προκύπτουν σχετικά με τις επιπτώσεις της ειδικής χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μαθητές με ΕΕΑ και μαθησιακές δυσκολίες (Ζυγούρης & Παπαδοπούλου, 2021). Λόγω της παγκόσμιας πανδημίας του COVID-19, κύριος στόχος ήταν η πρόληψη της μετάδοσης και της εξάπλωσης του ιού και η εξασφάλιση της συνέχειας στη μάθηση. Ως εκ τούτου, διακόπηκαν τα μαθήματα «Πρόσωπο με πρόσωπο» και ενεργοποιήθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βασισμένη κυρίως στη χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης. Μερικοί συγγραφείς ονόμασαν «εξ αποστάσεως εκπαίδευση κρίσης» αυτό το σημερινό περίεργο είδος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επειδή ήταν απρογραμμάτιστη και ξαφνική. Σε ορισμένες χώρες, επίσης, διαδόθηκε χωρίς την απαραίτητη εκπαίδευση για νέες δεξιότητες και γνώσεις. Η τρέχουσα μαζική χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης σε σχολεία και πανεπιστήμια υπογράμμισε ακόμη περισσότερο την ανάγκη καλύτερης κατανόησης των επιπτώσεων αυτού του είδους μάθησης και των προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές και συγκεκριμένα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Κυροδήμου, 2021).

3.6. Αναγκαιότητα της εξ αποστάσεως μάθησης μετά την εμφάνιση της πανδημίας

Καθώς τα ταραγμένα ακαδημαϊκά έτη της πανδημίας φθάνουν στο τέλος τους, στη βιβλιογραφία εντοπίζονται απολογισμοί και ρετροσπεκτίβες του αντίκτυπου της πανδημίας στη μάθηση και την ευημερία των μαθητών. Παρόλο που το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 τελείωσε με έντονο ρυθμό -με αυξανόμενα ποσοστά εμβολιασμού, αποφοίτηση σε εξωτερικούς χώρους και πρόσβαση σε τουλάχιστον κάποιους τρόπους μάθησης με φυσική παρουσία για το 98 τοις εκατό των μαθητών παγκοσμίως- ήταν

στο σύνολό του ίσως ένα από τα πιο πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στην ιστορία του πλανήτη.

Η έρευνα της McKinsey (2022) δείχνει ότι ο αντίκτυπος της πανδημίας στη μάθηση των μαθητών νηπιαγωγείου - λυκείου ήταν σημαντικός, αφήνοντας τους μαθητές κατά μέσο όρο πέντε μήνες πίσω στα μαθηματικά και τέσσερις μήνες πίσω στην ανάγνωση μέχρι το τέλος του σχολικού έτους. Η πανδημία διεύρυνε τα προϋπάρχοντα κενά ευκαιριών και επιδόσεων, πλήττοντας περισσότερο τους ιστορικά μειονεκτούντες μαθητές. Ακόμη, πάνω από 35% των γονέων εμφανίστηκε ως «εξαιρετικά ανήσυχο» αναφορικά με την πνευματική και ψυχική υγεία των παιδιών.

Η ίδια έρευνα (McKinsey, 2022) υποστηρίζει πως οι συνέπειες από την πανδημία απειλούν να μειώσουν τις προοπτικές αυτής της γενιάς και να περιορίσουν τις ευκαιρίες της μέχρι την ενηλικίωση. Ο αντίκτυπος μπορεί να υπονομεύσει τις πιθανότητες των σημερινών μαθητών να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο και τελικά να βρουν μια ικανοποιητική δουλειά που τους επιτρέπει να στηρίζουν μια οικογένεια. Χαρακτηριστικό ήταν το φαινόμενο πως οι μαθητές λυκείου και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα (McKinsey, 2022) το κόστος της πανδημίας ήταν μεγάλο, προκαλώντας το φαινόμενο της «ημιτελούς μάθησης», η οποία μπορεί να προκαλέσει παρόμοιες συνέπειες με τις μαθησιακές δυσκολίες ή και τον κοινωνικό αποκλεισμό, ακόμη και σε μη επηρεαζόμενα άτομα.

Οι μαθητές αντιμετώπισαν πολλαπλές αλλαγές στο πρόγραμμα, τους ανατέθηκαν νέοι δάσκαλοι στα μέσα του έτους και αντιμετώπισαν δυσλειτουργικές συνδέσεις στο Διαδίκτυο και κούραση από τις τηλεδιασκέψεις. Τα προηγούμενα χρόνια έθεσαν μοναδικές προκλήσεις για δασκάλους και μαθητές, και δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η πανδημία άφησε το στίγμα της—στη μάθηση των μαθητών και στην ευημερία των μαθητών.

Καθώς αναλύεται το κόστος της πανδημίας, χρησιμοποιείται τον όρο «ημιτελής μάθηση» για να αποτυπωθεί το γεγονός ότι δεν δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να ολοκληρώσουν όλη τη διδακτέα ύλη που θα είχαν ολοκληρώσει σε ένα τυπικό έτος. Μερικοί μαθητές που έχουν απομακρυνθεί εντελώς από το σχολείο μπορεί να εμφάνισαν χαμηλότερες επιδόσεις, χάνοντας γνώσεις ή δεξιότητες που είχαν κάποτε. Η πλειοψηφία απλώς έμαθε λιγότερα από ό,τι θα είχε σε ένα τυπικό έτος, αλλά αυτό είναι ωστόσο σημαντικό. Οι μαθητές που προχωρούν στην επόμενη τάξη, από την άλλη, είναι ως επί το πλείστον απροετοίμαστοι, καθώς τους λείπουν

βασικά δομικά στοιχεία γνώσης που είναι απαραίτητα για την επιτυχία, ενώ οι μαθητές που επαναλαμβάνουν ένα σχολικό έτος είναι πολύ λιγότερο πιθανό να ολοκληρώσουν το γυμνάσιο και να προχωρήσουν στο λύκειο ή και το πανεπιστήμιο. Και δεν είναι μόνο ακαδημαϊκές γνώσεις που μπορεί να χάσουν αυτοί οι μαθητές. Κινδυνεύουν να τελειώσουν το σχολείο χωρίς τις δεξιότητες, τις συμπεριφορές και τις νοοτροπίες για να επιτύχουν στο πανεπιστήμιο ή στο εργατικό δυναμικό. Μια ακριβής αξιολόγηση του βάθους και της έκτασης της ημιτελούς μάθησης θα επιτρέψει καλύτερα στα κράτη ανά τον κόσμο να υποστηρίξουν τους μαθητές να καλύψουν τη μάθηση που έχασαν και να προχωρήσουν πέρα από την πανδημία και σε ένα επιτυχημένο μέλλον.

Η αυξανόμενη αναγνώριση των αναγκών και των απαιτήσεων οδήγησε στην προσαρμογή της προσβασιμότητας διαφόρων περιεχομένων, η οποία αναγνωρίστηκε επίσης από την UNESCO (Καραστατήρα, 2020). Η υποστηρικτική τεχνολογία θεωρείται ως «κάθε προϊόν του οποίου ο πρωταρχικός σκοπός είναι να διατηρήσει ή να βελτιώσει τη λειτουργία και την ανεξαρτησία ενός ατόμου και ως εκ τούτου να προάγει την ευημερία του». Η εφαρμογή του έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη λειτουργία του, να μειώσει τους περιορισμούς δραστηριότητας, να προωθήσει την κοινωνική ένταξη και να αυξήσει τη συμμετοχή στην εκπαίδευση, την αγορά εργασίας και την κοινωνική ζωή για τα άτομα με δυσκολίες. Για να γίνουμε ακόμη πιο συγκεκριμένοι, στη μελέτη για τον αντίκτυπο της χρήσης υποστηρικτικής τεχνολογίας για μαθητές με δυσκολίες στην εκπαίδευση, η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας τεκμηριώθηκε για την αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, την παροχή ευκαιριών για μαθησιακή υποστήριξη, την προώθηση της ενεργού δέσμευσης με τους συνομηλίκους σε συζητήσεις που σχετίζονται με τα μαθήματα, την προώθηση της συμμετοχής σε συλλόγους ή ομάδες και την ενθάρρυνση δημιουργίας μιας κοινωνικής ομάδας χρηστών υποστηρικτικής τεχνολογίας (Λίγκου, 2021). Επιπλέον, το χάσμα μεταξύ τεχνολογιών υποβοήθησης και γενικής χρήσης σε εργαλεία, λογισμικό και υλικό στο Διαδίκτυο έχει ξεπεραστεί και έχει επιτρέψει στους μαθητές με δυσκολίες πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα τεχνολογιών.

Μιλώντας για τη μαθησιακή διαδικασία για μαθητές με δυσκολίες και τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, πρέπει να εξεταστεί η έννοια της ηλεκτρονικής μάθησης. Ο ορισμός της ηλεκτρονικής μάθησης έχει αλλάξει με τα χρόνια. Ένας νέος τύπος κατάρτισης, μπορεί σήμερα να θεωρηθεί ως ένα διαδικτυακό σύστημα μάθησης για τη διάδοση πληροφοριών, επικοινωνίας και γνώσης για εκπαίδευση και κατάρτιση

(Σαρρή, 2017). Η ηλεκτρονική μάθηση, ως έννοια, καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών, μεθόδων μάθησης, διαδικασιών και εργαλείων και μπορεί να θεωρηθεί ως κατάλληλο εργαλείο για μαθητές με δυσκολίες. Η κατηγοριοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης για μαθητές με δυσκολίες μπορεί να χωριστεί σε δύο μεγάλες ομάδες. Η πρώτη ομάδα αναφέρεται στη χρήση υποβοηθητικής τεχνολογίας (υλισμικό ή λογισμικό, που χρησιμοποιείται για την αύξηση, τη βελτίωση ή τη διατήρηση των ικανοτήτων των μαθητών με δυσκολίες με στόχο την υποστήριξη ή/και την αύξηση της μάθησης). Η δεύτερη ομάδα ηλεκτρονικής μάθησης, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο αυτού του κεφαλαίου, αναφέρεται σε ένα σύστημα διαδικασιών, διαδικασιών και εκπαιδευτικού υλικού που υποστηρίζουν τη μάθηση (Καρελάκη, 2019).

Στη βιβλιογραφία, κυριαρχούν οι μελέτες που καλύπτουν τις απαιτήσεις των καθηγητών, των παρόχων υπηρεσιών αναπηρίας, των αποφοίτων μεταλκειακής εκπαίδευσης και των βοηθητικών τεχνολόγων. Ταυτόχρονα, τα προβλήματα σχεδιασμού γραφικών διεπαφών χρήστη για μαθητές με δυσκολίες δεν έχουν ακόμη καλυφθεί επαρκώς (Apriyanti, 2020). Μερικές μελέτες έχουν εξετάσει ορισμένες διαστάσεις της ηλεκτρονικής μάθησης, για παράδειγμα, την εκμάθηση των μαθηματικών και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του COVID-19. Ομοίως, ο Debevc με τους συνεργάτες του (2014) αντιμετώπισε τις ανάγκες των μαθητών με απώλεια ακοής όπου αναπτύχθηκε η γραφική εικόνα της διεπαφής χρήστη για έναν ιστότοπο. Παρείχε τη δυνατότητα χρήσης διερμηνέα νοηματικής γλώσσας βίντεο σε σταθερή και αναδυόμενη φόρμα στον ιστότοπο. Ωστόσο, σε αυτή τη μελέτη, δεν υπήρξε έρευνα σχετικά με την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα του προτύπου διεπαφής χρήστη και, επιπλέον, σχεδιάστηκε μόνο για μία κατηγορία μαθητών με δυσκολίες.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν βρέθηκαν συγκεκριμένα πρότυπα και οδηγίες για γραφικό σχεδιασμό διεπαφών χρήστη για υλικό ηλεκτρονικής μάθησης για μαθητές με δυσκολίες, γενικά, αλλά μόνο γενικοί κανόνες για τη χρήση πρόσθετων βοηθητικών προγραμμάτων, όπως λεζάντες/υπότιτλοι, συμπεριλαμβανομένου ήχου περιγραφή γραφικών, παρέχοντας εκδόσεις μόνο κειμένου και παρόμοια. Αυτές οι γενικές οδηγίες ορίζονται επίσης σε οδηγίες, όπως οι οδηγίες προσβασιμότητας περιεχομένου ιστού (Σαρρή, 2017).

3.7. Προβλήματα και Προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιορίζεται κυρίως σε ιδιωτικά ιδρύματα και όχι σε δημόσια εκπαίδευση. Η πρόσθετη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, από την άλλη πλευρά, μπορεί να είναι σε θέση να καλύψει ορισμένες από τις τρύπες και τα ελαττώματα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Θεωρείται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων που δεν προσφέρονται στα ελληνικά σχολεία, αλλά θα ήταν χρήσιμο και για μαθήματα που είναι ήδη διαθέσιμα αλλά διδάσκονται ανεπαρκώς ή καθόλου (Κοντογεωργάκου & Γεωργιάδη, 2016), όπως ξένες γλώσσες. Η χώρα μας κατέχει την πρώτη θέση μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά την κατάκτηση της γλώσσας, αλλά δυστυχώς η προώθηση της πολυγλωσσίας εφαρμόζεται μόνο επιφανειακά στα ελληνικά σχολεία (Γκουντρομίχου, 2018).

Ως αποτέλεσμα, θεωρείται σημαντικό να αυξηθεί σημαντικά η διδασκαλία ξένων γλωσσών στα δημόσια σχολεία, καθώς τα παιδιά μπορεί εύκολα και οικονομικά να αποκτήσουν ξένες γλώσσες στο σχολείο αντί να επικεντρωθούν στην ιδιωτική εκπαίδευση. Η προσφερόμενη διδασκαλία ξένων γλωσσών μπορεί να βελτιωθεί με τη χρήση πολλών οργάνων, αλλά οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν την απαραίτητη θετική στάση. Για παράδειγμα, ένας πλεονάζων καθηγητής ξένων γλωσσών σε έναν ελληνικό νομό μπορεί να διδάξει μαθητές σε ένα απομακρυσμένο νησί που δεν έχουν πρόσβαση σε καθηγητή ξένων γλωσσών ακολουθώντας το ωράριό του σε τακτική βάση και χρησιμοποιώντας τεχνολογία (Αναστασιάδης κ.α., 2016).

Υπάρχει μια σειρά από εξέχοντα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σπίτι, αλλά μόνο μερικά είναι αντιπροσωπευτικά. Κατά τη σχολική χρονιά 2000-2001 εφαρμόστηκε το «ΟΙΚΑΔΕ», ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με έδρα την Κύπρο που χρησιμοποιεί σύγχρονη τεχνολογία για να φέρει τους Έλληνες μαθητές πιο κοντά στον κόσμο (Χρήστου, 2022). Στόχος του προγράμματος ήταν να καλλιεργήσει πνευματικές και πολιτιστικές σχέσεις μεταξύ μαθητών από ελληνικά, κυπριακά και ελληνικά σχολεία σε όλο τον κόσμο. Υπάρχουν αρκετές εξειδικευμένες εφαρμογές μελέτης που σχετίζονται με την τηλεδιάσκεψη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» (2001-2003), το οποίο ήταν το πρώτο πιλοτικό πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Το πιλοτικό σχολικό πρόγραμμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης «ΣΧΕΔΙΑ» δοκιμάστηκε το σχολικό έτος 2002-2004. (Εκπαιδευτικός Ιστός Σχολείου Αιγαίου). Στόχος του προγράμματος ήταν να αξιοποιήσει μια ποικιλία εφαρμογών πληροφορικής, καθώς και την απαραίτητη τεχνολογική υποδομή και δεξιότητες, για τη βελτίωση της εκπαίδευσης σε μικρά νησιά του Αιγαίου και τη μείωση της απομόνωσής τους. Σε συνδυασμό με την Ελληνογερμανική Εκπαίδευση και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, η πιλοτική πρωτοβουλία «Προσέγγιση» σκοπεύει να δώσει εξ αποστάσεως γαλλική βοήθεια σε αρχάριους μαθητές δημοτικών σχολείων σε μακρινές περιοχές της Ελλάδας (Κοντογεωργάκου & Γεωργιάδη, 2016). Το 2011, το Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης ανακοίνωσε, στο πλαίσιο του προγράμματος «Ψηφιακό Σχολείο», ορισμένες σημαντικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της σχολικής ΕΑΕ, συμπεριλαμβανομένης της εισαγωγής διδασκαλίας με χρήση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο έχει ήδη αναπτυχθεί για χρήση από τους εκπαιδευτικούς σε αυτό το πλαίσιο, αλλά δεν έχουν γίνει προσπάθειες για την εφαρμογή του σε απομακρυσμένα ή μη μέρη.

4. Μεθοδολογία

4.1. Σχεδιασμός έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία ποιοτική μέθοδο διερεύνησης της συμβολής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Θα γίνει προσπάθεια μετατροπής εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση της εκμάθησης της Γαλλικής Γλώσσας για μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα ερευνητικά δεδομένα θα συλλεχθούν και αναλυθούν μέσω της μεθόδου της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου.

Η ποιοτική έρευνα είναι ένας τύπος έρευνας που διερευνά και παρέχει βαθύτερες γνώσεις για προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Αντί να συλλέγει αριθμητικά σημεία δεδομένων ή να παρεμβαίνει ή να εισάγει θεραπείες όπως στην ποσοτική έρευνα, η ποιοτική έρευνα βοηθά στη δημιουργία υποθέσεων καθώς και στην περαιτέρω διερεύνηση και κατανόηση των ποσοτικών δεδομένων. Η ποιοτική έρευνα συγκεντρώνει τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων. Απαντά στα πώς και γιατί αντί για πόσα ή πόσα (Mills & Birks, 2014). Θα μπορούσε να δομηθεί ως μια αυτόνομη μελέτη, βασιζόμενη αποκλειστικά σε ποιοτικά δεδομένα ή θα μπορούσε να είναι μέρος έρευνας μεικτών μεθόδων που συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Αυτή η ανασκόπηση εισάγει τους αναγνώστες σε ορισμένες βασικές έννοιες, ορισμούς, ορολογία και εφαρμογή της ποιοτικής έρευνας.

Η ποιοτική έρευνα στον πυρήνα της, θέτει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, των οποίων οι απαντήσεις δεν χωρίζονται εύκολα σε αριθμούς όπως «πώς» και «γιατί». Λόγω της ανοιχτής φύσης των υπό εξέταση ερευνητικών ερωτημάτων, ο ποιοτικός σχεδιασμός της έρευνας συχνά δεν είναι γραμμικός με τον ίδιο τρόπο που είναι ο ποσοτικός σχεδιασμός (Boling κ.α., 2012). Ένα από τα δυνατά σημεία της ποιοτικής έρευνας είναι η ικανότητά της να εξηγεί διαδικασίες και πρότυπα ανθρώπινης συμπεριφοράς που μπορεί να είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν. Φαινόμενα όπως εμπειρίες, στάσεις και συμπεριφορές μπορεί να είναι δύσκολο να αποτυπωθούν με ακρίβεια ποσοτικά, ενώ μια ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει στους ίδιους τους συμμετέχοντες να εξηγήσουν πώς, γιατί ή τι σκέφτονταν, ένιωθαν και βίωσαν σε μια συγκεκριμένη στιγμή ή κατά τη διάρκεια ενός συμβάντος ενδιαφέροντος. Ο ποσοτικός προσδιορισμός ποιοτικών δεδομένων είναι σίγουρα ιδιαίτερα χρήσιμος και

σημαντικός, αλλά στον πυρήνα του βρίσκονται τα ποιοτικά δεδομένα τα οποία συνήθως αναζητούν θέματα και μοτίβα που μπορεί να είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν και είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι το πλαίσιο και η αξιοπιστία της ποιοτικής εργασίας δεν χάνονται προσπαθώντας να ποσοτικοποιήσουν κάτι που είναι δεν προορίζεται να ποσοτικοποιηθεί (Bengtsson, 2016).

Ωστόσο, ενώ η ποιοτική έρευνα έρχεται μερικές φορές σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, όπου είναι κατ' ανάγκη αντίθετες και επομένως «ανταγωνίζονται» μεταξύ τους η ποιοτική και η ποσοτική εργασία δεν είναι απαραίτητα αντίθετες ούτε ασύμβατες. Αν και οι ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις είναι διαφορετικές, δεν είναι απαραίτητα αντίθετες και σίγουρα δεν αλληλοαποκλείονται (Savenye & Robinson, 2013). Για παράδειγμα, η ποιοτική έρευνα μπορεί να βοηθήσει στη διεύρυνση και την εμβάθυνση της κατανόησης των δεδομένων ή των αποτελεσμάτων που λαμβάνονται από την ποσοτική ανάλυση.

4.2. Τρόπος Κάλυψης Βιβλιογραφικού Κενού

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να προστεθεί μια ερευνητική διαδικασία στη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας διότι δεν υπάρχουν εξ αποστάσεως προγράμματα εκπαίδευσης εκμάθησης της Γαλλικής Γλώσσας για παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Η παρούσα ερευνητική εργασία δομείται τόσο από πρωτογενή όσο και από δευτερογενή δεδομένα.

Αρχικώς, συνελέχθησαν τα δευτερογενή δεδομένα, μέσω εκτενούς έρευνας στην διαθέσιμη βιβλιογραφία, όπου και διαπιστώθηκε το ανωτέρω βιβλιογραφικό κενό. Έτσι, ελήφθη η απόφαση να εκπονηθεί η παρούσα ερευνητική εργασία.

Τα δευτερογενή δεδομένα προέρχονται αποκλειστικά από συνδρομητικές πύλες ακαδημαϊκού περιεχομένου ή αξιόπιστες, διεθνούς κύρους διαδικτυακές πύλες οργανισμών και συστημάτων υγείας ανά τον κόσμο με ελεύθερη πρόσβαση. Για τη διασφάλιση της ποιότητας του ερευνητικού αποτελέσματος, τυχόν πηγές που δεν ήταν εγκεκριμένες από επιστημονικούς συνεργάτες ή κατέστη αδύνατον να διασταυρωθεί η εγκυρότητα και η προέλευσή τους, αποκλείστηκαν από την έρευνα.

Τα πρωτογενή δεδομένα συνελέχθησαν από την ίδια την ερευνήτρια με βάση τη μέθοδο συλλογής και μέτρησης από το δείγμα, τα οποία περιγράφονται εκτενώς παρακάτω. Τυχόν ιδιαίτεροι περιορισμοί δεν προέκυψαν.

4.3. Δείγμα πρωτογενούς έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από μαθητές Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού τα οποία θα διαχωρίζονται σε εκείνα με μαθησιακές ιδιαιτερότητες και σε εκείνα άνευ. Ο διαχωρισμός αυτός λαμβάνει χώρα ώστε να εξεταστούν οι απόψεις και από τις δύο ομάδες αναφορικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας.

Κατά τις ημέρες 5/5/2022 – 8/5/2022, το εκπαιδευτικό υλικό διαμοιράστηκε στους μαθητές, συνοδευόμενο από ερωτηματολόγιο (βλ. και Παράρτημα). Κατόπιν προφορικής επικοινωνίας, συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα 5 παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, από 10 έως 11 ετών, με ποικίλα επίπεδα επιδόσεων. Η κατανομή φύλου ήταν κατά το δυνατόν ομοιόμορφη, με το δείγμα να αποτελείται από 2 αγόρια και 3 κορίτσια. Η κατανομή ακαδημαϊκού επιπέδου ανά φύλο ήταν επίσης κατά το δυνατόν ομοιόμορφη. Δύο συμμετέχοντες παρουσιάζουν «άριστες» επιδόσεις, δύο παρουσιάζουν «πολύ καλό» επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων, ενώ ένας μόνον συμμετέχων παρουσιάζει «σχεδόν καλό (5/10)» ακαδημαϊκό επίπεδο. Ομοιομορφία παρατηρήθηκε και στο επίπεδο εξοικείωσης με τις Τεχνολογίες Πληροφοριών, το οποίο ήταν παντού εξαιρετικά υψηλό (5 από 5). Το ποσοστό απόκρισης άγγιξε το 100% των ερωτηθέντων, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας συγκεντρώθηκαν σε ειδική προκαταρκτική έκθεση πριν από την ενσωμάτωσή τους στο σώμα της παρούσης ερευνητικής εργασίας (βλ. Παράρτημα). Οι μαθητές ταξινομούνται σε τρεις υποομάδες ανάλογα με το ακαδημαϊκό επίπεδο, καθώς εντός αυτών των συνόλων παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη ομοιομορφία απαντήσεων.

Κατά τις ημέρες 5/5/2022 – 8/5/2022, το εκπαιδευτικό υλικό διαμοιράστηκε στους μαθητές, συνοδευόμενο από ερωτηματολόγιο (βλ. και Παράρτημα). Κατόπιν προφορικής επικοινωνίας, συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα 4 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, από 10 έως 11 ετών. Η κατανομή φύλου ήταν κατά το δυνατόν ομοιόμορφη, με το δείγμα να αποτελείται από 2 αγόρια και 2 κορίτσια. Δύο μαθητές από το δείγμα έχουν διαγνωσθεί με ΔΕΠΥ / ADHD και συνυπάρχουσα

υπερκινητικότητα, ενώ ως εκ τούτου λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή. Ομοιομορφία παρατηρήθηκε και στο επίπεδο εξοικείωσης με τις Τεχνολογίες Πληροφοριών, το οποίο ήταν σχεδόν παντού εξαιρετικά υψηλό (3 από 4), ή υψηλό (1 από 4). Το ποσοστό απόκρισης άγγιξε το 100% των ερωτηθέντων, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας συγκεντρώθηκαν σε ειδική προκαταρκτική έκθεση πριν από την ενσωμάτωσή τους στο σώμα της παρούσης ερευνητικής εργασίας (βλ. Παράρτημα). Οι μαθητές ταξινομούνται δύο υποομάδες ανάλογα με το προφίλ μαθησιακών δυσκολιών και την ύπαρξη ή όχι ΔΕΠΥ, καθώς εντός αυτών των συνόλων παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη ομοιομορφία απαντήσεων.

Αναφορικά με τους «Κριτικούς Φίλους», Κατά τις ημέρες 5/5/2022 – 8/5/2022, το εκπαιδευτικό υλικό διαμοιράστηκε στους μαθητές, συνοδευόμενο από ερωτηματολόγιο (βλ. και Παράρτημα). Κατόπιν προφορικής επικοινωνίας, συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα δύο πεπειραμένες, καταρτισμένες συνάδελφοι καθηγήτριες γαλλικής γλώσσας με πολυετή προϋπηρεσία και αποδεδειγμένη χρήση ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία. Σε γενικές γραμμές, παρότι υπήρξε αισθητή διαφορά ηλικίας και προϋπηρεσίας στο δείγμα, εντούτοις τα εξαχθέντα αποτελέσματα δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους (βλ. και Παράρτημα).

Υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών αναφορικά με τις απόψεις καθηγητών και διευθυντών σχολείων σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και με τις επιτυχίες και διευκολύνσεις που έχουν αντιμετωπίσει κατά καιρούς. Είναι ακόμη λιγότερες οι έρευνες όμως που έχουν γίνει με επίκεντρο τις απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ερευνήτρια θεώρησε ιδανικό με το θέμα που επρόκειτο να εξετάσει, να χρησιμοποιήσει την ποιοτική μέθοδο έρευνας και ακόμη πιο συγκεκριμένα την θεματική ανάλυση μέσω ημι – δομημένων ερωτηματολογίων εφόσον επρόκειτο για παιδιά τάξεων Δημοτικού.

Σε ένα πείραμα που διεξήχθη από τους Ding και συνεργάτες (2018), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές φυσικής έμαθαν καλύτερα από παρουσιάσεις πολλαπλών μέσων όταν δεν ήταν απλώς παρουσιάσεις σε στυλ διάλεξης αλλά περιλάμβαναν στοιχεία έκθεσης (με κοινές παρανοήσεις ρητά δηλωμένες) και διάλογος συμπεριλαμβανομένων των συζητήσεων με τους καθηγητές μαθητών. Η έρευνά τους έδειξε ότι η μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιεχόμενο και

τον «τύπο» του βίντεο. Οι Laaser και Toloza (2017) διεξήγαγαν μια μελέτη βασισμένη σε ημιδομημένα ερωτηματολόγια με 12 μαθητές στον τομέα της παραγωγής εκπαιδευτικού βίντεο συνιστώντας στους δασκάλους να σκεφτούν προσεκτικά εάν ένα βίντεο είναι το καταλληλότερο μέσο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, προτρέποντας τους να προσέχουν τα δυνατά σημεία και αδυναμίες του μέσου. Μια παρόμοια μελέτη του Harrison (2020) υποστήριξε ότι παρά τη βελτιωμένη πρόσβαση και την ποιότητα της τεχνολογίας, η βιντεοδιάλεξη μπορεί να μην αποτελεί την πιο αποτελεσματική παιδαγωγική στρατηγική.

Μια βασική ανησυχία είναι ότι τα βίντεο διδασκαλίας είναι συχνά παθητικές μορφές μάθησης και δεν υποστηρίζουν απαραίτητα κρίσιμα στοιχεία της μάθησης, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, η εφαρμογή της γνώσης και η ενθάρρυνση της βαθιάς κατανόησης (Kille κ.α., 2015). Οι Laaser και Toloza (2017) σημειώνουν επίσης ότι η παράδοση περιεχομένου σε βίντεο απαιτεί διαφορετικό σύνολο δεξιοτήτων από αυτές που απαιτούνται για τη διδασκαλία στην τάξη και, κατά συνέπεια, ότι ενδέχεται να απαιτούνται διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις καθώς και ψηφιακά εγγραμματοσμένοι εκπαιδευτικοί.

Με βάση τα παραπάνω κρίθηκε αναγκαίο να ερευνηθεί το θέμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μάθημα της Γαλλικής γλώσσας με βασικό επίκεντρο τις απόψεις, σκέψεις και συναισθήματα πάνω στο θέμα από την σκοπιά των μαθητών.

4.4. Περιγραφή Τροποποίησης Εκπαιδευτικού Υλικού

Καθώς τα διαθέσιμα βιβλιογραφικά στοιχεία είναι αντικρουόμενα, ενώ ο αριθμός αυτών δεν είναι ακόμη ιδιαίτερα μεγάλος, η ερευνήτρια, αντιλαμβανόμενη την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα επί του πεδίου αυτού, σε συνδυασμό με την τάση για καθιέρωση της εξ αποστάσεως ή και υβριδικής διδασκαλίας, αποφάσισε να χρησιμοποιήσει ένα πρότυπο ερευνητικό εργαλείο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εμπειρία της γράφουσας συμπυκνώνεται στη διδασκαλία της Γαλλικής και το γεγονός ότι η ίδια ανέλαβε τη διδασκαλία για μαθητές τελευταίων τάξεων δημοτικού, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες εξ αποστάσεως, η κύρια βάση δείγματος που αποτέλεσε το έναυσμα για την πρωτογενή έρευνα υφίστατο ήδη πριν την έναρξη αυτής. Οι συμμετέχοντες μαθητές χωρίστηκαν σε δύο διακριτές ομάδες, με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτούς διαμοιράστηκε από ένα -παρεμφερές- αρχείο μαθήματος σε μορφή παρουσίασης, το οποίο αφορούσε συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες της γαλλικής γλώσσας, όπως θα μπορούσαν να καλυφθούν κατά τη διάρκεια ενός τυπικού

δίωρου ιδιαίτερου μαθήματος. Παρακάτω θα συζητηθεί η πρόσληψη της διδακτέας ύλης από τους μαθητές, ενώ θα γίνει σύγκριση των δύο ομάδων μαθητών, με μαθησιακές δυσκολίες και άνευ μαθησιακών δυσκολιών (βλ. και Παράρτημα). Υπενθυμίζουμε πως, σύμφωνα με τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως αυτή αναγκαία καθιερώθηκε για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, άφησε το στίγμα της σε όλους τους μαθητές, καθώς όλοι κλήθηκαν να προσαρμοστούν σε αυτήν, ανεξαρτήτου ακαδημαϊκού ή μαθησιακού υποβάθρου και διδακτικών προτιμήσεων. Ακόμη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις των μαθητών για βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας (βλ. και Παράρτημα). Μπορεί οι μαθητές να μην ισοδυναμούν με ακαδημαϊκούς οι οποίοι κρίνουν διαφορετικά τους στόχους και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της έρευνας, αποτελούν όμως τον σημαντικότερο ίσως κριτή και των δύο ανωτέρω, καθώς οι μαθητές είναι εν τέλει οι αποδέκτες κάθε μορφής γνώσης. Στόχος του εκπαιδευτικού της νέας αυτής εποχής θα πρέπει να είναι, όπως προαναφέρθηκε, ένα εκπαιδευτικό σύστημα «μαθητοκεντρικό», όπου ο διδασκόμενος ενθαρρύνεται να συμμετάσχει ενεργά και να λάβει πρωτοβουλίες αναφορικά με τη μάθηση, είτε αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, είτε όχι.

Στην σημαντική αυτή προσπάθεια για ένα «μαθητοκεντρικό» εκπαιδευτικό σύστημα εξ αποστάσεως, ο μεγαλύτερος περιορισμός ήταν η απουσία σαφών προτύπων για τη δημιουργία και τον χειρισμό διδακτικού υλικού. Έτσι λοιπόν, η ερευνήτρια θεώρησε πρόπον το ερευνητικό εργαλείο παρουσίασης μαθήματος να αναθεωρηθεί από έμπιστους και καταρτισμένους συναδέλφους της. Έτσι λοιπόν, διένειμε το διδακτικό υλικό και στους επιλεγμένους «κριτικούς φίλους» της, ώστε να εκμαιεύσει τις απόψεις τους και να τις λάβει υπόψη της στην αξιολόγηση της αρτιότητας και της καταλληλότητας του ερευνητικού εργαλείου. (βλ. και Παράρτημα).

Το εκπαιδευτικό υλικό βασίστηκε σε προσωπικές σημειώσεις και αρχεία της ερευνήτριας (θεωρία, παραδείγματα, ασκήσεις), καθώς και σε ασκήσεις επιλεγμένες από έντυπα βιβλία Γαλλικής Γραμματικής, οι οποίες είτε σκαναρίστηκαν αυτούσιες και περάστηκαν στο power point είτε επιλέχθηκαν από την καθηγήτρια και μεταγράφηκαν εν συνεχεία στο power point. Επιπροσθέτως, χρησιμοποιήθηκαν εικόνες από το διαδίκτυο και υπερσύνδεσμοι με ασκήσεις και παραδείγματα. Σκοπός αυτής της τροποποίησης ήταν να διαπιστωθεί πώς ένα συμβατικό εκπαιδευτικό υλικό

μπορεί να μετατραπεί σε σύγχρονο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό ώστε να απαντηθούν ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας.

4.5. Σκοπός - Στόχοι - Ερευνητικά Ερωτήματα

Συμβολή-Στόχος

Μελέτη αλληλεπίδρασης παιδιών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης της Γαλλικής Γλώσσας.

Σκοπός

Διερεύνηση της συμβολής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκμάθηση της Γαλλικής Γλώσσας σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Πώς συμβάλλει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκμάθηση της Γαλλικής γλώσσας σε παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Πώς συμβάλλει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκμάθηση της Γαλλικής γλώσσας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ποιες διαφορές εντοπίζονται μεταξύ αυτών των ομάδων αναφορικά με τη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκμάθηση της Γαλλικής γλώσσας

4.6. Μέθοδος μέτρησης πρωτογενών δεδομένων

Για την σωστή προσέγγιση του θέματος, καθώς και για την επιθυμητή διεξαγωγή έγκυρων δεδομένων, θα διεξαχθούν ερωτήσεις με ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου. Τα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου, είναι ερωτηματολόγια δομημένα από τον ερευνητή χωρίς αυστηρού τύπου απαντήσεις, αλλά ερωτήσεις δομημένες με σκοπό την αξιολόγηση του θέματος από τους συμμετέχοντες.

Μετά την ολοκλήρωση του επιθυμητού αριθμού ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια θα κωδικοποιήσει το ακατέργαστο κείμενο, θα τελέσει αντιπαραβολή και σύγκριση αυτών με σκοπό τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών. Έπειτα θα γίνει συμπύκνωση των όμοιων κωδικών σε θεματικές ενότητες, οι οποίες θεματικές ενότητες θα αποτελούν και την τελική ερμηνεία του φαινομένου που εξετάζεται στην

παρούσα έρευνα. Τέλος, οι θεματικές ενότητες θα συνδεθούν με την ευρύτερη βιβλιογραφία ώστε να βγουν τα ανάλογα συμπεράσματα.

4.7. Μέθοδος Σύνδεσης Δεδομένων και Εξαγωγής

Συμπερασμάτων

Η παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιεί τη μέθοδο του τριγωνισμού για την εννοιολογική σύνδεση των δεδομένων, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την αξιολόγηση της εγκυρότητας αυτών.

Ο τριγωνισμός δεδομένων στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται ως μέσο για να βεβαιωθείτε ότι η έρευνα είναι:

- Επαρκής ως προς την έκταση
- Έγκυρη
- Περιεκτική και
- Καλά αναπτυγμένη

Ο τριγωνισμός δεδομένων είναι η διαδικασία όπου ο ερευνητής χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες μεθόδους για την επαλήθευση των ευρημάτων και των αποτελεσμάτων (Patton, 1999).

Ο τριγωνισμός δεδομένων ονομάζεται επίσης διασταυρούμενη εξέταση επειδή ελέγχει διπλά ή και τριπλά τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα.

Η βασική ιδέα πίσω από αυτήν ή το σκεπτικό για τη χρήση αυτής της προσέγγισης είναι ότι κάποιος μπορεί να είναι πιο σίγουρος και μπορεί να αυξήσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ευρημάτων όταν διαφορετικές μέθοδοι αποφέρουν τα ίδια αποτελέσματα.

Όταν ένας ερευνητής χρησιμοποιεί μόνο μία μέθοδο, ο αναγνώστης, σχεδόν αξιωματικά, πρέπει να δεχθεί ότι τα ευρήματα είναι έγκυρα. Όταν όμως ένας ερευνητής χρησιμοποιεί 2-3 μεθόδους για να απαντήσει σε μία ερώτηση, 2 από τις 3 μπορεί να παράγουν τα ίδια αποτελέσματα ή και οι 3 μπορεί να εξάγουν διαφορετικά αποτελέσματα. Σε τέτοια περίπτωση, ο ερευνητής είτε θα επαναπλαισιώσει το ερευνητικό ερώτημα, είτε θα επανεξετάσει τις μεθόδους ή θα έκανε και τα δύο πράγματα.

Διενεργώντας τριγωνισμό, ο ερευνητής θα φθάσει τελικά σε μια πιο ολοκληρωμένη και έγκυρη εικόνα του φαινομένου ή της κατάστασης που ερευνάται. Αυτό ακριβώς είναι που υποστηρίζουν οι υποστηρικτές της τριγωνοποίησης δεδομένων, ότι ο βασικός σκοπός της χρήσης αυτής της προσέγγισης είναι ότι βοηθά

στο «να δώσει μια πιο λεπτομερή και ισορροπημένη εικόνα της κατάστασης» (Altrichter et al. 1996).

Όταν εφαρμόζεται στην ποιοτική έρευνα, αυτή η μέθοδος μπορεί να οριστεί ως «μια προσπάθεια να χαρτογραφηθεί και να εξηγηθεί πλήρως ο πλούτος και η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς μελετώντας την από περισσότερες από μία σκοπιές» (Cohen and Manion 1986).

Η ανάγκη χρήσης δύο ή περισσότερων μεθόδων για την απόκτηση οριστικών αποτελεσμάτων στην ποιοτική έρευνα μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι ποιοτικοί ερευνητές συνήθως ενδιαφέρονται να διερευνήσουν τις πτυχές «γιατί» και «πώς» και μια ενιαία μέθοδος δεν μπορεί να εξηγήσει κάθε πτυχή κάθε φαινόμενο.

Αυτό μπορεί να εξηγηθεί καλύτερα αν δούμε το ακόλουθο παράδειγμα (Patton, 1999).

Ας υποθέσουμε ότι δύο ερευνητές επιλέγουν να μελετήσουν έναν χώρο αλληλεπίδρασης ανθρώπων (λ.χ. σχολείο, ψυχιατρείο) και για το σκοπό αυτό ο ένας επιλέγει τη μέθοδο της έρευνας ενώ ο άλλος αποκλείει την παρατήρηση των συμμετεχόντων. Θέτουν διαφορετικές ερωτήσεις και κάνουν παρατηρήσεις, τα ευρήματά τους χρωματίζονται από μεμονωμένες προσωπικότητες, προκαταλήψεις και βιογραφίες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τον κοινωνικό κόσμο. Στο τέλος της ημέρας, ενώ αποκαλύπτουν διαφορετικές πτυχές του τι συμβαίνει στο χώρο παρατήρησης, δεν μπορούν να τα αποκαλύψουν όλα. Έτσι, υποστηρίζεται ότι για να αποκτήσει μια πιο ολοκληρωμένη και ακριβή εικόνα, ο ερευνητής πρέπει να χρησιμοποιήσει περισσότερες από μία στρατηγικές.

Η μέθοδος του τριγωνισμού έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της, τα οποία είναι τα εξής (Patton, 1999):

Πλεονεκτήματα

- Ο τριγωνισμός δεδομένων αυξάνει την εγκυρότητα των ευρημάτων
- Παρέχει μια σαφέστερη εικόνα του προβλήματος
- Αυξάνει την εμπιστοσύνη στα ευρήματα
- Δημιουργεί καινοτόμους τρόπους κατανόησης ενός φαινομένου
- Δίνει μοναδικές απαντήσεις ή αποτελέσματα

Μειονεκτήματα

- Ένα από τα κύρια μειονεκτήματά του που αναφέρεται συχνά είναι ότι μπορεί να είναι χρονοβόρος

- Η συλλογή μεγάλων δεδομένων απαιτεί μεγαλύτερο σχεδιασμό και οργάνωση
- Διαφορετικοί τύποι τριγωνοποίησης δεδομένων

Υπάρχουν πέντε διαφορετικοί τύποι τριγωνισμού που θα εξηγηθούν εν συντομία εδώ (Patton, 1999):

A. Τριγωνοποίηση δεδομένων

Η πιο εύκολη μέθοδος στην εφαρμογή χρησιμοποιεί μια ποικιλία πληροφοριών ή πηγών δεδομένων προκειμένου να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

B. Μεθοδολογική τριγωνοποίηση

Χρησιμοποιεί διαφορετικές ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους για να ελέγξει τη συνέπεια των ευρημάτων που παράγονται. Εάν οι διαφορετικές μέθοδοι αποδώσουν τα ίδια αποτελέσματα, τότε μπορεί να εξακριβωθεί η εγκυρότητα. Αν και αυτή η μέθοδος είναι δημοφιλής, είναι χρονοβόρα η ανάλυση των πληροφοριών που προκύπτουν από τις διάφορες μεθόδους.

Γ. Τριγωνισμός θεωριών

Αυτή περιλαμβάνει τη χρήση διαφορετικών θεωρητικών προοπτικών για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με ένα ξεχωριστό σύνολο δεδομένων. Απαιτείται η συμβολή πολλαπλών ερευνητών διαφόρων επιστημονικών πεδίων, διαφορετικών μεταξύ τους. Αυτή η μέθοδος είναι η πιο δύσκολη και χρονοβόρα.

Δ. Τριγωνοποίηση ερευνητών

Στη διαδικασία ανάλυσης χρησιμοποιούνται αρκετοί ερευνητές. Στη συνέχεια, τα ευρήματα του καθενός συγκρίνονται για να αναπτυχθεί μια καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κάθε ερευνητής βλέπει το ζήτημα. Εάν τα ευρήματα είναι παρόμοια, αυξάνεται η εμπιστοσύνη στη μελέτη.

Ε. Περιβαλλοντικός τριγωνισμός

Η χρήση του Περιβαλλοντικού τριγωνισμού περιορίζεται μόνο σε εκείνες τις μελέτες όπου τα ευρήματα μπορούν να επηρεαστούν από ορισμένους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτός ο τύπος τριγωνισμού χρησιμοποιεί διαφορετικές ρυθμίσεις, τοποθεσίες και άλλους παράγοντες όπως η ώρα, η ημέρα, η εποχή στην οποία πραγματοποιήθηκε η μελέτη. Ο στόχος είναι να καθοριστεί ποιοι από αυτούς τους παράγοντες επηρεάζουν τις πληροφορίες που λαμβάνονται, αυτοί οι

παράγοντες στη συνέχεια αλλάζουν για να διαπιστωθεί εάν τα ευρήματα είναι τα ίδια. Εάν τα ευρήματα παραμείνουν αναλλοίωτα υπό ποικίλους περιβαλλοντικούς παράγοντες, τότε μπορεί να τεκμηριωθεί η εγκυρότητα.

Η συγκεκριμένη έρευνα πρωτοτυπεί, καθώς χρησιμοποιεί ένα υβρίδιο τριγωνοποίησης δεδομένων, μεθοδολογικής τριγωνοποίησης και τριγωνοποίησης ερευνητών. Πιστεύεται πως, με τους αναμενόμενους περιορισμούς χρόνου και πόρων που αντιμετώπισε η ερευνήτρια στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσης εργασίας, η μέθοδος που επελέγη ήταν η πληρέστερη δυνατή για τη διασφάλιση της σφαιρικότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.

Αρχικά, η έρευνα χρησιμοποιεί τον τριγωνισμό δεδομένων μέσω της συλλογής και ποικιλότροπης αξιοποίησης πρωτογενών και δευτερογενών δεδομένων. Τα ευρήματα των βιβλιογραφικών θεωρητικών πηγών και των διαθέσιμων στη βιβλιογραφία μελετών αντιπαραβάλλονται με τα ευρήματα της παρούσης μελέτης.

Δευτερευόντως, η έρευνα χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους συλλογής και αξιοποίησης δεδομένων. Τα θεωρητικά αλλά και στατιστικά στοιχεία τα οποία ευρίσκονται στο δευτερογενές σκέλος της έρευνας, αντιπαραβάλλονται με ευρήματα πρωτογενή, που προκύπτουν από ξεχωριστά ποιοτικά ερωτηματολόγια τα οποία και απευθύνονται σε διακριτές ομάδες δειγμάτων.

Τέλος, η έρευνα κάνει χρήση και της τριγωνοποίησης ερευνητών, καθώς μέσω των παρατηρήσεων των «κριτικών φίλων» που ευρίσκονται στο εμπειρικό μέρος της εργασίας και στο παράρτημα αυτής, τα ερευνητικά εργαλεία και τα πιθανά ερευνητικά συμπεράσματα αξιολογούνται από έμπιστους και καταρτισμένους συναδέλφους ερευνητές με την ίδια ειδικότητα με αυτήν της ερευνήτριας.

Κοινώς, όπως προαναφέρθηκε, πρωτίστως χορηγήσαμε το εκπαιδευτικό υλικό στις ομάδες των συμμετεχόντων μαθητών. Ύστερα, χορηγήσαμε τα ερωτηματολόγια που το συνόδευαν. Τέλος, διαμοιράσαμε τις φόρμες κριτικής αξιολόγησης σε εγκεκριμένους συναδέλφους. Κατόπιν, τα αποτελέσματα συνελέχθησαν και αντιπαραβλήθηκαν σύμφωνα με την ενδεδειγμένη μέθοδο τριγωνισμού, έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

5. Ανάλυση Δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, τα ευρήματα της διαθέσιμης βιβλιογραφίας κατέδειξαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η αναγκαιότητα της καθιέρωσής της ενόψει του πανδημικού κύματος έδωσε νέα διάσταση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες παγκοσμίως και ανεξαρτήτως ειδικότητας. Οι διδασκόμενοι αλλά και οι διδάσκαλοι κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, χρησιμοποιώντας τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα, με σκοπό να προσομοιωθεί με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο το περιβάλλον της παραδοσιακής τάξης και να εξασφαλιστεί η ελεύθερη διάδοση γνώσης. Οι νέες τεχνολογίες και τα συνεπακόλουθα εκπαιδευτικά μοντέλα εξ αποστάσεως παρείχαν το πλεονέκτημα του ταχέως διαμοιρασμού των γνώσεων χωρίς την ανάγκη προσωπικής επαφής ή και την τήρηση συγκεκριμένου ωραρίου σε ορισμένες περιπτώσεις. Όμως, τα τεχνικά προβλήματα που συχνά ανακύπτουν, σε συνδυασμό με την απουσία πραγματικής ανθρώπινης αλληλεπίδρασης μέσω της διδασκαλίας με φυσική παρουσία, ενδεχομένως να λειτούργησε αποτρεπτικά για ένα μέρος των διδασκομένων.

Σε αυτή τη μερίδα των διδασκομένων εντάσσονται τόσο τα παιδιά τελευταίων τάξεων του δημοτικού που διδάσκονται ξένες γλώσσες εξ αποστάσεως ως γενικός πληθυσμός, όσο και το υποσύνολο του γενικού αυτού πληθυσμού παιδιών που διδάσκονται ξένες γλώσσες εξ αποστάσεως ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

5.1. Μαθητές

5.1.1. Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Αναφορικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΔΕΠΥ) άνευ Υπερκινητικότητας και φαρμακευτικής αγωγής παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

- Ο μαθητής 1Α σε ό τι αφορά την ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού είπε: *«Είναι εύκολο αλλά δεν αντέχω όλους αυτούς τους θορύβους τις εικόνες και αυτά που πετάγονται, θα σπάσει το μυαλό μου»*. Αναφορικά την κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων είπε: *«Δεν κατάλαβα τίποτα»*. Σχετικά με την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού ανέφερε: *«Όλα ήταν χάλια πολλά και*

κοριτσιόστικα», «δεν χωράνε στο κεφάλι μου». Τέλος αναφορικά με τις γενικές επισημάνσεις είπε: «Μπορώ να πείσω τους γονείς μου ότι διαβάζω και να τα κάνω σωστά αφού έχω τις λύσεις. «Προτείνω βιντεοπαιχνίδια και ιστορίες με υπερήρωες για μάθημα γιατί αυτό ήταν πολύ βαρετό»

- Οι απαντήσεις της μαθήτριας 1Δ ήταν παρόμοιες με του μαθητή 1Α ξεχώρισαν χαρακτηριστικά αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ότι ενώ δεν κατανόησε τη θεωρία είπε: *«Θα κάνω επανάληψη αν μετά με αφήσετε να φάω παγωτό»*. Όπως επίσης και για την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού είπε: *«Μου άρεσε ο τρόπος γραφής αλλά όλο σηκωνόμουν ήταν πάρα πολλά και αν δεν μου λέγανε ότι αν το τελειώσω θα φάω παγωτό δεν θα το έκανα»*. Τέλος στις γενικές επισημάνσεις ανέφερε ότι: *«Είναι καλό που μπορώ να διαβάζω από λίγο χωρίς να μου φωνάζουν οι γονείς μου και μου άρεσε που μας έδινε κουράγιο η δασκάλα με αυτά που έγραφε και ο πίνακας επανάληψης»*. Επίσης είπε: *«Θα ήθελα να είχε αστεία, ιστορίες κάτι να μην βαριέμαι»*.

Συμπερασματικά, η δηλούμενη αρχικώς εξοικείωση με τις ΤΠΕ ήταν εξαιρετικά υψηλή, όμως η πλοήγηση ήταν εύκολη μόνον για το 50% αυτής της υποομάδας.

- Το περιεχόμενο φάνηκε στους μαθητές αδιάφορο, όπως και οι συνδυασμοί εικόνας-ήχου-κειμένου της παρουσίασης.
- Οι μαθητές δήλωσαν ενόχληση από ήχους – κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα υπερσυνδέσμων, τα οποία τους έκαναν να χάσουν τη συγκέντρωσή τους σε κάθε περίπτωση.
- Η πυκνότητα υλικού αξιολογήθηκε ως «πολύ μεγάλη». Ένας από τους μαθητές παρομοίασε το μυαλό του με την οθόνη, λέγοντας πως «έχω την αίσθηση ότι δεν χωράνε αυτά που λέει η παρουσίαση, ούτε στην οθόνη ούτε στη μνήμη μου».
- Ακόμη, το περιεχόμενο της παρουσίασης δεν απομνημονεύθηκε, παρατηρήθηκε αδυναμία οριοθέτησης των ενοτήτων, απουσία κατανόησης των αρκτικόλεξων και των όρων του ερωτηματολογίου σχετικά με τους διδακτικούς στόχους. «Δεν κατάλαβα τις ενότητες, τα αρχικά και μερικές δύσκολες λέξεις» απάντησαν οι μαθητές.

- Ο ένας συμμετέχοντας (αγόρι) αξιολόγησε το ύφος ως θηλυπρεπές, σε αντίθεση με άλλον συμμετέχοντα (κορίτσι) που αξιολόγησε θετικά το ύφος γραφής.
- Εισήχθη ο παράγοντας της επιβράβευσης: μια εκ των συμμετεχόντων ζήτησε επιβράβευση για να συνεχίσει την ερευνητική διαδικασία, όπως επίσης και για να κάνει επανάληψη στο μέλλον. Διαφορετικά, τα προβλήματα συγκέντρωσης και η απροθυμία για επανάληψη ήταν εμφανή.
- Τα κυριότερα πλεονεκτήματα που εντόπισαν οι μαθητές ήταν η δυνατότητα να μελετήσει κανείς όποτε το επιθυμεί δίχως έλεγχο, η δυνατότητα «να πείσει τους άλλους ότι διαβάζει» και η δυνατότητα πρόσβασης στις λύσεις για εντοπισμό και διόρθωση τυχόν λαθών. Επίσης, μια συμμετέχουσα δήλωσε πως «μπορώ να διαβάζω λίγο κάθε φορά χωρίς να μου κάνουν παρατήρηση οι γονείς μου, μου άρεσε ο πίνακας επανάληψης και οι εκφράσεις που μου δίνουν θάρρος», ενώ η ίδια έχει την (ψευδ)αίσθηση ότι «θα τελειώσω πιο γρήγορα τη μελέτη αν αλλάζω γρήγορα διαφάνειες».
- Τα κυριότερα μειονεκτήματα που εντόπισαν οι μαθητές ήταν πως «νομίζω ότι η παρουσίαση μοιάζει με πυκνογραμμένο βιβλίο», και η έλλειψη «περισσότερων ερεθισμάτων που τραβούν την προσοχή, λ.χ. «θέλω να δω κάτι αστείο, κάποια ιστορία, κάτι για τη Γαλλία που δεν έχει κανείς ξανακούσει».
- Αναφορικά με τις προτάσεις για βελτίωση, οι μαθητές έδειξαν ότι προτιμούν «μόνον πολυμέσα, ήρωες και ιστορίες με δράση σαν τρόπο εκμάθησης» ή και να «προστεθούν περισσότερα ερεθίσματα στην παρουσίαση».
- Αναφορικά με τη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να συγκεντρωθούν εντός ευλόγου χρονικού διαστήματος σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση. Μάλιστα, η μία εκ των συμμετεχόντων πατούσε επανειλημμένα τα κομβία των υπερσυνδέσμων με αποτέλεσμα να την μπερδέψουν τα πολλά αναδυόμενα παράθυρα. Τέλος, υπήρχε τάση υπερεκτίμησης δυνατοτήτων στο 50% αυτής της υποομάδας.

Αναφορικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΔΕΠΥ) και συνυπάρχουσα Υπερκινητικότητα και λήψη συναφούς φαρμακευτικής αγωγής, παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

- Ο μαθητής 1Β σε ό,τι αφορά την ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού είπε: *«Ήταν πολύ εύκολο αλλά με νευρίαζαν πολύ όλα αυτά που πεταγόντουσαν»*. Για την κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων ανέφερε: *«Τα ξέχασα όλα αμέσως ούτε επανάληψη θα κάνω κουράστηκα.»* Αναφορικά με την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού είπε: *«Έπρεπε να μου τα διαβάζει και να με βοηθάει η μαμά, δεν μπορούσα μόνος, ήταν όλα περίεργα»*. Τέλος σχετικά με τις γενικές επισημάνσεις απάντησε: *«Ήταν σούπερ που μπορούσα να δώ τις λύσεις!»* *«Τα site ήταν πολύ ωραία και μπορεί να με βοηθάει και η μαμά μου που ξέρει γαλλικά.»* Πρόσθεσε: *«Γενικά τίποτα δεν ήταν ενδιαφέρον θα ήθελα βίντεο που να μου εξηγεί καλύτερα η δασκάλα ζωντανά και λίγο να κοιτάω την παρουσίαση»*.
- Η μαθήτρια 1Γ έδωσε εν πολλοίς ίδιες απαντήσεις με τον μαθητή με μόνες διαφορές ότι απάντησε: *«Θέλω να κάνω επανάληψη»*, σχετικά με το ύφος γραφής: *«Ήταν σαν να ήταν εδώ η δασκάλα μου»* και τέλος στις προτάσεις για βελτίωση: *«Ωραία θα ήταν να ακούμε και γαλλική μουσική»*.

Συμπερασματικά, η δηλούμενη αρχικώς εξοικείωση με τις ΤΠΕ υψηλή, με μία τάση μετριοπάθειας στο 50% των ερωτηθέντων, όμως η πλοήγηση ήταν εύκολη για το 100% αυτής της υποομάδας.

- Οι μαθητές δήλωσαν ενόχληση από ήχους – κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα υπερσυνδέσμων, τα οποία τους έκαναν να χάσουν τη συγκέντρωσή τους σε κάθε περίπτωση. *«Οι θόρυβοι και τα παράθυρα μας κάνουν να χάνουμε τη σκέψη μας»*, ήταν μια από τις αποκρίσεις.
- Η πυκνότητα υλικού αξιολογήθηκε ως «πολύ μεγάλη» και απαιτήθηκε παράλληλη υπαγόρευση σε όλες τις περιπτώσεις. *«Το υλικό είναι πάρα πολύ και θέλω κάποιος να μου το διαβάζει σιγά σιγά»*, αποκρίθηκε ένας εκ των συμμετεχόντων.
- Ακόμη, το περιεχόμενο της παρουσίασης δεν απομνημονεύθηκε, παρατηρήθηκε αδυναμία οριοθέτησης των ενοτήτων, απουσία κατανόησης των αρκτικόλεξων και των όρων του ερωτηματολογίου σχετικά με τους διδακτικούς στόχους. *«Δεν κατάλαβα τις ενότητες, τα αρχικά και μερικές δύσκολες λέξεις»* απάντησαν οι μαθητές»

- Το περιεχόμενο φάνηκε στους μαθητές αδιάφορο, όπως και οι συνδυασμοί εικόνας-ήχου-κειμένου της παρουσίασης. «Δεν έχω κάτι να πω» ήταν η συνηθέστερη απάντηση.
- Σε σχέση με την επανάληψη, προτίθεται να κάνει μόνον το 50% των ερωτηθέντων της υποομάδας. Δεν τέθηκε θέμα ανταμοιβής / επιβράβευσης.
- Αναφορικά με το ύφος γραφής, τους μαθητές φάνηκε να ενόχλησαν τα θαυμαστικά. Ακόμη, κανείς μαθητής δεν μπόρεσε να διαβάσει πολλές λέξεις με υπεράριθμα φωνήεντα ή περίπλοκους όρους. Εκτιμήθηκε όμως η αμεσότητα, που έδινε την αίσθηση φυσικής παρουσίας της εκπαιδευτικού στον χώρο. «Έχει πολλά θαυμαστικά και πολλά γράμματα, δεν αναγνωρίζω τις λέξεις, νομίζω πως κάποιος φωνάζει, αλλά είναι σαν η δασκάλα να βρίσκεται εδώ από την άλλη».
- Τα κυριότερα πλεονεκτήματα που εντόπισαν οι μαθητές ήταν η δυνατότητα πρόσβασης στις λύσεις για εντοπισμό και διόρθωση τυχόν λαθών, η δυνατότητα κοινοποίησης του υλικού σε κάποιον τρίτο στο σπίτι που μιλάει γαλλικά για βοήθεια / υπαγόρευση, καθώς και το ευχάριστο περιεχόμενο των υπερσυνδέσμων.
- Τα κυριότερα μειονεκτήματα που εντόπισαν οι μαθητές ήταν πως «η παρουσίαση μοιάζει με πυκνογραμμένο βιβλίο» και η ανάγκη για περισσότερη φωνητική εξάσκηση πέραν της παρουσίασης.
- Στις προτάσεις για βελτίωση κάθε μαθητής δήλωσε πως προτιμά μόνον πολυμέσα, ιδανικά βίντεο με τον καθηγητή και επικουρική χρήση της παρουσίασης.
- Σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, ο κάθε μαθητής δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί, αλλά ολοκλήρωσε το τεστ εντός ευλόγου χρονικού διαστήματος σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση, υπαγορεύοντας τις απαντήσεις του. Υπήρξε μάλιστα μια τάση υπερεκτίμησης δυνατοτήτων στο 50% της υποομάδας.

5.1.2. Μαθητές άνευ Μαθησιακών Δυσκολιών

Αναφορικά με τους μαθητές «πολύ καλού» ακαδημαϊκού επιπέδου, παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Η μαθήτρια 2Δ ανέφερε στις απαντήσεις σχετικά με την ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού: «Κατάλαβα αμέσως τι πρέπει να κάνω, οι υπερσύνδεσμοι ήταν τέλειοι». Σχετικά με την κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων: «Κατάλαβα και θυμάμαι πάρα πολύ καλά την θεωρία πια και όποτε θέλω θα μπορώ εύκολα να κάνω επανάληψη». Σε ό,τι αφορά την παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού ανέφερε: «Μου άρεσε πολύ η παρουσίαση και ο συνδυασμός εικόνων, ήχων και κειμένων γενικά ήταν όλο πολύ ενδιαφέρον» «δεν είχε επικεφαλίδες και έπρεπε να γυρνάω συνέχεια πίσω και η πυκνότητα ήταν μεγάλη πολύ», «το ύφος γραφής ήταν απλό και φιλικό και έκανε το μάθημα απλό και διασκεδαστικό». Τέλος, αναφορικά με τις γενικές επισημάνσεις: «Μπορώ να το διαβάσω όποτε κ όσες φορές θέλω, μπορώ να δω τι έκανα λάθος από τις λύσεις και μου άρεσαν πολύ οι υπερσύνδεσμοι όμως έμοιαζε λίγο σαν κανονικό βιβλίο, τα γράμματα ήταν πυκνά και οι ασκήσεις λίγες». «Θα ήθελα η παρουσίαση να έχει και μουσική ή να προτείνει μουσική ή ταινίες στο τέλος».
- Οι απαντήσεις της μαθήτριας 2Ε είναι παρόμοιες με της μαθήτριας 2Δ με δύο εξ αυτών να ξεχωρίζουν ή μία ως προς την κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων: «Δε θυμάμαι καλά τη θεωρία», και η άλλη ως προς τις προτάσεις για βελτίωση: «Θα ήθελα να έχει προτάσεις για αξιοθέατα, πληροφορίες για τον πολιτισμό των Γάλλων ή ένα ανέκδοτο ή μια περιέργη έκφραση γαλλική.Θα ήθελα επίσης και ένα βίντεο με τη θεωρία για να έχω την παρουσίαση σαν σημειώσεις».

Συμπερασματικά, καθώς η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες είναι εξαιρετικά υψηλή, παρατηρήθηκε ευκολία στην πλοήγηση εντός του εκπαιδευτικού υλικού σε μορφή παρουσίασης. Οι υπερσύνδεσμοι φάνηκαν ενδιαφέροντες, ενώ δεν προκλήθηκε καμία ενόχληση από ήχους, κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα. Το περιεχόμενο φάνηκε ενδιαφέρον σε όλους, με ιδιαίτερη έμφαση στους συνδυασμούς ήχου και εικόνας. Το ύφος της παρουσίασης ήταν ιδιαίτερα αρεστό και προσφιλές, καθώς η αμεσότητα που το διακρίνει «έκανε το μάθημα να μοιάζει λιγότερο δύσκολο». Οι συνηθέστερες απαντήσεις ήταν: «νομίζω ότι το περιεχόμενο μου τραβά την προσοχή, είναι ενδιαφέρον», «μου άρεσαν οι υπερσύνδεσμοι» και «με εντυπωσίασαν οι συνδυασμοί ήχου και εικόνας».

- Από την άλλη πλευρά, το περιεχόμενο της παρουσίασης δεν ήταν εύκολα απομνημονεύσιμο για όλους τους μαθητές αυτής της υποομάδας (50%). Ομοίως και η πρόθεση για επανάληψη του μαθήματος (50%). Η συνηθέστερη απάντηση ήταν «δεν θυμάμαι ακριβώς» και «θα κάνω/ δεν θα κάνω επανάληψη».
- Ακόμη, η πυκνότητα του υλικού και της νέας γνώσης ανά ενότητα αξιολογήθηκε ως «υψηλή», ενώ παρουσιάστηκαν δυσκολίες στον εντοπισμό και την οριοθέτηση διδακτικών ενοτήτων, στην κατανόηση αρκτικόλεξων και όρων των διδακτικών στόχων των ενοτήτων, ενώ ενόχλησε η απουσία επαναλαμβανόμενων κεφαλίδων. «Δεν κατάφερα να ξεχωρίσω τις ενότητες» και «το υλικό μου φάνηκε πολύ και πυκνογραμμένο» ήταν οι παρατηρήσεις που ελήφθησαν.
- Η εμπειρία αξιολογήθηκε ως «ευχάριστη» ενώ δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα συγκέντρωσης κατά τη διαδικασία. Σημειώνεται πως όλοι οι μαθητές έφεραν σε πέρας τη διαδικασία σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση. «Πέρασα ευχάριστα την ώρα μου», ειπώθηκε.
- Τα κύρια θετικά στοιχεία που εντόπισαν οι μαθητές στο διδακτικό υλικό ήταν το επιπρόσθετο υλικό, η δυνατότητα του μαθητή να μελετήσει όποτε το επιθυμεί και η δυνατότητα πρόσβασης στις λύσεις για εντοπισμό και διόρθωση τυχόν λαθών. «Υπάρχει άφθονο υλικό», «μπορώ να διαβάσω όποτε θέλω» και «μπορώ να δω τις λύσεις» ήταν οι επικρατέστερες αποκρίσεις.
- Τα κύρια μειονεκτήματα της παρουσίασης σχετικά με αυτήν την υποομάδα μαθητών ήταν η «ομοιότητα της παρουσίασης με βιβλίο», η «πυκνή» γραμματοσειρά και ο μικρός αριθμός ασκήσεων.
- Οι προτάσεις για βελτίωση παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον: Οι μαθητές δηλώνουν: «προτιμώ κυρίως τέτοιου είδους παρουσιάσεις, σε συνδυασμό με ταινίες και μουσική», ενώ «θα ήθελα να υπάρχει στην παρουσίαση μια πρόταση ταινίας ή μουσικής». Ομοίως, προτάθηκε «να έχουμε σε κάθε παρουσίαση «πληροφορίες για αξιοθέατα, τον πολιτισμό των γάλλων ή ένα ανέκδοτο στα γαλλικά ή έναν ιδιωτισμό», όπως επίσης και συνοδευτικό βίντεο της διδάσκουσας για να χρησιμοποιείται η παρουσίαση σαν σημειώσεις μαθήματος στην τάξη)».

Αναφορικά με τους μαθητές «άριστου» ακαδημαϊκού επιπέδου, παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Ο μαθητής 2B ανέφερε στις απαντήσεις του σχετικά με την ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού: *«μπορώ να το χειριστώ εύκολα, είναι απλό», «με ενοχλούν πολύ τα οι ήχοι και τα παράθυρα που πετάγονται όταν πάω να ανοίξω τα site, κάποια δεν ανοίγουν καθόλου και άλλα δεν μπορώ να γράψω την απάντηση είναι σαν πολύ παιδικό βιντεοπαιχνίδι»*. Σχετικά με την κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων ανέφερε: *«κατάλαβα εύκολα τη θεωρία και τη θυμάμαι και είναι εύκολη η επανάληψη»*. Αναφορικά με την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού είπε: *«Δεν μου άρεσε όπως ήταν γραμμένο πολλά θαυμαστικά, πολλά χρώματα, δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ», «οι συνδυασμοί των εικόνων, των ήχων και των κειμένων ήταν βαρετοί», «η πυκνότητα του υλικού μια χαρά», «δεν είχε επικεφαλίδες και δυσκολεύτηκα»*. Τέλος, στις γενικές επισημάνσεις ανέφερε: α) στα θετικά ότι: *«μπορώ να το ξαναδιαβάσω όποτε θέλω» «οι λύσεις με βοηθούν να καταλάβω τα λάθη μου», «το φόντο που είναι άσπρο είναι ξεκούραστο»*. β) στα αρνητικά ανέφερε: *«με ενοχλούσαν πολύ οι ήχοι , οι εικόνες δεν με βοήθησαν, και φοβόμουν ότι θα μου φωνάξουν οι γονείς μου γιατί ήταν σαν να παίζω παιχνίδι»*. γ) Στις προτάσεις για βελτίωση είπε: *«μου αρέσουν καλύτερα τα κανονικά μαθήματα και ήθελα πιο πολύ ακουστικό και πιο δύσκολες ασκήσεις»*.
- Οι απαντήσεις της μαθήτριας 2Γ κατά μεγάλο μέρος ταυτίζονται με τον προηγούμενο μαθητή με δύο απαντήσεις να ξεχωρίζουν η μία ως προς την ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού: *«κάνανε πολύ θόρυβο τα site και φοβόμουν μην ενοχλώ τους γονείς μου, έπρεπε να είχατε πεί να βάλουμε ακουστικά»* και η άλλη ως προς την κάλυψη των διδακτικών στόχων: *«θα ήθελα να έχει και πιο ελεύθερο θέμα ας πούμε σαν εκθεσούλα»*.

Συμπερασματικά, οι μαθητές δεν παρουσίασαν διαφορές στην κατανομή των απαντήσεων ως προς το φύλο, την ηλικία ή άλλους παράγοντες. Η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες είναι εξαιρετικά υψηλή και ως εκ τούτου η πλοήγηση εντός της παρουσίασης εύκολη. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για την παρουσίαση και το περιεχόμενό της, κατανόησαν όλα τα αρκτικόλεξα και όρους του ερωτηματολογίου σχετικά με τους διδακτικούς στόχους, εντόπισαν εμπειρικά τις

ενότητες, θυμούνται πολύ καλά το συνολικό περιεχόμενο της παρουσίασης και προτίθενται να κάνουν επανάληψη χρησιμοποιώντας την.

- Οι μαθητές είχαν ουδέτερη ή αδιάφορη στάση ως προς τους συνδυασμούς εικόνας-ήχου-κειμένου, η συνολική εμπειρία τους ήταν «όχι και τόσο ευχάριστη» ή «σχετικά ευχάριστη», ενώ η πυκνότητα του υλικού ανά διαφάνεια και ενότητα αξιολογήθηκε ως «κανονική». «Δεν έχω κάτι να σχολιάσω... το υλικό ήταν κανονικό / αναμενόμενο.... Ήταν σχετικά ευχάριστη / όχι και τόσο ευχάριστη η παρουσίαση» αποκρίθηκαν οι μαθητές.
- Οι μαθητές έδειξαν να αποστρέφονται ορισμένα στοιχεία: «Δεν μας άρεσε η έλλειψη λειτουργικότητας των υπερσυνδέσμων ως προς την καταχώρηση απαντήσεων», «ενοχληθήκαμε από τους ήχους, τα κουμπιά και τα αναδυόμενα παράθυρα των υπερσυνδέσμων, που θύμιζαν ηλεκτρονικό παιχνίδι», την «έλλειψη χρονομέτρησης της διάρκειας της παρουσίασης», την «έλλειψη οργάνωσης με διαφορετικά χρώματα γραμματοσειράς», την «έλλειψη κεφαλίδων», «το ύφος της γραφής, ιδιαίτερα τα θαυμαστικά και τα υπεράριθμα φωνήεντα που αποσυντόνιζαν τον μαθητή»
- Τα κύρια θετικά στοιχεία που εντόπισαν οι μαθητές στο διδακτικό υλικό ήταν το επιπρόσθετο υλικό, η δυνατότητα του μαθητή να μελετήσει όποτε το επιθυμεί και η δυνατότητα πρόσβασης στις λύσεις για εντοπισμό και διόρθωση τυχόν λαθών. Ένα ακόμη πλεονέκτημα θεωρήθηκε και η ύπαρξη λευκού φόντου που «διευκολύνει την ανάγνωση»
- Τα κύρια μειονεκτήματα που εντοπίστηκαν ήταν η ύπαρξη ήχων χωρίς προειδοποίηση, καθώς πιστεύεται από τους μαθητές πως ο ήχος ενοχλεί τους γύρω τους ή δίνει την εντύπωση πως εκείνοι «παίζουν», επισείοντας τον κίνδυνο επίπληξης από τους γονείς. Ακόμη, η ύπαρξη εικόνων θεωρήθηκε περιττή, πιστεύει πως οι γονείς του θα τον επιπλήξουν γιατί θα νομίζουν πως «παίζει», οι εικόνες δεν τον εξυπηρετούν.
- Οι προτάσεις για βελτίωση ήταν επίσης ενδιαφέρουσες, καθώς οι μαθητές φάνηκε να προτιμούν «κυρίως γραπτά μαθήματα, άφθονο ακουστικό υλικό και περισσότερες ασκήσεις μεγαλύτερης δυσκολίας». Ακόμη προτάθηκε η ύπαρξη ενός θέματος για συζήτηση, μια φορά το μήνα, εντός των παρουσιάσεων.

- Αναφορικά με τη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, κανείς μαθητής δεν δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί και ο καθένας ολοκλήρωσε το μάθημα εντός σύντομου χρονικού διαστήματος σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση.

Αναφορικά με τον μαθητή «σχεδόν καλού» ακαδημαϊκού επιπέδου, παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Στις απαντήσεις του ο μαθητής 2Α ανέφερε ως προς την ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού: *«Ήταν εύκολο να καταλάβω τι θα κάνω και οι υπερσύνδεσμοι μου θύμιζαν το αγαπημένο μου ηλεκτρονικό»*. Σχετικά με την κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων είπε: *«Δεν κατάλαβα τη θεωρία, σιγά,μην κάνω επανάληψη»*. Αναφορικά με την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού ανέφερε: *«Καλή ήταν εντάξει μοντέρνα αλλά είναι περισσότερο για κορίτσια»* *«Δεν κατάλαβα τις ενότητες και ήταν όλο πολύ πυκνό, καταμπερδεύτηκα»*. Τέλος σε ό, τι αφορά τις γενικές επισημάνσεις είπε: *«Μπορώ να πείσω τους γονείς μου ότι διαβάζω, να μην με ελέγχει κανείς και να βλέπω και τις λύσεις», «τέλειος ο πίνακας επανάληψης, όμως δεν μπορείς να μάθεις μια γλώσσα έτσι, θέλω βιντεοκλήσεις ζωντανές να μιλάω μαζί σας, σημειώσεις γραπτές και πολλά βίντεο και site»*

Συμπερασματικά, καθώς η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες είναι εξαιρετικά υψηλή, παρατηρήθηκε ευκολία στην πλοήγηση εντός του εκπαιδευτικού υλικού σε μορφή παρουσίασης. Οι υπερσύνδεσμοι φάνηκαν ενδιαφέροντες, ενώ δεν προκλήθηκε καμία ενόχληση από ήχους, κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα, τα οποία ήταν ευχάριστα καθώς θύμιζαν «αγαπημένο ηλεκτρονικό παιχνίδι».

- Από την άλλη πλευρά, το περιεχόμενο της παρουσίασης δεν ήταν ενδιαφέρον, όπως και οι συνδυασμοί ήχου, εικόνας και κειμένου.
- Ακόμη, η πυκνότητα του υλικού και της νέας γνώσης ανά ενότητα αξιολογήθηκε ως «υψηλή», ενώ παρουσιάστηκαν δυσκολίες στον εντοπισμό και την οριοθέτηση διδακτικών ενοτήτων, στην κατανόηση αρκτικόλεξων και όρων των διδακτικών στόχων των ενοτήτων. Επιπρόσθετα, ενόχλησε η απουσία επαναλαμβανόμενων κεφαλίδων και το γλωσσικό ύφος, το οποίο αξιολογήθηκε (από αγόρι) ως «μοντέρνο αλλά θηλυπρεπές».

- Η εμπειρία αξιολογήθηκε ως «ευχάριστη» παρότι παρατηρήθηκαν προβλήματα συγκέντρωσης κατά τη διαδικασία. Σημειώνεται ο μαθητής έφερε σε πέρας τη διαδικασία σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση.
- Τα κύρια θετικά στοιχεία που εντόπισε ο μαθητής στο διδακτικό υλικό ήταν η δυνατότητα να μελετήσει όποτε το επιθυμεί δίχως έλεγχο, η δυνατότητα «να πείσει τους άλλους ότι διαβάζει» και η δυνατότητα πρόσβασης στις λύσεις για εντοπισμό και διόρθωση τυχόν λαθών. Ακόμη, διευκόλυνση παρείχε ο πίνακας επανάληψης στο τέλος της παρουσίασης.
- Τα κύρια μειονεκτήματα της παρουσίασης που εντοπίστηκαν ήταν η πιθανή αναποτελεσματικότητα αυτής της μεθόδου συνολικά για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, με εξαίρεση τον πίνακα επανάληψης.
- Οι προτάσεις για βελτίωση ήταν ανατρεπτικές: Ο μαθητής δήλωσε: «προτιμώ κυρίως πολυμέσα, ομαδικές κλήσεις μαθήματος και επικουρική χρήση σημειώσεων».

5.2. Κριτικοί Φίλοι

Η πρώτη συμμετέχουσα, με προϋπηρεσία άνω των 20 ετών, μεγάλη εξοικείωση με ΤΠΕ (4, από κλίμακα έως το 5, πολύ) και μέτρια (3, από κλίμακα έως το 5) χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, σημείωσε τα παρακάτω:

A. Αναφορικά με την ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού,

Το αρχείο powerpoint ικανοποιητικό, πολύ καλό στην παρουσίαση, όμως στις δραστηριότητες όχι ιδιαίτερα εύχρηστο».

«Τα εικονίδια, ο ήχος και τα βίντεο ικανοποιητικά, υπό την αίρεση ότι θα μπορούσαν να ελαχιστοποιηθούν τα αναδυόμενα παράθυρα και να χρησιμοποιηθούν χρώματα, ήχοι και εικόνες που να διευκολύνουν την απομνημόνευση (π.χ. κίτρινο) ή να τραβούν την προσοχή (πορτοκαλί) ή να ηρεμούν (μπλε – πράσινο)»

«Η πλοήγηση είναι εύκολη και κατανοητή, χωρίς να ενέχει ρίσκο τεχνικών προβλημάτων».

«Οι υπερσύνδεσμοι θα έπρεπε να συνδυάζονται με το υλικό, ώστε να μην υπάρχουν πολλά αναδυόμενα παράθυρα στο τέλος της παρουσιάσης αν είναι δυνατόν, ειδικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. διαταραχές προσοχής). Επίσης θα έπρεπε να υπάρχει αναλυτική περιγραφή κάθε υπερσυνδέσμου και το transcript αυτού, σε περίπτωση προβλήματος συνδεσιμότητας ή ζητήματος προσβασιμότητας.

Β. Αναφορικά με την λειτουργικότητα κάλυψης εκπαιδευτικών στόχων γνωστικού αντικειμένου.

«Σε όλες τις ενότητες θα χρειαστεί σαφής διαχωρισμός ενοτήτων. Το περιεχόμενο θυμίζει κλασσικό βιβλίο και θα μπορούσε να είναι πιο διαδραστικό, ενσωματώνοντας βίντεο με ήχο και κίνηση στο ίδιο το slide. Βέβαια, οι πίνακες ανακεφαλαίωσης εκτιμήθηκαν ως ιδιαίτερα βοηθητικοί για επανάληψη».

Γ. Αναφορικά με την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού.

«Το ύφος γραφής είναι φυσικό, με έντονο το στοιχείο της παρότρυνσης. Θα έπρεπε να είχαν αποφευχθεί τα περιττά σημεία στίξης και τα υπεράριθμα φωνήεντα, καθώς μπορούν να αγχώσουν τον μαθητή ή να τον κάνουν να απαξιώσει το περιεχόμενο. Σε αυτό το σημείο, εναλλακτικά, θα μπορούσε να υπάρχει η εισαγωγή επικουρικού βίντεο με ήχο ή μαγνητοφωνημένη υπαγόρευση, ώστε να διαφαίνεται ευχάριστα η τονικότητα της φωνής».

«Η πυκνότητα γραφής είναι μεγάλη. Θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί η συσσώρευση ποσότητας κειμένου ανά διαφάνεια, και να γίνει χρήση μεγάλων, ευκρινών γραμματοσειρών και λευκού φόντου».

«Σχετικά με την τμηματική παρουσίαση σε οθόνη, ο διαχωρισμός των ενοτήτων και υποενοτήτων δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητικός».

«Αντίθετα, ο συνδυασμός βίντεο, εικόνας, ήχου είναι ικανοποιητικός».

Οι γενικές επισημάνσεις εντοπίζουν τα κάτωθι:

«Τα τρία πιο δυνατά σημεία του εκπαιδευτικού υλικού είναι η έντονη παρότρυνση, η πλήρης ύλη και ασκήσεις και η δυνατότητα χρήσης του υλικού εντός ευλόγου χρονικού διαστήματος (π.χ. διπλής διδακτικής ώρας με υπερσυνδέσμους, μονής χωρίς υπερσυνδέσμους)»

Τέλος, οι τρεις αλλαγές βελτίωσης είναι «η αποσαφήνιση ενοτήτων, η ενοποίηση οπτικοακουστικού υλικού και η αλλαγή ύφους γραφής».

Στη συνέχεια, η δεύτερη συμμετέχουσα, με 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας, άριστη εξοικείωση (5 σε κλίμακα έως το 5) με ΤΠΕ και εντατική (5 σε κλίμακα έως το 5) χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, σημείωσε τα παρακάτω:

Α. Αναφορικά με την ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού.

Το αρχείο powerpoint είναι ικανοποιητικό, πολύ καλό στην παρουσίαση, όμως στις δραστηριότητες όχι ιδιαίτερα εύχρηστο».

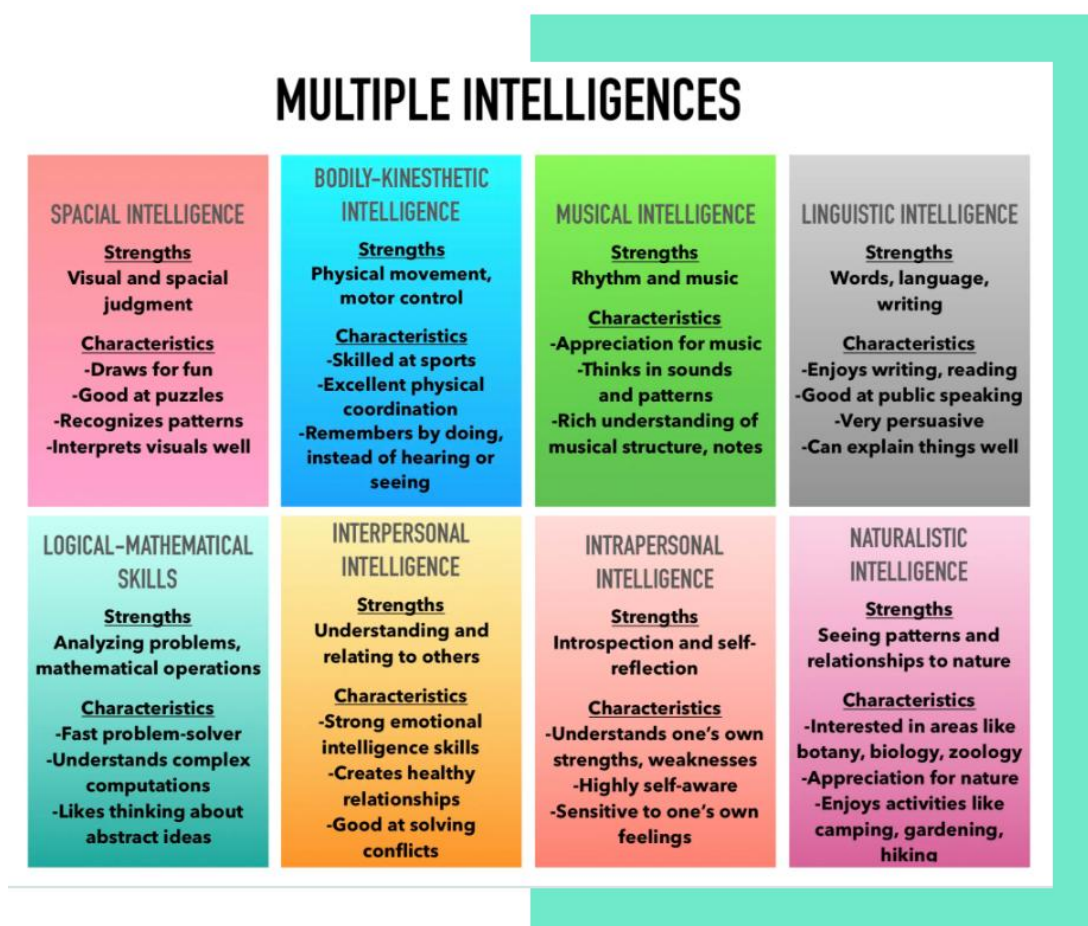
«Τα εικονίδια, ο ήχος και τα βίντεο είναι ικανοποιητικά αλλά καλό θα ήταν να αποκτήσουν μια ξεχωριστή αισθητική με αναφορά στον γαλλικό πολιτισμό».

«Η πλοήγηση είναι εύκολη, με ροή, χωρίς όμως να δίνει την αίσθηση ύπαρξης νοηματικών ενοτήτων».

«Οι υπερσύνδεσμοι θα έπρεπε να συνδυάζονται με το υλικό, ώστε να μην υπάρχουν πολλά αναδυόμενα παράθυρα στο τέλος της παρουσίασης αν είναι δυνατόν, ειδικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.»

Β. Αναφορικά με την λειτουργικότητα κάλυψης εκπαιδευτικών στόχων γνωστικού αντικειμένου.

«Σε όλες τις ενότητες εκτιμώ ότι θα χρειαστεί σαφής διαχωρισμός ενοτήτων. Μελετήστε το παρακάτω γράφημα»:



Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences Credit: Kumar Mehta, CNBC Make It

Γ. Αναφορικά με την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού.

«Το ύφος γραφής είναι φυσικό».

«Η πυκνότητα γραφής είναι μεγάλη».

«Ο διαχωρισμός των ενοτήτων και υποενοτήτων δεν είναι καλός».

Οι γενικές επισημάνσεις εντοπίζουν τα κάτωθι:

«Τα τρία πιο δυνατά σημεία του εκπαιδευτικού υλικού κατά την άποψή μου, είναι η καλή παρουσίαση του υλικού, η αναλυτική επεξήγηση της θεωρίας και η ασκήσεις.»

Τέλος, οι τρεις αλλαγές βελτίωσης που πρέπει να γίνουν είναι και εδώ: «η αποσαφήνιση ενοτήτων, η ενοποίηση οπτικοακουστικού υλικού και η αλλαγή ύφους γραφής».

6. Συζήτηση

Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών αναφορικά με τις απόψεις καθηγητών και διευθυντών σχολείων σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και με τις επιτυχίες και διευκολύνσεις που έχουν αντιμετωπίσει κατά καιρούς. Είναι ακόμη λιγότερες οι έρευνες όμως που έχουν γίνει με επίκεντρο τις απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ερευνήτρια θεώρησε ιδανικό με το θέμα που επρόκειτο να εξετάσει, να χρησιμοποιήσει την ποιοτική μέθοδο έρευνας και ακόμη πιο συγκεκριμένα την θεματική ανάλυση μέσω ημι – δομημένων ερωτηματολογίων εφόσον επρόκειτο για παιδιά τάξεων Δημοτικού.

Σε ένα πείραμα που διεξήχθη από τους Ding και συνεργάτες (2018), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές φυσικής έμαθαν καλύτερα από παρουσιάσεις πολλαπλών μέσων όταν δεν ήταν απλώς παρουσιάσεις σε στυλ διάλεξης αλλά περιλάμβαναν στοιχεία έκθεσης (με κοινές παρανοήσεις ρητά δηλωμένες) και διάλογος συμπεριλαμβανομένων των συζητήσεων με τους καθηγητές μαθητών. Η έρευνά τους έδειξε ότι η μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιεχόμενο και τον «τύπο» του βίντεο. Οι Laaser και Toloza (2017) διεξήγαγαν μια μελέτη βασισμένη σε ημιδομημένα ερωτηματολόγια με 12 μαθητές στον τομέα της παραγωγής εκπαιδευτικού βίντεο συνιστώντας στους δασκάλους να σκεφτούν προσεκτικά εάν ένα βίντεο είναι το καταλληλότερο μέσο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, προτρέποντας τους να προσέχουν τα δυνατά σημεία και αδυναμίες του μέσου. Μια παρόμοια μελέτη του Harrison (2020) υποστήριξε ότι παρά τη βελτιωμένη πρόσβαση και την ποιότητα της τεχνολογίας, η βιντεοδιάλεξη μπορεί να μην αποτελεί την πιο αποτελεσματική παιδαγωγική στρατηγική.

Μια βασική ανησυχία είναι ότι τα βίντεο διδασκαλίας είναι συχνά παθητικές μορφές μάθησης και δεν υποστηρίζουν απαραίτητα κρίσιμα στοιχεία της μάθησης, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, η εφαρμογή της γνώσης και η ενθάρρυνση της βαθιάς κατανόησης (Kille κ.α., 2015). Οι Laaser και Toloza (2017) σημειώνουν επίσης ότι η παράδοση περιεχομένου σε βίντεο απαιτεί διαφορετικό σύνολο δεξιοτήτων από αυτές που απαιτούνται για τη διδασκαλία στην τάξη και, κατά συνέπεια, ότι ενδέχεται να απαιτούνται διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις καθώς και ψηφιακά εγγραμματοπισμένοι εκπαιδευτικοί.

Με βάση τα παραπάνω κρίθηκε αναγκαίο να ερευνηθεί το θέμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο μάθημα της Γαλλικής γλώσσας με βασικό επίκεντρο τις απόψεις, σκέψεις και συναισθήματα πάνω στο θέμα από την σκοπιά των μαθητών.

7. Συμπεράσματα

Με βάση τόσο τα βιβλιογραφικά ευρήματα όσο και την πρωτογενή έρευνα, κάνοντας χρήση της μεθόδου του τριγωνισμού δεδομένων, αντιλαμβάνεται κανείς πως τα κοινά σημεία, είτε δυνατά, είτε αδύναμα, είτε προς βελτίωση, του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκμάθηση γαλλικής γλώσσας σε παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, προσομοιάζουν. Τα ευρήματα καταλήγουν στη διαμόρφωση κοινών αξόνων περιεχομένου, είτε αυτοί έχουν διατυπωθεί εμμέσως από προγενέστερες έρευνες, είτε ευθέως από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Συνοπτικά, αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, η ωφέλεια χρήσης εκπαιδευτικού υλικού ήταν μεγαλύτερη σε περιπτώσεις μαθητών με υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ οι μαθητές οι οποίοι δεν παρουσίασαν ιδιαίτερα υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο παρουσίασαν και τις μεγαλύτερες δυσκολίες, επιθυμώντας έναν διαδραστικότερο, διασκεδαστικότερο τρόπο μάθησης. Μάλιστα, τα αποτελέσματα της κατηγορίας αυτής των μαθητών, εμφάνισε ορισμένες ομοιότητες με ορισμένα από τα αποτελέσματα της ομάδας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Γενικώς, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν αυτοί που επιζήτησαν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την ανθρώπινη επαφή, χωρίς αυτό βέβαια να αποκλείει από τη διαπίστωση άλλες ομάδες μαθητών. Συμπεραίνεται πως το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται κατά διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι κατά περιπτώσεις βοηθητικό, όμως η ανθρώπινη επαφή δεν φαίνεται να μπορεί να υποκατασταθεί στον μέγιστο βαθμό, ιδιαίτερα σε μαθητές που επιθυμούν διαφορετικά οπτικοακουστικά ερεθίσματα και ένα μοντέλο μάθησης που να μην θυμίζει το συμβατικό φυσικό βιβλίο.

Τα πρωτογενή ευρήματα, είτε αυτά προέρχονται από μαθητές, είτε από εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνουν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια διαδικασία συγκεκριμένου επιπέδου δυσκολίας για όλους. Οι διδασκόμενοι καλούνται να προσασμοστούν σε μια νέα πραγματικότητα, όπου γίνονται ενεργοί μέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε παρουσιάζουν είτε δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, οι διδάσκοντες αποκτούν ρόλο υποστηρικτικό και καθοδηγητικό, ακόμη και αν δεν υπάρχουν επίσημα πρότυπα καθοδήγησης αναφορικά με τεχνικές διδασκαλίας και σύνταξης συναφούς υλικού.

Οι νέες τεχνολογίες πράγματι εξελίσσονται με ραγδαίο ρυθμό, διευκολύνοντας τον ταχύ διαμοιρασμό γνώσης στους ενδιαφερομένους. Οι διδασκόμενοι δύνανται να ορίσουν οι ίδιοι τις παραμέτρους της εκπαίδευσής τους (λ.χ. ρυθμός, επανάληψη). Παρόλα αυτά, όπως φανερώνει τόσο η διαθέσιμη βιβλιογραφία όσο και τα πρωτογενή ευρήματα, σε ορισμένες περιπτώσεις, η ανθρώπινη παρουσία και η φωνητική εξάσκηση δεν μπορεί να υποκατασταθεί. Χαρακτηριστική είναι η κοινή, ανθρώπινη συνισταμένη όλων των ευρημάτων: Οι μαθητές, ανεξαρτήτως ιατρικού ιστορικού και ακαδημαϊκού προφίλ επιζητούν την ανθρώπινη παρουσία, είτε μέσω οπτικοακουστικών μέσων (λ.χ. βίντεο παρουσίασης του μαθήματος και επικουρική χρήση σημειώσεων), είτε μέσα από παραλληλισμούς και αλληγορίες (ιστορίες, χαρακτήρες ταινιών, στοιχεία πολιτισμού, χιούμορ). Ακόμη και οι «άριστοι» μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι εκ φύσεως εμφανίζονται να έχουν μικρότερη ανάγκη οπτικοακουστικού υλικού, επιζητούν, σε τακτά χρονικά διαστήματα (λ.χ. μια φορά τον μήνα) μια συζήτηση, μια πιο ανθρώπινη και άμεση επαφή με τον καθηγητή τους. Στο ίδιο μήκος κύματος, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η αμεσότητα του λόγου υπό τη μορφή προτροπής εκτιμήθηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο συγκεκριμένος τρόπος έκφρασης ίσως να αποτελεί μια ύστατη προσπάθεια ανθρώπινης επαφής με τον μαθητή, ακόμη και όταν η απόσταση κυριαρχεί, μακριά από την παραδοσιακή τάξη.

Η απομάκρυνση αυτή από την παραδοσιακή τάξη κρίθηκε αιφνιδίως αναγκαία, εφόσον τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα για την εφαρμογή της προϋπήρχαν και ο κίνδυνος για τη δημόσια υγεία επέβαλε αυστηρούς περιορισμούς, αλλάζοντας, για πάντα ίσως, την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Η πρωτοφανής αυτή κατάσταση στην οποία περιήλθε όλος ο πλανήτης άλλαξε τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου και του χώρου μας. Οι μαθητές βρέθηκαν έγκλειστοι, προσπαθώντας να μελετήσουν παράλληλα με πιθανώς εργαζόμενους γονείς και άλλα μέλη της οικογένειας, ενώ οι διδάσκοντες βρέθηκαν αντιμέτωποι με νέα εκπαιδευτικά συστήματα και τεχνολογίες, στα οποία σύντομα θα επωμίζονταν καθοδηγητικό ρόλο. Τα ανωτέρω γεγονότα λειτούργησαν θετικά για μια μειοψηφία και μόνον εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, υπό την αίρεση ότι η καθημερινότητα εμπλουτίστηκε από νέες, ωφέλιμες συνήθειες. Για την πλειοψηφία εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, όμως, η συγκέντρωση και πειθαρχία σε μία αυστηρή ρουτίνα

μελέτης και εργασίας ήταν και παραμένει ιδιαιτέρως δύσκολη, ακόμη και μετά την εφαρμογή υβριδικών εκπαιδευτικών μοντέλων με φυσική παρουσία στην τάξη.

Η συνεχής καθιστική ζωή, η διάδραση μέσω των οθονών και η έλλειψη ανθρώπινης επαφής και επικοινωνίας, έβαλαν σε κίνδυνο την σωματική, την πνευματική και την ψυχική υγεία παιδιών και ενηλίκων. Δεν είναι τυχαίο, μάλιστα, όπως η βιβλιογραφία αναφέρει, ότι ένα σημαντικό ποσοστό γονέων ανησυχούν για την υγεία των παιδιών τους σε μεγάλο βαθμό. Μάλιστα, η ανησυχία αυτή φαίνεται να εντείνεται, όσο παρατείνεται η περίοδος μετάβασης από τον πανδημικό εγκλεισμό, σε μια νέα, μεταπανδημική «κανονικότητα».

Φυσικά, όπως και σε κάθε τέτοιου είδους δοκιμασία, εκείνοι που επλήγησαν περισσότερο ήταν όσοι ανήκουν στις ευάλωτες κατηγορίες του πληθυσμού. Στον κόσμο της μάθησης, σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, οι ευάλωτοι είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είτε συγγενείς, είτε επίκτητες, καθώς αυτές αποτελούν συχνά τροχοπέδη για την ακαδημαϊκή τους ανέλιξη. Μάλιστα, σε υψηλό ρίσκο για χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση ή και ψυχοκοινωνικές διαταραχές βρίσκονται, όπως αναφέραμε στο δευτερογενές τμήμα της εργασίας αυτής, και οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία. Ειδικότερα για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, οι μαθητές που είναι περισσότερο ευάλωτοι είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Εκτιμώντας το συνολικό ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών, όπου ήταν εφικτό, διαπιστώσαμε πως ο ισχυρισμός αυτός, έστω με βάση το μικρό αυτό δείγμα της έρευνας, πράγματι έχει απτές πιθανότητες να είναι αληθής. Αυτό συνάγεται από τις απαντήσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τις απαντήσεις όσων παρουσίαζαν «σχεδόν καλό» ακαδημαϊκό επίπεδο: οι ομοιότητες ήταν εμφανείς σε πολυάριθμα σημεία.

Έτσι λοιπόν, προκειμένου να αξιοποιηθεί στο μέγιστο κάθε νέο, εξ αποστάσεως ή υβριδικό μοντέλο εκπαίδευσης, ο διδάσκων βρίσκεται στο κατώφλι μιας νέας εποχής. Καθώς το πανδημικό κύμα συνετέλεσε στην πτώση της διάμεσης ακαδημαϊκής επίδοσης παγκοσμίως, δημιουργώντας κενά «ημιτελούς» γνώσεως, ο εκπαιδευτικός καλείται να παράξει νέου είδους υλικό, να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών που δέχονται περισπασμούς συνεχώς, και να δομήσει το εκπαιδευτικό υλικό με τρόπο τέτοιο που να επιτρέπει την ενσωμάτωση της διδασκαλίας σε μια καθόλα νέα καθημερινότητα. Μια καθημερινότητα που οφείλει να ενσωματώνει όχι μόνο τη γνώση, αλλά και την εργασία, την κοινωνική ζωή, τη φροντίδα της υγείας και τη φροντίδα της οικογένειας.

Οι ανωτέρω παράμετροι είναι ιδιαίτερα σημαντικές για όλους τους διδασκόμενους. Οι πιο ευάλωτοι, όμως, έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από στήριξη. Στήριξη συντονισμένη, τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ιδιαίτερα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, έχουν δικαίωμα σε εξειδικευμένες υπηρεσίες, είτε εξ αποστάσεως είτε σε εκπαιδευτικά μοντέλα με φυσική παρουσία. Οι μαθησιακές δυσκολίες, λόγω της πολυδιάστατης φύσης τους, απαιτούν ολιστική αντιμετώπιση, πνευματική, σωματική και ψυχική, σε ατομικό και ομαδικό / κοινωνικό επίπεδο. Η πρόληψη των επίκτητων μαθησιακών δυσκολιών και η θεραπεία όλων των μαθησιακών δυσκολιών εν γένει είναι εξίσου σημαντική και πολύπλευρη. Οι μηχανισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλουν να εξασφαλίζουν την ευρωστία του μαθητευομένου, ενθαρρύνοντάς τον να διάγει έναν βίο ποιοτικότερο και υγιεινότερο, για όλες τις συνισταμένες της ύπαρξής του.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως, ο ως άνω ισχυρισμός, αποτελεί και τον πυρήνα ενός μαθητοκεντρικού συστήματος. Η πολυδιάστατη εκπαίδευση που είναι δυνατόν κανείς να απολαύσει μέσω των αλματωδών επιτευγμάτων της τεχνολογίας, μπορεί να ανοίξει νέους ορίζοντες για όλους. Μάλιστα, σε αυτόν τον στόχο μπορεί να συμβάλλει και η εκμάθηση ξένων γλωσσών. Ανεξάρτητα από το βαθμό αποτελεσματικότητάς της και από τον τρόπο διεξαγωγής της, η μαθησιακή διαδικασία μέσω της οποίας ένας μαθητής έρχεται σε επαφή με μια γλώσσα διαφορετική από τη μητρική του, ανοίγει ένα νέο παράθυρο στον κόσμο, του διδάσκει μια ολόκληρη καινή κοσμοθεωρία, ενώ παράλληλα του δίνει τη δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα τη δική του μητρική γλώσσα. Τοιουτοτρόπως, ένας άνθρωπος εκφράζει καλύτερα τις δικές του ανάγκες και, το πιο σπουδαίο, είναι ότι μπορεί πια να κατανοήσει την έκφραση, την ανάγκη, ίσως και τα συναισθήματα των συνανθρώπων του, συμβάλλοντας σε μια κοινωνία ανανεωμένη, με έντονο το στοιχείο της ενσυναίσθησης, που είναι τόσο απαραίτητη στους δύσκολους καιρούς που διανύει η ανθρωπότητα. Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση, δηλαδή, πέραν των υλικών οφελών που μπορεί να συνεπάγεται αργότερα τη ζωή, έχει να προσφέρει και ανεκτίμητα, άυλα δώρα στο κοινωνικό σύνολο. Ένα κοινωνικό σύνολο από το οποίο κανείς δεν πρέπει να είναι αποκλεισμένος. Ας αποτελέσει, λοιπόν, η παρούσα έρευνα, την αρχή μιας παγκόσμιας ερευνητικής διαδικασίας με στόχο τη διαχείριση, την εύρεση του μέτρου και την προσβασιμότητα της εκπαίδευσης.

7.1. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση τα προαναφερθέντα, είναι σαφές πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αποτελέσει ίσως ακόμη και τον κύριο τρόπο εκπαίδευσης ανά τον κόσμο, ανεξάρτητα από το αντικείμενο ή το επίπεδο των μαθητευομένων. Επομένως, οφείλει να εκκινήσει ένας παγκόσμιος ανοικτός διάλογος της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ερευνητικής κοινότητας. Προτείνεται η δημιουργία μιας πλατφόρμας, όπου προτάσεις θα μπορούν να ανταλλάσσονται ελεύθερα, με βάση την ειδίκευση και την εμπειρία των ερευνητών εκπαιδευτικών. Ακόμη, στην ίδια πλατφόρμα θα μπορούσαν να κατατίθενται προτάσεις μαθητευομένων από όλον τον κόσμο, οι οποίοι θα αξιολογούν την παρούσα μαθησιακή τους εμπειρία και θα περιγράφουν το ιδανικό για αυτούς μαθησιακό μοντέλο, σύμφωνα πάντα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, την ειδίκευση και τις ιδιαιτερότητές τους. Ιδιαίτερο βάρος πρέπει να δοθεί στις ευάλωτες ομάδες, λ.χ. σε μαθητές με διεγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές αποκλεισμένους κοινωνικά λόγω οικονομικής ή άλλης δυσχέρειας. Επίσης, με τη συνέργεια διαφόρων επιστημονικών κλάδων, στην δωρεάν αυτή πλατφόρμα, θα μπορούσαν να παρέχονται έγκυρα διαγνωστικά τεστ για τη διάγνωση τυχόν μαθησιακών δυσκολιών ή άλλων διαταραχών που σχετίζονται με τη μάθηση. Η κοινωφελής αυτή πλατφόρμα θα μπορούσε να εποπτεύεται από έναν υπερεθνικό φορέα (λ.χ. Ηνωμένα Έθνη), έχοντας τη δυνατότητα να συγκεντρώσει και να αξιοποιήσει ένα ανεκτίμητο αποθετήριο γνώσης, του οποίου το αδιάβλητο θα διασφαλίζεται και θα είναι σε θέση να παρέχει λύσεις για μια πιο «μαθητοκεντρική» διαδικασία σε βάθος δεκαετιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alabay, S. (2021). *Students' views on learning French online with Microsoft teams® during covid-19 pandemic.*

Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297118.pdf>

Allard, D., Bourdeau, J., & Mizoguchi, R. (2011). Addressing cross-linguistic influence and related cultural factors using computer-assisted language learning (CALL). *Handbook of Research on Culturally-Aware Information Technology*, 582- 598.

doi.org/10.4018/978-1-61520-883-8.ch027.

Αλασώνα, Ν. (2021). *Οι ΤΠΕ και η εξ αποστάσεως μέθοδοι στις παραμεθόριες περιοχές: η περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Álvarez-Sotomayor, A., & Hidalgo-Clérico, I. (2020).

The adventure of raising kids in Spanish and English as non-native anglophone families in Spain: Parents' perceptions before and during the process. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3690-5.ch073>

Αναστασιάδης, Π., Μανούσου, Ε., Σιάκας, Σ. Θ., Φιλιπούσης, Γ., Κουκούλης, Ν., Τομαζινάκης, Α., & Καρβούνης, Λ. (2016). Η Τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης και της διαθεματικής προσέγγισης. *Από τη Θεωρία στην Πράξη: «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2011: Περιβάλλον-Μεσόγειος Θάλασσα Ενεργειακή επανάσταση-Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας»*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6(1Α) .
<https://doi.org/10.12681/icodl.685>.

- Apriyanti, C. (2020). Distance learning and obstacles during Covid-19 outbreak. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 7(2), 68-83. Ανακτήθηκε από: <<https://repository.stkippacitan.ac.id/id/eprint/805/>>
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Ανακτήθηκε από: <<https://openlibrary-repo.ecampusontario.ca/jspui/handle/123456789/276>>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus open*, 2, 8-14. doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001
- Bertiz, Y., & Karoglu, A. K. (2020). Distance Education Students' Cognitive Flexibility Levels and Distance Education Motivations. *International journal of research in education and science*, 6(4), 638-648. doi.org/10.46328/ijres.v6i4.1022
- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *The Internet and Higher Education*, 15(2), 118-126. doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.006.
- Bozavli, E. (2021). Is foreign language teaching possible without school? Distance learning experiences of foreign language students at Ataturk University during the COVID-19 pandemic. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12. Ανακτήθηκε από: <https://ssrn.com/abstract=3826476>
- Bukhkalov, S. (2018). *Distance learning investigation some aspects*. Ανακτήθηκε από: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/36210/1/MicroCAD_2018_Bukhkalov_Distance_learning_invest.pdf

- Γκουντρομίχου, Ε. (2018). *Αξιοποίηση εφαρμογών ΤΠΕ σε μικτή διδασκαλία μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22065>
- CDC (2022). Ανακτήθηκε από: <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/features/adhd-and-school-changes.html>
- Chikasanda, V. K. M., Williams, P. J., Otrell-Cass, K., & Jones, A. (2011). *Students' perceptions towards technology (PATT): A professional development tool for technology teachers*. Ανακτήθηκε από: <https://hdl.handle.net/10289/7145>
- Cunningham, E. M. (1987). *The development of technical education in Ohio during the governorship of James A. Rhodes, 1963-1971*. Ανακτήθηκε από: <https://www.proquest.com/openview/af08ed22f788c9692e190afa9ec91933/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Debevc, M., Stjepanović, Z., & Holzinger, A. (2014). Development and evaluation of an e-learning course for deaf and hard of hearing based on the advanced Adapted Pedagogical Index method. *Interactive learning environments*, 22(1), 35-50. DOI: 10.1080/10494820.2011.641673
- Dewal, O. S. (1986). *Open School, India: The Preliminary Years: 1979-1983: a Case Study*. Deakin: Deakin University.
- Ding, L., Adams, J. A., Stephens, M. D., Brownell, S., & Chi, M. T. (2018). *Failure to replicate using dialogue videos in learning: Lessons learned from an authentic course*. Ανακτήθηκε από: <https://repository.isls.org/handle/1/528>
- Dogan, S., & Delialioğlu, Ö. (2020). *A Systematic Review on the Use of Technology in Learning Disabilities*. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.563763
- Drigas, A., & Dourou, A. (2013). A Review on ICTs, E-Learning and Artificial Intelligence for Dyslexic Assistance. *International Journal of Emerging*

- Technologies in Learning* 8(4), 63-67. Ανακτήθηκε από:
<https://www.learntechlib.org/p/130224/>.
- Erarslan, A. (2021). English language teaching and learning during Covid-19: A global perspective on the first year. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(2), 349-367. DOI: 10.31681/jetol.907757
- Foks, J. (1987). *Towards open learning. Distance education and the mainstream*. London: Croom Helm.
- Ganschow, L. and Schneider, E. (2006). *Assisting Students With Foreign Language Learning Difficulties in School. Perspectives on Language and Literacy, Special Edition 2006*. Baltimore: International Dyslexia Association.
- Gascoigne, C., & Parnell, J. (2013). Hybrid language instruction: A case study in beginning French. *The French Review*, 87(2), 141-154.
[doi:10.1353/tfr.2013.0269](https://doi.org/10.1353/tfr.2013.0269).
- Harrison, T. (2020). How distance education students perceive the impact of teaching videos on their learning. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(3), 260-276. doi.org/10.1080/02680513.2019.1702518
- Hockly, N. (2015). Developments in online language learning. *ELT Journal*, 69(3), 308-313. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1093/elt/ccv020>.
- Holmberg, B. (1989). Key issues in distance education: An academic viewpoint. *European Journal of education*, 24(1), 11-23. doi.org/10.2307/1503141
- Ioannidi, V., & Gogaki, I. (2021). Teacher professional learning for inclusion: a case of dyslexia as an (e-) teaching approach. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 6(1). doi.org/10.46827/ejoe.v6i1.3596
- Ismail, S., Hassan, O., Taib, N. A. M., & Rahmat, N. H. (2021). Surviving Online Foreign Language Learning: The Case for French Language. *International*

- Journal of Asian Social Science*, 11(9), 421-433.
doi.org/10.18488/journal.1.2021.119.421.433
- Jabeen, S. and Thomas, A. (2015). *Effectiveness of Online Language Learning*. Ανακτήθηκε από:
http://www.iaeng.org/publication/WCECS2015/WCECS2015_pp297-301.pdf
- Johnson, K. (2017). *An introduction to foreign language learning and teaching*. London: Routledge.
- Kazakou, M., Soulis, S., Morfidi, E., & Mikropoulos, T. A. (2011). *Phonological Awareness Software for Dyslexic Children*. Ανακτήθηκε από:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1131287>
- Καγκαρά, Δ. Σ. (2020). *Ανάπτυξη μοντέλου σύγχρονης εξ αποστάσεως ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία*. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/47418>
- Καραστατήρα, Μ. (2020). *Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/48786>
- Καρελάκη, Σ. (2019). *Ηλεκτρονική μάθηση στην εκπαίδευση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες*. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10889/13538>
- Keegan, D. (2005). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge.
- Kille, T., Bates, P., & Murray, P. S. (2015). *Educating aviators: Challenges for distance learning in aviation tertiary education*. doi.org/10.4018/978-1-4666-6555-2.ch005

- Κοντογεωργάκου, Β., & Γεωργιάδη, Ε. (2016). *Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση του Κέντρου εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης της Βικτώρια στην Αυστραλία*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6(1Α). doi.org/10.12681/icodl.726
- Κυροδήμου, Ε. (2021). *Ανοικτή, εξ Αποστάσεως και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Μια Μελέτη περίπτωσης για το μοντέλο In-Class Flip στο μάθημα της Πληροφορικής στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/53387>
- Laaser, W., & Toloza, E. A. (2017). The changing role of the educational video in higher distance education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2). doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.3067
- Lang, R., Ramdoss, S., Sigafoos, J., Green, V. A., van der Meer, L., Tostanoski, A., & O'Reilly, M. F. (2014). *Assistive technology for postsecondary students with disabilities*. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-8029-8_3
- LDA (2022). Ανακτήθηκε από: <https://ldaamerica.org/disabilities/adhd/>
- Lee, K. (2017). *Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review*. doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.001
- Lee, K., Courtney, M., McGlashan, A., Neveldsen, P., & Toso, M. (2020). Initial teacher education students' perceptions of technology and technology education in New Zealand. *International Journal of Technology and Design Education*, 30(3), 437-458. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09516-6>
- Λίγκου, Α. Δ. (2021). *Ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου στην online εκπαίδευση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία* (Διδακτορική

- διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). (Κωδ. GRI-2021-30356). Ανακτήθηκε από: <https://10.26262/heal.auth.ir.330079>
- Mills, J., & Birks, M. (2014). *Qualitative methodology: A practical guide*. SAGE Publications, Inc. Ανακτήθηκε από: <https://dx.doi.org/10.4135/9781473920163>
- Moore, R. L. (2014). *Importance of developing community in distance education courses*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0733-x>
- Nash, C., 2020. *Report on digital literacy in academic meetings during the 2020 COVID-19 lockdown*. doi.org/10.3390/challe11020020
- NHS UK (2022). Ανακτήθηκε από: <https://www.nhs.uk/conditions/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/symptoms/>
- Perelmutter, B., McGregor, K. K., & Gordon, K. R. (2017). *Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.005>
- Πολύδωρος, Γ. (2015). Η μεταγνωστική δεξιότητα. Αυτοέλεγχος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω των ΤΠΕ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(1Α). Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/icodl.87>
- Πολύδωρος, Γ. (2017). Η μεταγνωστική δεξιότητα «Σχεδιασμός» των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 97-106. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/jode.14580>

- Psycharis, S., Chalatzoglidis, G., & Kalogiannakis, M. (2013). Moodle as a learning environment in promoting conceptual understanding for secondary school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9(1), 11-21. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2013.912a>
- Psychogiou (2019). *The effectiveness of learning a foreign language via a distance learning tool: Testing the Duolingo application*. Ανακτήθηκε από: <https://search.datacite.org/works/10.26262/istal.v23i0.7354>
- Rennie, L. J., Stocklmayer, S. M., & Gilbert, J. K. (2018). *Supporting self-directed learning in science and technology beyond the school years*. London: Routledge.
- Riedling, A. M. (2020). Distance education: The technology—what you need to know to succeed, an overview. *AACE Journal*, 8-13. Ανακτήθηκε από: <https://www.learntechlib.org/primary/p/8119/>.
- Robin L. Schwarz, M.Sp. (1997). *Learning Disabilities Language Specialist Learning Skills Program Coordinator The English Language Institute*. Washington: American University.
- Σαρρή, Έ. (2017). *Δυσκολίες και εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11610/18095>
- Savenye, W. C., & Robinson, R. S. (2013). Qualitative research issues and methods: An introduction for educational technologists. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 1030-1056). London: Routledge.
- Σελίμη, Π., Στρούζα, Ε., & Χατζηγιάννου, Ι. (2016). Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης

ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2), 103-121.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/jode.10865>

Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (2020). *Distance education: International perspectives*. London: Routledge.

Simpson, O. (2013). *Supporting students for success in online and distance education*. London: Routledge.

Simpson, O. (2013). *Supporting students in online open and distance learning*. London: Routledge.

Solomonidou, C., & Tassios, A. (2007). A phenomenographic study of Greek primary school students' representations concerning technology in daily life. *International Journal of Technology and Design Education*, 17(2), 113-133.

Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1007/s10798-006-0007-9>

Sousa, D. A. (2011). *How the ELL brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin

Σταμπολτζή, Α. Λ., Γιαννούλας, Α., & Καλαματιανός, Α. (2020). Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία στην περίοδο του COVID-19: Μια πιλοτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 140-157. Ανακτήθηκε από:

<https://doi.org/10.12681/hjre.24497>

Stoytcheva, M. (2018, December). *Students' perceptions of online collaboration in a distance learning French language course*. In AIP Conference Proceedings (Vol. 2048, No. 1, p. 020030). AIP Publishing LLC. Ανακτήθηκε από:

<https://doi.org/10.1063/1.5082048>

- Sun, J. C. Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British journal of educational technology*, 43(2), 191-204. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
- Svenningsson, J., Hultén, M., & Hallström, J. (2018). Understanding attitude measurement: Exploring meaning and use of the PATT short questionnaire. *International journal of technology and design education*, 28(1), 67-83. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1007/s10798-016-9392-x>
- Tabiri, M. O., Jones-Mensah, I., Fenyi, D. A., & Asunka, S. (2022). Challenges of Online Learning of English/French Language in Higher Education in Ghana. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1), 207-222. Ανακτήθηκε από: <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.399857895637290>
- Thomas, H. (2015). 21st century teaching: 4 Strategies to reach modern French students. Ανακτήθηκε από: <https://www.fluentu.com/blog/educator-french/french-teaching-strategies/>.
- Thorpe, M., & Grugeon, D. (Eds.). (1987). *Open learning for adults*. Longman.
- Τσίτσικας, Ε. Κ., & Φραντζή, Κ. (2022). Μαθησιακές δυσκολίες και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και χρήση νέων τεχνολογιών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(8B), 194-204. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/icodl.3523>
- Wan Mohtar, W. I., & Awang, F. F. (2013). *Teaching French using French as the classroom language in the NDUM*. Paper presented at the Conference, MICFL.
- Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/304238660>.

- Wang, R., Chen, L., Ayesh, A., Shell, J., & Solheim, I. (2019, August). Gaze-Based Assessment of Dyslexic Students' Motivation within an E-Learning Environment. In *2019 IEEE SmartWorld, Ubiquitous Intelligence & Computing, Advanced & Trusted Computing, Scalable Computing & Communications, Cloud & Big Data Computing, Internet of People and Smart City Innovation (SmartWorld/SCALCOM/UIC/ATC/CBDCCom/IOP/SCI)* (pp. 610-617). IEEE.
- Wang, Y., & Chen, N. S. (2013). Engendering interaction, collaboration, and reflection in the design of online assessment in language learning: A reflection from the course designers. In Wang, Y., & Chen, N. S.: *Computer-assisted foreign language teaching and learning: Technological advances* (pp. 16-39). IGI Global. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2821-2.ch002>
- Χρήστου, Μ. (2022). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και μετασχηματισμός δυσλειτουργικών αντιλήψεων: Εκπαιδευτικό σενάριο με θέμα τη στάση απέναντι στην τεχνολογία. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 18(1), 326-343. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/27950>
- Zikl, P., Bartošová, I. K., Víšková, K. J., Havlíčková, K., Kučírková, A., Navrátilová, J., & Zetková, B. (2015). The possibilities of ICT use for compensation of difficulties with reading in pupils with dyslexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 915-922. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.558>

- Zou, C., Li, P., & Jin, L. (2021). Online college English education in Wuhan against the COVID-19 pandemic: Student and teacher readiness, challenges and implications. *PloS one*, 16(10), e0258137. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258137>
- Ζυγούρης, Φ., & Παπαδοπούλου, Σ. (2021). Η μάθηση σε ομάδες στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Δυσκολίες και Προοπτικές. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, (1), 637-646. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/online-edu.3275>

8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ημερολόγιο Έρευνας

ΠΕΜΠΤΗ 5/5/2022

- Επικοινωνία με μαθητές και συναδέλφους εκπαιδευτικούς.
- Διαμοιρασμός ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες, ήτοι 9 ενδιαφερομένων παιδιών (4 με μαθησιακές δυσκολίες, 5 χωρίς) καθώς και 2 <<κριτικών φίλων>> (συναδέλφων), κατόπιν προφορικής συμφωνίας επί της αρχής και εν συνεχεία ηλεκτρονικής αλληλογραφίας

ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 6/5/2022

- Αναμονή συλλογής αποτελεσμάτων – απορίες μαθητών

ΣΑΒΒΑΤΟ 7/5/2022

- Αναμονή συλλογής αποτελεσμάτων – απορίες μαθητών

ΚΥΡΙΑΚΗ 8/5/2022

- Συγκέντρωση Αποτελεσμάτων ερωτηματολογίων και εκπόνηση σχετικής έκθεσης. Ποσοστό απόκρισης: 100% των ερωτηθέντων μαθητών και συναδέλφων.

- Όλα τα παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες εξέφρασαν δυσανεμία για την απουσία έστω και διαδικτυακής επαφής μέσω τηλεδιάσκεψης με τον καθηγητή.
- Εξέφρασαν ανασφάλεια και θεώρησαν ότι η θεωρία πρέπει να παραδίδεται με τον παραδοσιακό τρόπο.

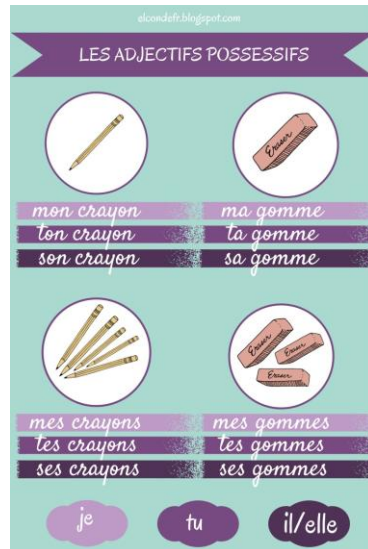
- Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντέδρασαν ιδιαίτερος αρνητικά. Αλλά ακόμα και τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες εξέφρασαν ένα αίσθημα μοναχικότητας και μια έλλειψη του <<ανήκειν>>.
- Σε όλα τα παιδιά έλειπε η προσωπική καθοδήγηση και αλληλεπίδραση με τον καθηγητή καθώς δεν έχουν συνηθίσει σε αυτό τον τρόπο διδασκαλίας.
- Χαρακτηριστικό δε είναι το γεγονός ότι ζητούσαν την παρουσία των γονέων καθώς τους έκαναν να νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά. Αντιμετώπισαν αυτό το είδος διδασκαλίας ως δοκιμασία στην οποία έπρεπε να ανταπεξέλθουν επιτυχώς.
- Θα ήθελαν να είχε ύφος πιο χαλαρό και <<παιχνιδιάρικο>> μέσα από παιχνίδια, γαλλική μουσική ή ταινίες, πληροφορίες για την Γαλλία και τον Γαλλικό Πολιτισμό.
- Θα προτιμούσαν ένα application ή πιο διαδραστικό υλικό και σίγουρα αφού πρώτα έχουν διδαχθεί με τον παραδοσιακό τρόπο το συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο.
- Εν κατακλείδι θα δεχόντουσαν το συγκεκριμένο ψηφιακό υλικό (power point) μόνο ως συμπληρωματικό βοήθημα του <<φυσικού>> μαθήματος ή εν είδει επανάληψης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ADJECTIFS POSSESSIFS

ΚΤΗΤΙΚΑ ΕΠΙΘΕΤΑ

ADJECTIFS POSSESSIFS



ΣΚΟΠΟΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

- ΚΤΗΤΙΚΑ ΕΠΙΘΕΤΑ

ΣΤΟΧΟΙ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

- 1. Εκμάθηση κτητικών επιθέτων α' β' γ' προσώπου στον ενικό αριθμό
- 2. Χρήση των κτητικών επιθέτων.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

- Όταν ολοκληρώσεις την ενότητα θα μπορείς να:
 - 1. Να αναγνωρίζεις τα κτητικά επίθετα α' β' γ' προσώπου στον ενικό αριθμό
 - 2. Να χρησιμοποιείς τα κτητικά επίθετα.

ΘΕΩΡΙΑ

- Στα γαλλικά τα κτητικά επίθετα μπαίνουν πάντα μπροστά από τα ουσιαστικά.
- Αν υπάρχει **ένας κτήτορας** (ιδιοκτήτης) ο οποίος έχει **ένα πράγμα (ή πρόσωπο)** το επίθετο δηλώνει ποιός είναι ο κάτοχος (εγώ, εσύ, αυτός ή αυτή) και συγχρόνως το γένος του ουσιαστικού (αρσενικό ή θηλυκό στα γαλλικά όπως ξέρουμε δεν υπάρχει ουδέτερο γένος).
- Αν ο ιδιοκτήτης είναι ένας αλλά έχει **πολλά πράγματα** τότε έχουμε **ένα** μόνο επίθετο και για τα δυο γένη. Επίθετο και ουσιαστικό γράφονται με **ς**:

ΘΕΩΡΙΑ

- Στα γαλλικά τα κτητικά επίθετα μπαίνουν πάντα μπροστά από τα ουσιαστικά.
- Αν υπάρχει **ένας κτήτορας** (ιδιοκτήτης) ο οποίος έχει **ένα πράγμα (ή πρόσωπο)** το επίθετο δηλώνει ποιός είναι ο κάτοχος (εγώ, εσύ, αυτός ή αυτή) και συγχρόνως το γένος του ουσιαστικού (αρσενικό ή θηλυκό στα γαλλικά όπως ξέρουμε δεν υπάρχει ουδέτερο γένος).
- Αν ο ιδιοκτήτης είναι ένας αλλά έχει **πολλά πράγματα** τότε έχουμε **ένα** μόνο επίθετο και για τα δυο γένη. Επίθετο και ουσιαστικό γράφονται με **ς**:

ΚΑΙ ΞΕΚΙΝΑΜΕ:

JE : **mon** (+ αρσ. ουσιαστικό) / **ma** (+ θηλ. ουσιαστικό) **mes** (+ ουσ. στον πληθυντικό)

Exemple: J'ai **un** stylo ... C' est **mon** stylo.

J'ai **une** trousse ... C' est **ma** trousse

J'ai **des livres** ... Ce sont **mes** livres
(ανεξάρτητα από το γένος του ουσιαστικού,
δηλαδή αν είναι αρσενικό ή θηλυκό)

Η ΣΕΙΡΑ ΣΟΥ-ΑΣΚΗΣΕΙΣ

A)ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΕ:

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| • 1. J' ai un livre | a. C'est ma guitare |
| • 2. J'ai une gomme | b. C'est mon livre |
| • 3. J'ai un sac | c. Ce sont mes gommages |
| • 4. J'ai des gommages | d. C'est mon sac |
| • 5. J'ai des livres | e. C'est ma gomme |
| • 6. J'ai une guitare | f. Ce sont mes livres |

Η ΣΕΙΡΑ ΣΟΥ-ΑΣΚΗΣΕΙΣ

Β)ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ:

- J'ai une copine: C'est copine
- J'ai des copines: Ce sont copines
- J'ai des copains: Ce sont ... copains
- J'ai un copain: C'est ... copain

ΘΕΩΡΙΑΣ ΣΥΝΕΧΕΙΑ...

Και λίγη θεωρία ακόμα:

- TU : **ton** (+ αρσ. ουσιαστικό) / **ta** (+ θηλ. ουσιαστικό) **tes** (+ ουσ. στον πληθυντικό)

Exemple: Tu as **un** stylo ... C' est **ton** stylo.

Tu as **une** trousse ... C' est **ta** trousse

Tu as **des livres** ... Ce sont **tes** livres (ανεξάρτητα από το γένος του ουσιαστικού, δηλαδή αν είναι αρσενικό ή θηλυκό)

Η ΣΕΙΡΑ ΣΟΥ ΚΑΙ ΠΑΛΙ...

C) ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΕ:

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| • 1. Tu as un livre | a. C'est ta guitare |
| • 2. Tu as une gomme | b. C'est ton livre |
| • 3. Tu as un sac | c. Ce sont tes gommages |
| • 4. Tu as des gommages | d. C'est ton sac |
| • 5. Tu as des livres | e. C'est ta gomme |
| • 6. Tu as une guitare | f. Ce sont tes livres |

Η ΣΕΙΡΑ ΣΟΥ ΚΑΙ ΠΑΛΙ...

D) ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ:

- Tu as une copine: C'est copine
- Tu as des copines: Ce sont copines
- Tu as des copains: Ce sont ... copains
- Tu as un copain: C'est ... copain

ΛΙΓΗ ΘΕΩΡΙΑ ΑΚΟΜΑ...

ΚΟΝΤΕΥΟΥΜΕ...

- IL/ELLE : **son** (+αρσ. ουσιαστικό) **sa** (+ θηλ. ουσιαστικό) **ses** (+ουσ. στον πληθυντικό)

Exemple: Il/Elle a **un** stylo ... C' est **son** stylo.

Il/Elle a **une** trousse ... C' est **sa** trousse

Il/Elle a **des livres** ... Ce sont **ses** livres
(ανεξάρτητα από το γένος του ουσιαστικού,
δηλαδή αν είναι αρσενικό ή θηλυκό)

ΑΣΚΗΣΟΥΛΕΣ... ΕΜΑΘΕΣ ΤΩΡΑ..

Ε)ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΕ:

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| • 1. Il/Elle a un livre | a. C'est sa guitare |
| • 2. Il/Elle a une gomme | b. C'est son livre |
| • 3. Il/Elle a un sac | c. Ce sont ses gommess |
| • 4. Il/Elle a des gommess | d. C'est son sac |
| • 5. Il/Elle a des livres | e. C'est sa gomme |
| • 6. Il/Elle a une guitare | f. Ce sont ses livres |

ΑΣΚΗΣΟΥΛΕΣ... ΕΜΑΘΕΣ ΤΩΡΑ...

F)ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ:

- Il/Elle a une copine: C'est copine
- Il/Elle a des copines: Ce sont copines
- Il/Elle a des copains: Ce sont ... copains
- Il/Elle a un copain: C'est ... copain

ΚΑΙ ΤΩΡΑ ΚΑΤΙ ΛΙΓΙΓΟ ΠΙΟ ΣΥΝΘΕΤΟ...

- J'ai un cheval. -C'est mon cheval
- Tu as un livre. -C'est livre.
- Il a une fille. -C'est fille.
- Elle a un fils. -C'est fils.
- J'ai un amie. -C'estami.
- Il a des amis. -Ce sontamis.
- Elle a des enfants. -Ce sont.....enfants.
- J'ai des vélos. -Ce sontvélos.
- Tu as des cordes. -Ce sontcordes.

ΑΝ ΘΕΣ ΚΟΙΤΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ...
ΘΑ ΣΟΥ ΘΥΜΙΣΟΥΝ ΚΑΤΙ ΑΠΟ ΤΑ ΚΛΑΣΣΙΚΑ
ΒΙΒΛΙΑ...

PATIENCE...

Les adjectifs possessifs **EXERCICES** **Unité 3**

71. Complète en suivant l'exemple.

 1. J'ai un chien. C'est <i>mon</i> chien.	 2. Tu as un ordinateur. C'est ordinateur.	 3. Paul a un portable. C'est portable.
 4. Pierre a une radio. C'est radio.	 5. J'ai deux enfants. Ce sont enfants.	 6. Elle a trois livres. Ce sont livres.
 7. J'ai un crayon. C'est crayon.	 8. J'ai des ballons. Ce sont ballons.	 9. Il a un chapeau. C'est chapeau.
 10. Tu as des lunettes. Ce sont lunettes.	 11. J'ai une valise. C'est valise.	 12. Il a une montre. C'est montre.
 13. J'ai une bicyclette. C'est bicyclette.	 14. Elle a un chat. C'est chat.	 15. Tu as un verre. C'est verre.

53

ΚΑΙ ΛΙΓΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ...

- <https://wordwall.net/el/resource/9234981/les-adjectifs-possessifs-a1-prim#:~:text=https%3A//wordwall.net/el/resource/9234981>
- <https://wordwall.net/el/resource/9144409>
- <https://wordwall.net/el/resource/7155032>
- <https://wordwall.net/el/resource/28434666>
- <https://wordwall.net/el/resource/3000528>

ADJECTIFS POSSESSIFS

ΚΤΗΤΙΚΑ ΕΠΙΘΕΤΑ

ADJECTIFS POSSESSIFS



ΣΚΟΠΟΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

- ΚΤΗΤΙΚΑ ΕΠΙΘΕΤΑ

ΣΤΟΧΟΙ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

- 1. Εκμάθηση κτητικών επιθέτων α' β' γ' προσώπου στον ενικό αριθμό
- 2. Χρήση των κτητικών επιθέτων.

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

- Όταν ολοκληρώσεις την ενότητα θα μπορείς να:
- 1. Να αναγνωρίζεις τα κτητικά επίθετα α' β' γ' προσώπου στον ενικό αριθμό
- 2. Να χρησιμοποιείς τα κτητικά επίθετα.

ΘΕΩΡΙΑ

- Στα γαλλικά τα κτητικά επίθετα μπαίνουν πάντα μπροστά από τα ουσιαστικά.
- Αν υπάρχει **ένας κτήτορας** (ιδιοκτήτης) ο οποίος έχει **ένα πράγμα (ή πρόσωπο)** το επίθετο δηλώνει ποιός είναι ο κάτοχος (εγώ, εσύ, αυτός ή αυτή) και συγχρόνως το γένος του ουσιαστικού (αρσενικό ή θηλυκό στα γαλλικά όπως ξέρουμε δεν υπάρχει ουδέτερο γένος).
- Αν ο ιδιοκτήτης είναι ένας αλλά έχει **πολλά πράγματα** τότε έχουμε **ένα** μόνο επίθετο και για τα δυο γένη. Επίθετο και ουσιαστικό γράφονται με **ς**:

ΘΕΩΡΙΑ ΜΕΓΑΛΗ ΠΡΟΣΟΧΗ!!!!

- Για τα θηλυκά ουσιαστικά που αρχίζουν από *φωνήεν* ή **h muet/άφωνο** θα χρησιμοποιήσουμε τα *αρσενικά* κτητικά επίθετα για λόγους ευφωνίας (να ακούγεται πιο όμορφα. Οι Γάλλοι δίνουν μεγάλη σημασία σε αυτό):
- **1 αντικείμενο** (από *φωνήεν* ή **h** άφωνο) βάζουμε
Mon: J'ai **une amie**... **Mon amie** s'appelle Louise.
Ton: Tu as **une auto**... **Ton auto** est une Peugeot 307.
Son: Il a **une idée**... **Son idée** est très bonne.

ΚΑΙ ΞΕΚΙΝΑΜΕ:

JE : **mon** (+ αρσ. ουσιαστικό) / **ma** (+ θηλ. ουσιαστικό) **mes** (+ ουσ. στον πληθυντικό)

Exemple: J'ai **un** stylo ... C' est **mon** stylo.

J'ai **une** trousse ... C' est **ma** trousse

J'ai **des livres** ... Ce sont **mes** livres
(ανεξάρτητα από το γένος του ουσιαστικού,
δηλαδή αν είναι αρσενικό ή θηλυκό)

Η ΣΕΙΡΑ ΣΟΥ-ΑΣΚΗΣΕΙΣ

A)ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΕ:

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| • 1. J' ai un livre | a. C'est ma guitare |
| • 2. J'ai une gomme | b. C'est mon livre |
| • 3. J'ai un sac | c. Ce sont mes gommages |
| • 4. J'ai des gommages | d. C'est mon sac |
| • 5. J'ai des livres | e. C'est ma gomme |
| • 6. J'ai une guitare | f. Ce sont mes livres |

Η ΣΕΙΡΑ ΣΟΥ-ΑΣΚΗΣΕΙΣ

B) ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ:

- J'ai une copine: C'est copine
- J'ai des copines: Ce sont copines
- J'ai des copains: Ce sont ... copains
- J'ai un copain: C'est ... copain

ΘΕΩΡΙΑΣ ΣΥΝΕΧΕΙΑ...

Και λίγη θεωρία ακόμα:

- TU : **ton** (+ αρσ. ουσιαστικό) / **ta** (+ θηλ. ουσιαστικό) **tes** (+ ουσ. στον πληθυντικό)

Exemple: Tu as **un** stylo ... C' est **ton** stylo.

Tu as **une** trousse ... C' est **ta** trousse

Tu as **des livres** ... Ce sont **tes** livres (ανεξάρτητα από το γένος του ουσιαστικού, δηλαδή αν είναι αρσενικό ή θηλυκό)

Η ΣΕΙΡΑ ΣΟΥ ΚΑΙ ΠΑΛΙ...

C) ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΕ:

- | | |
|------------------------|------------------------|
| • 1. Tu as un crayon | a. C'est ta tortue |
| • 2. Tu as une tortue | b. C'est ton crayon |
| • 3. Tu as un chien | c. Ce sont tes soeurs |
| • 4. Tu as des soeurs | d. C'est ton chien |
| • 5. Tu as des cahiers | e. C'est ta maison |
| • 6. Tu as une maison | f. Ce sont tes cahiers |

Η ΣΕΙΡΑ ΣΟΥ ΚΑΙ ΠΑΛΙ...

D) ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ:

- Tu as une fille: C'est fille
- Tu as des frères: Ce sont frères
- Tu as des cousines: Ce sont ... cousines
- Tu as un père: C'est ... père

ΛΙΓΗ ΘΕΩΡΙΑ ΑΚΟΜΑ...

ΚΟΝΤΕΥΟΥΜΕ...

- IL/ELLE : **son** (+αρσ. ουσιαστικό) **sa** (+ θηλ. ουσιαστικό) **ses** (+ουσ. στον πληθυντικό)

Exemple: Il/Elle a **un** stylo ... C' est **son** stylo.

Il/Elle a **une** trousse ... C' est **sa** trousse

Il/Elle a **des livres** ... Ce sont **ses** livres
(ανεξάρτητα από το γένος του ουσιαστικού,
δηλαδή αν είναι αρσενικό ή θηλυκό)

ΑΣΚΗΣΟΥΛΕΣ... ΕΜΑΘΕΣ ΤΩΡΑ..

E) ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΕ:

- 1. Il/Elle a un chat a. C'est sa chambre
- 2. Il/Elle a une chambre b. C'est son chat
- 3. Il/Elle a un poisson c. Ce sont ses cousins
- 4. Il/Elle a des cousins d. C'est son poisson
- 5. Il/Elle a des pantalons e. C'est sa règle
- 6. Il/Elle a une règle f. Ce sont ses pantalons

ΑΣΚΗΣΟΥΛΕΣ... ΕΜΑΘΕΣ ΤΩΡΑ...

F) ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ:

- Il/Elle a un tableau: C'est tableau
- Il/Elle a des baskets: Ce sont baskets
- Il/Elle a une trousse: C'est ... trousse
- Il/Elle a des tortues: Ces sont ... tortues

ΚΑΙ ΤΩΡΑ ΚΑΤΙ ΛΙΓΙΣΤΟ ΠΙΟ ΣΥΝΘΕΤΟ...

G)

- 1. J'ai un cheval. -C'est mon cheval
- 2. Tu as un livre. -C'est livre.
- 3. Il a une fille. -C'est fille.
- 4. Elle a un fils. -C'est fils.
- 5. J'ai un amie. -C'estami.
- 6. Il a des amis. -Ce sontamis.
- 7. Elle a des enfants. -Ce sont.....enfants.
- 8. J'ai des vélos. -Ce sontvélos.
- 9. Tu as des cordes. -Ce sontcordes.

ΑΝ ΘΕΣ ΚΟΙΤΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ...
ΘΑ ΣΟΥ ΘΥΜΙΣΟΥΝ ΚΑΤΙ ΑΠΟ ΤΑ ΚΛΑΣΣΙΚΑ
ΒΙΒΛΙΑ...

PATIENCE...

Les adjectifs possessifs **EXERCICES** **Unité 3**

71. Complète en suivant l'exemple.

 1. J'ai un chien. C'est <i>mon</i> chien.	 2. Tu as un ordinateur. C'est ordinateur.	 3. Paul a un portable. C'est portable.
 4. Pierre a une radio. C'est radio.	 5. J'ai deux enfants. Ce sont enfants.	 6. Elle a trois livres. Ce sont livres.
 7. J'ai un crayon. C'est crayon.	 8. J'ai des ballons. Ce sont ballons.	 9. Il a un chapeau. C'est chapeau.
 10. Tu as des lunettes. Ce sont lunettes.	 11. J'ai une valise. C'est valise.	 12. Il a une montre. C'est montre.
 13. J'ai une bicyclette. C'est bicyclette.	 14. Elle a un chat. C'est chat.	 15. Tu as un verre. C'est verre.

53

ΣΥΝΕΧΙΖΟΝΤΑΣ...

PATIENCE ENCORE UNE FOIS...

EXERCICES

1. Mettez l'adjectif possessif convenable.

- a. Tu as un chien : C' est _____ chien.
- b. J' ai une poupée : C' est _____ poupée.
- c. Elle a un frère : C' est _____ frère.
- d. J' ai des montres : Ce sont _____ montres.
- e. Il a des stylos : Ce sont _____ stylos.
- f. Tu as une sœur : C' est _____ sœur.
- g. J' ai un piano : C' est _____ piano.
- h. Elle a une idée : C' est _____ idée.
- i. Tu as des gâteaux : Ce sont _____ gâteaux.

2. Même exercice.

- a. Il aime _____ femme et _____ enfants.
- b. Elle parle de _____ aventure à _____ amie.
- c. J' aime _____ mère, _____ père, _____ parents.
- d. Tu écris avec le stylo de _____ camarade.
- e. Je sais bien _____ leçon.

ΚΑΙ ΛΙΓΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ...

- <https://wordwall.net/el/resource/9234981/les-adjectifs-possessifs-a1-prim#:~:text=https%3A//wordwall.net/el/resource/9234981>
- <https://wordwall.net/el/resource/9144409>
- <https://wordwall.net/el/resource/7155032>
- <https://wordwall.net/el/resource/28434666>
- <https://wordwall.net/el/resource/3000528>

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

- A) 1b, 2e, 3d, 4c, 5f, 6a
- B) ma, mes, mes, mon
- C) 1b, 2a, 3d, 4c, 5f, 6e
- D) ta, tes, tes, ton
- E) 1b, 2a, 3d, 4c, 5f, 6e
- F) son, ses, sa, ses

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

- G. ton,sa,son,mon,ses,ses,mes,tes.
 - H.ton,son,son,mes,ses,mon,mes,son,tes,ma,ma,ma,son,ton.
 - I. ton,ma,son,mes,ses,ta,mon,son,tes.
 - J. sa,ses,son,son,ma,mon,ma,ta,ma.
-
- Αν έχετε δώσει διαφορετικές απαντήσεις ξαναδιαβάστε τη θεωρία και την ανακεφαλαίωση με την άσκηση που ακολουθεί.

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

**LES ADJECTIFS POSSESSIFS / ΤΑ ΚΤΗΤΙΚΑ ΕΠΙΘΕΤΑ
(Α' ΜΕΡΟΣ)**

Ο ρόλος των κτητικών επιθέτων είναι να δημιουργήσουν μια σχέση κτήσης ανάμεσα στον κτήτορα (αυτόν που έχει κάτι) και το κτήμα (το αντικείμενο που έχουμε).

Τα κτητικά επίθετα συνοδεύουν πάντα ουσιαστικό και κάποιες φορές αλλάζουν ανάλογα με το γένος και τον αριθμό του ουσιαστικού.

1. Για ένα κτήτορα και ένα αντικείμενο αρσενικού γένους.

le livre

MON	mon livre =	το βιβλίο μου
TON	ton livre =	το βιβλίο σου
SON	son livre =	το βιβλίο του, της

2. Για ένα κτήτορα και ένα αντικείμενο θηλυκού γένους.

la gomme

MA	ma gomme =	η γόμα μου
TA	ta gomme =	η γόμα σου
SA	sa gomme =	η γόμα του, της

3. Για ένα κτήτορα και πολλά αντικείμενα αρσενικού και θηλυκού γένους.

Le livre, la gomme

MES	mes livres / mes gommages =	Τα βιβλία μου / οι γόμες μου
TES	tes livres / tes gommages =	Τα βιβλία σου / οι γόμες σου
SES	ses livres / ses gommages =	Τα βιβλία του, της / οι γόμες του, της

ΠΡΟΣΟΧΗ!!!

Μπροστά από τα θηλυκά ουσιαστικά που αρχίζουν από φωνήεν ή **h muet**, τα **ma – ta – sa** αντικαθίστανται από τα αντίστοιχα **mon – ton – son**.

Παράδειγμα: *mon auto.*

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

- [https://www.liveworksheets.com/worksheets/fr/Fran%C3%A7ais Langue %C3%89trang%C3%A8re \(FLE\)/Adjectifs possessifs/Les adjectifs possessifs ea1812498ij](https://www.liveworksheets.com/worksheets/fr/Fran%C3%A7ais Langue %C3%89trang%C3%A8re (FLE)/Adjectifs possessifs/Les adjectifs possessifs ea1812498ij)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

ΕΑΠ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής

Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και Εκμάθηση Γαλλικής
Γλώσσας σε Μαθητές με ή Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

Επιβλέπων: Καρβούνης Λάμπρος

Υπεύθυνη έρευνας: ΦΙΛΟΣΟΦΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Αγαπητοί συνάδελφοι , το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι ανώνυμο και σκοπός του είναι η αξιολόγηση του συμπληρωματικού υλικού για τη θεματική ενότητα: Adjectifs Possessifs. Το συγκεκριμένο υλικό έχει δημιουργηθεί με τη μεθοδολογία και τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής του ΕΑΠ.

Η άποψή σας έχει μεγάλη σημασία γι' αυτό σας παρακαλώ οι απαντήσεις σας να δίνονται με ειλικρίνεια και σαφήνεια.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τον χρόνο που θα αφιερώσετε (περίπου 20 λεπτά) για τη συμπλήρωσή του , που είναι πολύτιμα για την έρευνά μου.

Για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση: vassoulafil@yahoo.gr

Η υπεύθυνη ερευνήτρια

Δημογραφικά στοιχεία

(Ζητείται η συμπλήρωση δημογραφικών στοιχείων)

1. Φύλο (Κυκλώστε) Άντρας Γυναίκα

2. Ηλικία (Κυκλώστε) 22 – 30 31 – 40 41 -50 >51

3. Χρόνια Προϋπηρεσίας (Κυκλώστε) 0 -4 5-10 11-20
>20

4.Είστε εξοικειωμένοι με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της

Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

1

2

3

4

5

(1 =ΚΑΘΟΛΟΥ

2=ΛΙΓΟ

3=ΜΕΤΡΙΑ

4= ΠΟΛΥ

5=

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ)

5. Χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη.

1

2

3

4

5

(1 =ΚΑΘΟΛΟΥ

2=ΛΙΓΟ

3=ΜΕΤΡΙΑ

4= ΠΟΛΥ

5=

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ)

A. Ευχρηστία εκπαιδευτικού υλικού

A1.Πείτε μας τη γνώμη σας για το power point που χρησιμοποιήθηκε στο εκπαιδευτικό υλικό όσον αφορά στην ευκολία χρήσης του και την κατανόησή του.

A2.Πείτε μας την άποψή σας για τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό υλικό (βίντεο, τραγούδια, δραστηριότητες, ήχος κτλ) σχετικά με την αναγνώριση και την κατανόησή τους.

A3.Πείτε μας την άποψή σας όσον αφορά στην πλοήγηση του εκπαιδευτικού υλικού.

Α4.Πείτε μας την άποψή σας όσον αφορά το συνδυασμό των υπερσυνδέσμων με το αναμενόμενο περιεχόμενο.



Β. Λειτουργικότητα κάλυψης

εμπειρικών σπώνων υγιεινής

B1. Πείτε μας την άποψή σας για την κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων (θεωρία και ασκήσεις) της 1^{ης} διδακτικής ενότητας «Adjectifs possessifs (mon, ma, mes)» από το εκπαιδευτικό υλικό.

B2. Πείτε μας την άποψή σας για την κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων (θεωρία και ασκήσεις) της 2^{ης} διδακτικής ενότητας «Adjectifs possessifs (ton, ta, tes)» από το εκπαιδευτικό υλικό.

B3. Πείτε μας την άποψή σας για την κάλυψη των εκπαιδευτικών στόχων (θεωρία και ασκήσεις) της 3^{ης} διδακτικής ενότητας «Adjectifs possessifs (son, sa, ses)» από το εκπαιδευτικό υλικό.

Γ. Παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού

Γ1. Πείτε μας τη γνώμη σας για το ύφος γραφής του εκπαιδευτικού υλικού.

Γ2. Πείτε μας την άποψή σας για την πυκνότητα γραφής του εκπαιδευτικού υλικού.

Γ3 . Πείτε μας την γνώμη σας για την τμηματική παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού στο μέγεθος της οθόνης.

A large, empty rectangular box with a yellow border, intended for the user's response to question Γ3.

Γ4 . Πείτε μας την άποψή σας για το συνδυασμό βίντεο, εικόνας, ήχου στο εκπαιδευτικό υλικό.

A large, empty rectangular box with a yellow border, intended for the user's response to question Γ4.

Δ. Γενικές επισημάνσεις

Δ1. Κατά την άποψή σας ποια είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του ΕΥ (εκπαιδευτικού υλικού).

Δ2. Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το ΕΥ (εκπαιδευτικό υλικό).

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

ΕΑΠ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ
ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

*«ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ
ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ Ή ΧΩΡΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»*

ΚΡΙΤΙΚΟΙ ΦΙΛΟΙ

ΦΙΛΟΣΟΦΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΜΑΪΟΣ 2022

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ:

Για λόγους τήρησης ερευνητικού απορρήτου, τα ονόματα των συμμετεχόντων έχουν αντικατασταθεί από ένα μοναδικό αλφαριθμητικό αναγνωριστικό.

1. ΚΦ1

1. ΦΥΛΟ: Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ: 41-50

3. ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: >20

4. ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΤΠΕ: 4 (Πολύ)

5. ΧΡΗΣΗ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ 3 (Μέτρια)

A. ΕΥΧΡΗΣΤΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

A.1. POWER POINT: Ικανοποιητικό. Πολύ καλό στην παρουσίαση, όμως στις δραστηριότητες δεν ήταν ιδιαίτερα εύχρηστο.

A.2. ΕΙΚΟΝΙΔΙΑ-ΗΧΟΣ-BINTEO: Ικανοποιητικά. Θα μπορούσαν να ελαχιστοποιηθούν τα αναδυόμενα παράθυρα και να χρησιμοποιηθούν χρώματα, ήχοι και εικόνες που να διευκολύνουν την απομνημόνευση (π.χ. κίτρινο) ή να τραβούν την προσοχή (πορτοκαλί) ή να ηρεμούν (μπλε – πράσινο)

A.3. ΠΛΟΗΓΗΣΗ: Εύκολη και κατανοητή, δεν πιστεύω ότι θα δημιουργούσε τεχνικά προβλήματα.

A.4. ΥΠΕΡΣΥΝΔΕΣΜΟΙ: Ενδείκνυται οι υπερσύνδεσμοι να συνδυάζονται με το υλικό. Να μην υπάρχουν πολλά αναδυόμενα παράθυρα στο τέλος της παρουσιάσης αν είναι δυνατόν, ειδικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. διαταραχές προσοχής). Θα μπορούσατε να έχετε μια αναλυτική περιγραφή κάθε υπερσυνδέσμου και το transcript αυτού, σε περίπτωση προβλήματος συνδεσιμότητας ή ζητήματος προσβασιμότητας.

B. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΛΥΨΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ

B.1. 1^H ΕΝΟΤΗΤΑ: Θα χρειαστεί σαφής διαχωρισμός ενοτήτων. Το περιεχόμενο θυμίζει κλασσικό βιβλίο και θα μπορούσε να είναι πιο διαδραστικό, ενσωματώνοντας βίντεο με ήχο και κίνηση στο ίδιο το slide.

B.2. 2^H ΕΝΟΤΗΤΑ: Θα χρειαστεί σαφής διαχωρισμός ενοτήτων. Το περιεχόμενο θυμίζει κλασσικό βιβλίο και θα μπορούσε να είναι πιο διαδραστικό, ενσωματώνοντας βίντεο με ήχο και κίνηση στο ίδιο το slide.

B.3. 3^H ΕΝΟΤΗΤΑ: Θα χρειαστεί σαφής διαχωρισμός ενοτήτων. Το περιεχόμενο θυμίζει κλασσικό βιβλίο και θα μπορούσε να είναι πιο διαδραστικό, ενσωματώνοντας βίντεο με ήχο και κίνηση στο ίδιο το slide.

*Οι πίνακες ανακεφαλαίωσης που έχετε εντάξει στο τέλος είναι ιδιαίτερα βοηθητικοί για μια γρήγορη επανάληψη.

Γ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Γ.1. ΥΦΟΣ ΓΡΑΦΗΣ: Φυσικό, με έντονο το στοιχείο της παρότρυνσης. Προσοχή: Παρακαλούμε αποφύγετε τα περιττά στοιχεία στίξης και τα υπεράριθμα φωνήεντα. Μπορεί να αγχώσουν τον μαθητή ή να τον κάνουν να απαξιώσει το περιεχόμενο. Αν θέλετε μπορείτε να εισάγετε βίντεο με ήχο ή μαγνητοφωνημένη υπαγόρευση, ώστε να φαίνεται ευχάριστα η τονικότητα της φωνής σας.

Γ.2. ΠΥΚΝΟΤΗΤΑ ΓΡΑΦΗΣ: Μεγάλη πυκνότητα. Είναι καλό να αποφύγετε τη συσσώρευση κειμένου ανά διαφάνεια. Κρατήστε μεγάλα γράμματα, ευκρινείς γραμματοσειρές και λευκό φόντο.

Γ.3. ΤΜΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΕ ΟΘΟΝΗ: Ο διαχωρισμός των ενοτήτων και υποενοτήτων δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητικός.

Γ.4. ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΒΙΝΕΟ-ΕΙΚΟΝΑΣ-ΗΧΟΥ: Ικανοποιητικός, δείτε τα προαναφερθέντα.

Δ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Δ. 1. ΤΑ ΤΡΙΑ ΠΙΟ ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΟΥ ΕΥ: Έντονη Παρότρυνση – Πλήρης Ύλη και Ασκήσεις – Μπορεί να χρησιμοποιηθεί εντός ευλόγου χρονικού διαστήματος (π.χ. διπλής διδακτικής ώρας με υπερσυνδέσμους, μόνης χωρίς υπερσυνδέσμους)

Δ.2. ΤΡΕΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ: Αποσαφήνιση Ενοτήτων, Ενοποίηση Οπτικοακουστικού Υλικού – Αλλαγή Ύφους

2. ΚΦ2

1. ΦΥΛΟ: Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ: 31-40

3. ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: 11-20

4. ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ ΜΕ ΤΠΕ: 5 (Πάρα πολύ)

5. ΧΡΗΣΗ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ: 5 (Πάρα Πολύ)

A. ΕΥΧΡΗΣΤΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

A.1. POWER POINT: Ικανοποιητικό. Πολύ καλό στην παρουσίαση, όμως στις δραστηριότητες δεν ήταν εύχρηστο.

A.2. ΕΙΚΟΝΙΔΙΑ-ΗΧΟΣ-BINTEO: Λειτουργικά, θα μπορούσαν όμως να έχουν μια ξεχωριστή αισθητική με αναφορά στον γαλλικό πολιτισμό.

A.3. ΠΛΟΗΓΗΣΗ: Εύκολη, ρέει, δεν υπάρχει όμως η αίσθηση ενοτήτων.

A.4. ΥΠΕΡΣΥΝΔΕΣΜΟΙ: Ενδείκνυται οι υπερσύνδεσμοι να συνδυάζονται με το υλικό. Να μην υπάρχουν πολλά αναδυόμενα παράθυρα στο τέλος της παρουσιάσης αν είναι δυνατόν, ειδικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. διαταραχές προσοχής). Θα μπορούσατε να έχετε μια αναλυτική περιγραφή κάθε υπερσυνδέσμου και το transcript αυτού, σε περίπτωση προβλήματος συνδεσιμότητας ή ζητήματος προσβασιμότητας. Αν θέλετε να αφιερώσετε στο τέλος του μαθήματος χρόνο για υπερσυνδέσμους, μπορείτε να το κάνετε κάθε τόσο, σαν επανάληψη, όπου τα παιδιά θα μπορούν να αλληλεπιδράσουν ομαδικά. Προσοχή σε τυχόν θέματα συμβατότητας.

B. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΛΥΨΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ

B.1. 1^H ENOTHTA: Θα χρειαστεί σαφής διαχωρισμός ενοτήτων. Το περιεχόμενο θυμίζει κλασσικό βιβλίο και θα μπορούσε να είναι πιο διαδραστικό, ενσωματώνοντας βίντεο με ήχο και κίνηση στο ίδιο το slide.

B.2. 2^H ENOTHTA: Θα χρειαστεί σαφής διαχωρισμός ενοτήτων. Το περιεχόμενο θυμίζει κλασσικό βιβλίο και θα μπορούσε να είναι πιο διαδραστικό, ενσωματώνοντας βίντεο με ήχο και κίνηση στο ίδιο το slide.

B.3. 3^H ENOTHTA: Θα χρειαστεί σαφής διαχωρισμός ενοτήτων. Το περιεχόμενο θυμίζει κλασσικό βιβλίο και θα μπορούσε να είναι πιο διαδραστικό, ενσωματώνοντας βίντεο με ήχο και κίνηση στο ίδιο το slide.

**Οι πίνακες ανακεφαλαίωσης που έχετε εντάξει στο τέλος είναι ιδιαίτερα βοηθητικοί για μια γρήγορη επανάληψη.*

***Μπορείτε σε μια παρουσίαση να επικαλεστείτε όσους περισσότερους τύπους νοημοσύνης μπορείτε. Δείτε εδώ: <https://www.cnn.com/2021/03/10/harvard-psychologist-types-of-intelligence-where-do-you-score-highest-in.html>*

MULTIPLE INTELLIGENCES

SPACIAL INTELLIGENCE <u>Strengths</u> Visual and spacial judgment <u>Characteristics</u> -Draws for fun -Good at puzzles -Recognizes patterns -Interprets visuals well	BODILY-KINESTHETIC INTELLIGENCE <u>Strengths</u> Physical movement, motor control <u>Characteristics</u> -Skilled at sports -Excellent physical coordination -Remembers by doing, instead of hearing or seeing	MUSICAL INTELLIGENCE <u>Strengths</u> Rhythm and music <u>Characteristics</u> -Appreciation for music -Thinks in sounds and patterns -Rich understanding of musical structure, notes	LINGUISTIC INTELLIGENCE <u>Strengths</u> Words, language, writing <u>Characteristics</u> -Enjoys writing, reading -Good at public speaking -Very persuasive -Can explain things well
LOGICAL-MATHEMATICAL SKILLS <u>Strengths</u> Analyzing problems, mathematical operations <u>Characteristics</u> -Fast problem-solver -Understands complex computations -Likes thinking about abstract ideas	INTERPERSONAL INTELLIGENCE <u>Strengths</u> Understanding and relating to others <u>Characteristics</u> -Strong emotional intelligence skills -Creates healthy relationships -Good at solving conflicts	INTRAPERSONAL INTELLIGENCE <u>Strengths</u> Introspection and self-reflection <u>Characteristics</u> -Understands one's own strengths, weaknesses -Highly self-aware -Sensitive to one's own feelings	NATURALISTIC INTELLIGENCE <u>Strengths</u> Seeing patterns and relationships to nature <u>Characteristics</u> -Interested in areas like botany, biology, zoology -Appreciation for nature -Enjoys activities like camping, gardening, hiking

Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences Credit: Kumar Mehta, CNBC Make It

Γ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Γ.1. ΥΦΟΣ ΓΡΑΦΗΣ: Φυσικό, με έντονο το στοιχείο της παρότρυνσης.

Προσοχή: Παρακαλούμε αποφύγετε τα περιττά στοιχεία στίξης και τα υπεράρηθμα φωνήεντα. Μπορεί να αγχώσουν τον μαθητή ή να τον κάνουν να απαξιώσει το περιεχόμενο. Αν θέλετε μπορείτε να εισάγετε βίντεο με ήχο ή μαγνητοφωνημένη υπαγόρευση, ώστε να φαίνεται ευχάριστα η τονικότητα της φωνής σας.

Γ.2. ΠΥΚΝΟΤΗΤΑ ΓΡΑΦΗΣ: Μεγάλη πυκνότητα. Είναι καλό να αποφύγετε τη συσσώρευση κειμένου ανά διαφάνεια. Κρατήστε μεγάλα γράμματα, ευκρινείς γραμματοσειρές και λευκό φόντο.

Γ.3. ΤΜΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΕ ΟΘΟΝΗ: Ο διαχωρισμός των ενοτήτων και υποενοτήτων δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητικός.

Γ.4. ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΒΙΝΕΟ-ΕΙΚΟΝΑΣ-ΗΧΟΥ: Ικανοποιητικός, δείτε τα προαναφερθέντα.

Δ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Δ. 1. ΤΑ ΤΡΙΑ ΠΙΟ ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΟΥ ΕΥ: Έντονη Παρότρυνση – Πλήρης Ύλη και Ασκήσεις – Μπορεί να χρησιμοποιηθεί εντός ευλόγου χρονικού διαστήματος (π.χ. διπλής διδακτικής ώρας με υπερσυνδέσμους, μονής χωρίς υπερσυνδέσμους)

Δ.2. ΤΡΕΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ: Αποσαφήνιση Ενοτήτων, Ενοποίηση Οπτικοακουστικού Υλικού – Αλλαγή Ύφους

ΠΑΙΔΙΑ

ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Διεγνωσμένα με ADHD και συνυπάρχουσα υπερκινητικότητα σε Ι.Β. και Ι.Γ.

2 αγόρια και 2 κορίτσια.

-1 αγόρι 11 ετών (Ι.Α)

-1 αγόρι 10 ετών (Ι.Β)

-1 κορίτσι 11 ετών (Ι.Γ)

-1 κορίτσι 10 ετών (Ι.Δ.)

1. Α.

- Εξοιείωση με ΤΠΕ – 5.
- Φαρμακευτική Αγωγή: Όχι
- Ευκολία στην πλοήγηση
- Ενόχληση από ήχους – κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα υπερσυνδέσμων, έχανε τη συγκέντρωσή του. Σε κάθε αναδυόμενο παράθυρο υπερσυνδέσμου.
- Δεν έδειξε ενδιαφέρον για την παρουσίαση
- Το περιεχόμενο του φάνηκε αδιάφορο, όπως και οι συνδυασμοί εικόνας-ήχου-κειμένου

- Η πυκνότητα υλικού πολύ μεγάλη. Παρομοίασε το μυαλό του με την οθόνη, είχε την αίσθηση ότι «δεν χωράνε» αυτά που λέει η παρουσίαση, ούτε στην οθόνη ούτε στη μνήμη του
- Ξέχασε πολύ γρήγορα το περιεχόμενο της παρουσίασης.
- Δεν προτίθεται να κάνει επανάληψη
- Δεν αντιλήφθηκε τις ενότητες.
- Δεν κατανόησε αρκτικόλεξα και όρους του ερωτηματολογίου σχετικά με τους διδακτικούς στόχους.
- Ενοχλήθηκε από το «κοριτσίστικο» ύφος της παρουσίασης
- Πλεονεκτήματα: Μπορεί να πείσει τους γονείς του ότι διαβάζει – Μπορεί να διαβάσει αν θέλει χωρίς να τον ελέγχει κάποιος – μπορεί να δει τις λύσεις.
- Μειονεκτήματα: Τίποτε δεν του κέντρισε το ενδιαφέρον – η παρουσίαση μοιάζει με πυκνογραμμένο βιβλίο
- Προτάσεις για βελτίωση: Προτιμά μόνον πολυμέσα, ήρωες και ιστορίες με δράση σαν τρόπο εκμάθησης.
- Συμπεριφορά: Δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί, αλλά ολοκλήρωσε το τεστ εντός ευλόγου χρονικού διαστήματος σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση.

1. Β.

- Εξοιείωση με ΤΠΕ – 5.
- Φαρμακευτική Αγωγή: Ναι
- Ευκολία στην πλοήγηση
- Ενόχληση από ήχους – κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα υπερσυνδέσμων, έχανε τη συγκέντρωσή του. Σε κάθε αναδυόμενο παράθυρο υπερσυνδέσμου.

- Δεν έδειξε ενδιαφέρον για την παρουσίαση
- Το περιεχόμενο του φάνηκε αδιάφορο, όπως και οι συνδυασμοί εικόνας-ήχου-κειμένου
- Η πυκνότητα υλικού πολύ μεγάλη. Χρειάστηκε υπαγόρευση.
- Ξέχασε πολύ γρήγορα το περιεχόμενο της παρουσίασης.
- Δεν προτίθεται να κάνει επανάληψη
- Δεν αντιλήφθηκε τις ενότητες.
- Δεν κατανόησε αρκτικόλεξα και όρους του ερωτηματολογίου σχετικά με τους διδακτικούς στόχους.
- Ενοχλήθηκε από τα θαυμαστικά. Δεν μπόρεσε να διαβάσει πολλές λέξεις με υπεράριθμα φωνήεντα ή περίπλοκους όρους.
- Πλεονεκτήματα: Μπορεί να δει τις λύσεις – Μπορεί να δώσει το υλικό σε κάποιον τρίτο στο σπίτι που μιλάει γαλλικά για βοήθεια / υπαγόρευση – Ωραίο περιεχόμενο υπερσυνδέσμων
- Μειονεκτήματα: Τίποτε δεν του κέντρισε το ενδιαφέρον – η παρουσίαση μοιάζει με πυκνογραμμένο βιβλίο
- Προτάσεις για βελτίωση: Προτιμά μόνον πολυμέσα, ιδανικά βίντεο με τον καθηγητή και επικουρική χρήση της παρουσίασης
- Συμπεριφορά: Δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί, αλλά ολοκλήρωσε το τεστ εντός ευλόγου χρονικού διαστήματος σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση, υπαγορεύοντας τις απαντήσεις του.
- Υπερεκτίμησε ίσως τις δυνατότητές του.

- Εξοιείωση με ΤΠΕ – 4.
- Φαρμακευτική Αγωγή: Ναι
- Ευκολία στην πλοήγηση
- Ενόχληση από ήχους – κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα
υπερσυνδέσμων, έχανε τη συγκέντρωσή του. Σε κάθε αναδυόμενο παράθυρο υπερσυνδέσμου.
- Δεν έδειξε ενδιαφέρον για την παρουσίαση
- Το περιεχόμενο της φάνηκε αδιάφορο, όπως και οι συνδυασμοί εικόνας-ήχου-κειμένου
- Η πυκνότητα υλικού πολύ μεγάλη. Χρειάστηκε υπαγόρευση.
- Ξέχασε πολύ γρήγορα το περιεχόμενο της παρουσίασης.
- Προτίθεται να κάνει επανάληψη
- Δεν αντιλήφθηκε τις ενότητες.
- Δεν κατανόησε αρκτικόλεξα και όρους του ερωτηματολογίου σχετικά με τους διδακτικούς στόχους.
- Της άρεσε το ύφος γραφής, ήταν «σαν να ήταν η δασκάλα εκεί»
- Πλεονεκτήματα: Μπορεί να δει τις λύσεις – Μπορεί να δώσει το υλικό σε κάποιον τρίτο στο σπίτι που μιλάει γαλλικά για βοήθεια / υπαγόρευση – Ωραίο περιεχόμενο υπερσυνδέσμων
- Μειονεκτήματα: Ξέχασε γρήγορα, θα χρειαστεί πολλές επαναλήψεις και φωνητική εξάσκηση
- Προτάσεις για βελτίωση: Προτιμά μόνον πολυμέσα, ιδανικά βίντεο με τον καθηγητή και επικουρική χρήση της παρουσίασης, θα ήθελε να ακούει γαλλική μουσική

- Συμπεριφορά: Δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί, αλλά ολοκλήρωσε το τεστ εντός ευλόγου χρονικού διαστήματος σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση, υπαγορεύοντας τις απαντήσεις της.
- Η δηλούμενη αρχικώς εξοικείωση με τις ΤΠΕ υψηλή, με μία τάση μετριοπάθειας στο 50% των ερωτηθέντων, όμως η πλοήγηση ήταν εύκολη για το 100% αυτής της υποομάδας.

1. Δ.

- Εξοικείωση με ΤΠΕ – 5.
- Φαρμακευτική Αγωγή: Όχι
- Ευκολία στην πλοήγηση - Μέτρια
- Ενόχληση από ήχους – κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα υπερσυνδέσμων, έχανε τη συγκέντρωσή της. Σε κάθε αναδυόμενο παράθυρο υπερσυνδέσμου.
- Δεν έδειξε ενδιαφέρον για την παρουσίαση, «ήθελε να κάνει κάτι άλλο»
- Το περιεχόμενο της φάνηκε αδιάφορο, όπως και οι συνδυασμοί εικόνας-ήχου-κειμένου
- Η πυκνότητα υλικού πολύ μεγάλη. Σταμάτησε το τεστ αρκετές φορές και έπρεπε να της δώσουμε επιβράβευση (παγωτό) για να συνεχίσει.
- Ξέχασε πολύ γρήγορα το περιεχόμενο της παρουσίασης.
- Προτίθεται να κάνει επανάληψη αν υπάρχει επιβράβευση.
- Δεν αντιλήφθηκε τις ενότητες.
- Δεν κατανόησε αρκτικόλεξα και όρους του ερωτηματολογίου σχετικά με τους διδακτικούς στόχους.
- Της άρεσε το ύφος γραφής.

- Πλεονεκτήματα: Μπορεί να διαβάζει λίγο κάθε φορά χωρίς να της κάνουν παρατήρηση οι γονείς, της άρεσε ο πίνακας επανάληψης και η παρότρυνση στις εκφράσεις, έχει την ψευδαίσθηση ότι θα τελειώσει πιο γρήγορα τη μελέτη αν αλλάζει γρήγορα διαφάνειες.
- Μειονεκτήματα: Θέλει περισσότερα ερεθίσματα να προσέξει, κάτι αστείο, κάποια ιστορία, κάτι για τη Γαλλία που δεν έχει ξανακούσει, και δεν τα έχει βρει
- Προτάσεις για βελτίωση: Προσθήκη των παραπάνω στην παρουσίαση.
- Συμπεριφορά: Δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί εντός ευλόγου χρονικού διαστήματος σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση. Πατούσε επανειλημμένα τα κομβία των υπερσυνδέσμων με αποτέλεσμα να την μπερδέψουν τα πολλά αναδυόμενα παράθυρα.
- Υπερεκτίμησε τις δυνατότητές της.

ΧΩΡΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

2 αγόρια και 3 κορίτσια.

-1 αγόρι 10 ετών: Σχεδόν Καλό Ακαδημαϊκό Επίπεδο (5/10) (2.A)

-1 αγόρι 11 ετών: Άριστο Ακαδημαϊκό Επίπεδο (2.B)

-1 κορίτσι 11 ετών: Άριστο Ακαδημαϊκό Επίπεδο (10/10) (2.Γ)

-1 κορίτσι 10 ετών: Πολύ Καλό Ακαδημαϊκό Επίπεδο (2.Δ)

-1 κορίτσι 10 ετών: Πολύ Καλό Ακαδημαϊκό Επίπεδο (2.E)

2. Α.

- Εξοείωση με ΤΠΕ – 5.
- Ευκολία στην πλοήγηση
- Καμία ενόχληση από ήχους – κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα υπερσυνδέσμων, του θύμιζαν αγαπημένο ηλεκτρονικό παιχνίδι.
- Δεν έδειξε ενδιαφέρον για την παρουσίαση, είχε όμως ευχάριστη εμπειρία
- Το περιεχόμενο του φάνηκε αδιάφορο, όπως και οι συνδυασμοί εικόνας-ήχου-κειμένου
- Η πυκνότητα υλικού πολύ μεγάλη.
- Ξέχασε πολύ γρήγορα το περιεχόμενο της παρουσίασης.
- Δεν προτίθεται να κάνει επανάληψη
- Δεν αντιλήφθηκε τις ενότητες.

- Δεν κατανόησε αρκτικόλεξα και όρους του ερωτηματολογίου σχετικά με τους διδακτικούς στόχους.
- Ενοχλήθηκε από το «κοριτσίστικο» ύφος της παρουσίασης, αν και πιστεύει ότι για κάποιους θεωρείται «μοντέρνο»
- Πλεονεκτήματα: Μπορεί να πείσει τους γονείς του ότι διαβάζει – Μπορεί να διαβάσει αν θέλει χωρίς να τον ελέγχει κάποιος – μπορεί να δει τις λύσεις.
- Μειονεκτήματα: Δεν πιστεύει πως μαθαίνει μια γλώσσα με αυτόν τον τρόπο. Τον διευκόλυνε μόνο ο πίνακας επανάληψης στο τέλος.
- Προτάσεις για βελτίωση: Προτιμά κυρίως πολυμέσα, ομαδικές κλήσεις μαθήματος και επικουρική χρήση σημειώσεων.
- Συμπεριφορά: Δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί, αλλά ολοκλήρωσε το τεστ εντός ευλόγου χρονικού διαστήματος σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση.

2. Β.

- Εξοικείωση με ΤΠΕ – 5.
- Ευκολία στην πλοήγηση, ενοχλήθηκε από τους υπερσυνδέσμους που δεν ήταν πάντα λειτουργικοί ως προς την καταχώρηση των απαντήσεων.
- Ιδιαίτερη ενόχληση από ήχους – κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα. υπερσυνδέσμων, του θύμιζαν ηλεκτρονικό παιχνίδι.
- Ιδιαίτερη ενόχληση από την έλλειψη χρονομέτρησης της παρουσίασης και οργάνωσης με διαφορετικά χρώματα γραμματοσειράς.
- Έδειξε ενδιαφέρον για την παρουσίαση, δεν είχε όμως τόσο ευχάριστη εμπειρία
- Το περιεχόμενο του φάνηκε ενδιαφέρον,

- Οι συνδυασμοί εικόνας-ήχου-κειμένου θεωρήθηκαν αδιάφοροι
- Η πυκνότητα υλικού του φάνηκε κανονική.
- Θυμάται πολύ καλά το περιεχόμενο της παρουσίασης.
- Προτίθεται να κάνει επανάληψη
- Εντόπισε εμπειρικά τις ενότητες και δεν του άρεσε η έλλειψη κεφαλίδων
- Κατανόησε όλα τα αρκτικόλεξα και όρους του ερωτηματολογίου σχετικά με τους διδακτικούς στόχους.
- Ενοχλήθηκε από το ύφος της γραφής, ιδιαίτερα από τα θαυμαστικά και τα υπεράριθμα φωνήεντα που τον αποσυντόνιζαν.
- Πλεονεκτήματα: Μπορεί να διαβάσει όποτε το επιθυμεί– μπορεί να δει τις λύσεις και να διορθωθεί – Το λευκό φόντο τον διευκολύνει.
- Μειονεκτήματα: Δεν του άρεσαν οι ήχοι, πιστεύει πως οι γονείς του θα τον επιπλήξουν γιατί θα νομίζουν πως «παίζει», οι εικόνες δεν τον εξυπηρετούν.
- Προτάσεις για βελτίωση: Προτιμά κυρίως γραπτά μαθήματα, άφθονο ακουστικό υλικό και περισσότερες ασκήσεις μεγαλύτερης δυσκολίας.
- Συμπεριφορά: Δεν δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί, ολοκλήρωσε το τεστ εντός σύντομου χρονικού διαστήματος σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση.

2. Γ.

- Εξοιείωση με ΤΠΕ – 5.
- Ευκολία στην πλοήγηση, ενοχλήθηκε από τους υπερσυνδέσμους που δεν ήταν πάντα λειτουργικοί ως προς την καταχώρηση των απαντήσεων.

- Ιδιαίτερη ενόχληση από ήχους – κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα.
υπερσυνδέσμων, θα ήθελε ειδοποίηση για να φορέσει ακουστικά και να μην ενοχλεί τους γύρω της
- Ιδιαίτερη ενόχληση από την έλλειψη κεφαλίδων ενοτήτων
- Έδειξε ενδιαφέρον για την παρουσίαση, είχε σχετικά ευχάριστη εμπειρία
- Το περιεχόμενο της φάνηκε ενδιαφέρον,
- Οι συνδυασμοί εικόνας-ήχου-κειμένου θεωρήθηκαν αδιάφοροι
- Η πυκνότητα υλικού της φάνηκε κανονική.
- Θυμάται πολύ καλά το περιεχόμενο της παρουσίασης.
- Προτίθεται να κάνει επανάληψη
- Εντόπισε εμπειρικά τις ενότητες
- Κατανόησε όλα τα αρκτικόλεξα και όρους του ερωτηματολογίου σχετικά με τους διδακτικούς στόχους.
- Ενοχλήθηκε από το ύφος της γραφής, ιδιαίτερα από τα θαυμαστικά και τα υπεράριθμα φωνήεντα που τον αποσυντόνιζαν.
- Πλεονεκτήματα: Μπορεί να διαβάσει όποτε το επιθυμεί– μπορεί να δει τις λύσεις και να διορθωθεί – Το λευκό φόντο τη διευκολύνει.
- Μειονεκτήματα: Δεν της άρεσαν οι ήχοι, πιστεύει πως οι ήχοι και οι εικόνες αυτού του είδους δεν προσθέτουν κάτι, θα ήθελε να έχει ένα θέμα για συζήτηση μια φορά κάθε μήνα.
- Προτάσεις για βελτίωση: Προτιμά κυρίως γραπτά μαθήματα, άφθονο ακουστικό υλικό και περισσότερες ασκήσεις μεγαλύτερης δυσκολίας.
- Συμπεριφορά: Δεν δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί, ολοκλήρωσε το τεστ εντός σύντομου χρονικού διαστήματος σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση.

2. Δ.

- Εξοικείωση με ΤΠΕ – 5.
- Ευκολία στην πλοήγηση, της άρεσαν οι υπερσύνδεσμοι.
- Καμία ενόχληση από ήχους – κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα.
- Ιδιαίτερη ενόχληση από την έλλειψη κεφαλίδων ενοτήτων
- Έδειξε ενδιαφέρον για την παρουσίαση, είχε πολύ ευχάριστη εμπειρία
- Το περιεχόμενο της φάνηκε ενδιαφέρον,
- Οι συνδυασμοί εικόνας-ήχου-κειμένου της άρεσαν
- Η πυκνότητα υλικού της φάνηκε μεγάλη.
- Θυμάται πολύ καλά το περιεχόμενο της παρουσίασης.
- Προτίθεται να κάνει επανάληψη
- Δεν εντόπισε τις ενότητες και ανέτρεξε ξανά στο τεστ
- Δεν κατανόησε όλα τα αρκτικόλεξα και όρους του ερωτηματολογίου σχετικά με τους διδακτικούς στόχους.
- Της άρεσε το ύφος της γραφής, το θεώρησε άμεσο, ζεστό και φιλικό, «έκανε το μάθημα να μοιάζει λιγότερο δύσκολο
- Πλεονεκτήματα: Μπορεί να διαβάσει όποτε το επιθυμεί– μπορεί να δει τις λύσεις και να διορθωθεί – Της άρεσε το έξτρα υλικό.
- Μειονεκτήματα: Η υπόλοιπη παρουσίαση έμοιαζε με βιβλίο, οι ασκήσεις ήταν λίγες και τα γράμματα «πυκνά»
- Προτάσεις για βελτίωση: Προτιμά κυρίως τέτοιου είδους παρουσιάσεις, σε συνδυασμό με ταινίες και μουσική, σε κάθε παρουσίαση θα ήθελε να έχει μια πρόταση ταινίας ή μουσικής.

- Συμπεριφορά: Δεν δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί, ολοκλήρωσε το τεστ εντός σύντομου χρονικού διαστήματος σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση.

2. Ε.

- Εξοείωση με ΤΠΕ – 5.
- Ευκολία στην πλοήγηση, της άρεσαν οι υπερσύνδεσμοι.
- Καμία ενόχληση από ήχους – κουμπιά και αναδυόμενα παράθυρα.
- Ιδιαίτερη ενόχληση από την έλλειψη κεφαλίδων ενοτήτων
- Έδειξε ενδιαφέρον για την παρουσίαση, είχε πολύ ευχάριστη εμπειρία
- Το περιεχόμενο της φάνηκε ενδιαφέρον,
- Οι συνδυασμοί εικόνας-ήχου-κειμένου της άρεσαν
- Η πυκνότητα υλικού της φάνηκε μεγάλη.
- Δεν θυμάται πολύ καλά το περιεχόμενο της παρουσίασης.
- Προτίθεται να κάνει επανάληψη
- Δεν εντόπισε τις ενότητες και δεν ανέτρεξε ξανά στο τεστ
- Δεν κατανόησε όλα τα αρκτικόλεξα και όρους του ερωτηματολογίου σχετικά με τους διδακτικούς στόχους.
- Της άρεσε το ύφος της γραφής, το θεώρησε φυσικό, «σαν να μιλάει με μια φίλη της»
- Πλεονεκτήματα: Μπορεί να διαβάσει όποτε το επιθυμεί– μπορεί να δει τις λύσεις και να διορθωθεί – Της άρεσε το έξτρα υλικό.
- Μειονεκτήματα: Η υπόλοιπη παρουσίαση έμοιαζε με βιβλίο, οι ασκήσεις ήταν λίγες και τα γράμματα «πυκνά»

- Προτάσεις για βελτίωση: Προτιμά κυρίως τέτοιου είδους παρουσιάσεις, θα ήθελε σε κάθε παρουσίαση να έχει πληροφορίες για αξιοθέατα, τον πολιτισμό των γάλλων κλπ ή ένα ανέκδοτο στα γαλλικά ή έναν ιδιωματισμό. Θα ήθελε και συνοδευτικό βίντεο για να χρησιμοποιεί την παρουσίαση σαν «σημειώσεις».
- Συμπεριφορά: Δεν δυσκολεύτηκε να συγκεντρωθεί, ολοκλήρωσε το τεστ εντός σύντομου χρονικού διαστήματος σε ήσυχο περιβάλλον υπό επιτήρηση.