

Ψηφιακή  
αφήγηση και  
παιχνιδοποίηση  
(Gamification)  
στη  
Διαπολιτισμική  
Εκπαίδευση



Άλκηστη Βασιλική  
Γιαννοπούλου

Διπλωματική εργασία στα πλαίσια του  
μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαιδευτική  
τεχνολογία και αξιοποίηση ανθρωπίνων πόρων .

Δια-πανεπιστημιακό μεταπτυχιακό Πανεπιστήμιο  
Δυτικής Αττικής (Αθήνα) και Παιδαγωγικού  
Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του  
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ιθύνων καθηγητής  
Ι. Ψαρομήλιγκος

Επιβλέποντες  
καθηγητές

Κος Σαλμόν

Κος Κυτάγιας

## Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	7
ΠΑΙΝΧΙΔΟΠΟΙΗΣΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.1.ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΣΩ ΣΥΜΒΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ WEB ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΣΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	11
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.2 DIGITAL STORY TELLING – ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ.....</b>	<b>21</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.1 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ- ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ- ΔΙΠΛΟΓΛΩΣΣΙΑ .....	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.3 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ .....</b>	<b>43</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.1 ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ .....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.2.1 ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ .....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.2.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	69

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς από το 24<sup>ο</sup> και 139<sup>ο</sup> νηπιαγωγείο Αθηνών που μου επέτρεψαν να εργαστώ μαζί με τα παιδιά.

Τέλος, τον καθηγητή μου Ι. Ψαρομήλιγκο για την καθοδήγηση του και τη στήριξη του όλο αυτό τον καιρό.

Gamification

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη εργασία έχει πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαιδευτική τεχνολογία και αξιοποίηση ανθρωπίνου δυναμικού» που πραγματοποιείται από το πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής και το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σκοπός της μελέτης είναι να θίξει τη θεματική του ορισμού της παιχνιδοποίησης και πως μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει ελεύθερα web εργαλεία για να εμπλουτίσει το μάθημα του ώστε να γίνει περισσότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές του. Σημαντικό είναι να τονιστεί πως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στοχεύει σε μαθητές που είτε δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, είτε ομιλούν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα. Επιμέρους στόχους είναι πως μέσα από τα ελεύθερα και εύχρηστα διαδικτυακά εργαλεία μπορούν να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί προς τις νέες τεχνολογίες με θετικό πρόσημο. Η τεχνολογία μπορεί να απευθυνθεί σε όλους είτε σε πιο άπειρους χρήστες, είτε σε πιο έμπειρους. Μπορεί να γίνει ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και ένα ευχάριστο μέσο μάθησης για το παιδί.

Πλέον, η εποχή χαρακτηρίζεται με όρους παγκοσμιοποίησης. Αυτή η αλλαγή έχει επιφέρει τόσο κοινωνικές αλλαγές όσο και οικονομικο-τεχνολογικές. Πλέον, υπάρχει η έκθεση σε νέα ερεθίσματα. Η τεχνολογία δεν αποτελεί αυτοεκπληρούμενη σκοποθεσία αλλά βοηθητικό εργαλείο που προσφέρει νέα σχήματα και μπορεί να παράξει νέες υπηρεσίες συνεργατικής μορφής. Η δύναμη είναι στην αυτοαπασχόληση του εκπαιδευτικού ώστε να ενημερωθεί για τις νέες δυναμικές στο χώρο του.

Το κίνημα του gamification έχει λάβει παγκόσμιες διαστάσεις. Πολλές εταιρίες όπως η google και amazon και άλλες έχουν υιοθετήσει μια διαφορετική ψατρατηγική όσο αφορά το κίνημα του gamification στην μάθηση. Είναι μια τεχνική, ένα κίνημα το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως σε γνωστικά αντικείμενα όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά αλλά και σε φορείς εκπαίδευσης τόσο ανηλίκων όσο και ενηλίκων. Το αξιοσημείωτο είναι πως έχει χρησιμοποιηθεί τόσο στην εκπαίδευση, όσο και σε άλλα επιστημονικά πεδία όπως στην ιατρική και στο marketing.

Η πιο σημαντική λεπτομέρεια, η οποία οφείλεται να διευκρινιστεί προτού γίνει η επιμέρους ανάπτυξη είναι το άκουσμα της λέξης gamification . Η εφαρμογή του gamification στη μάθηση γίνεται όλο και πιο σημαντική καθώς οι εκπαιδευόμενοι δεν φαίνεται πλέον να ασχολούνται με παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις όπως κάποτε. Είναι μια πρακτική η οποία βρίσκει οπαδούς σε νέες πιο σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Ορισμένες μελέτες έχουν βρει ότι η μάθηση η οποία είναι βασισμένη στο παιχνίδι είναι πιο ενδιαφέρουσα για τους εκπαιδευόμενους καθώς βασίζεται στην πιο διαδεδομένη πρακτική μάθησης που είναι το παιχνίδι στην εκπαίδευση. Εκτός από την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τα στοιχεία παιχνιδιού πρέπει να γίνει εναργώς κατανοητό τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στα στοιχεία του παιχνιδιού.

Τα παιγνιώδη στοιχεία μπορούν να ταξινομηθούν σε διάφορα επίπεδα. Μερικά παραδείγματα συγκεκριμένων στοιχείων ορίζονται συνήθως εκείνα τα οποία εμφανίζονται σε παιχνίδια, όπως είναι οι κονκάρδες, ενώ υπάρχουν και περισσότερο αφηρημένα στοιχεία όπως είναι οι χρονικοί περιορισμοί.

Όμως είναι αξιοσημείωτο πως γίνεται αυτά τα στοιχεία και με πιο τρόπο μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη νέα πραγματικότητα η οποία κατακλύζει τα σχολεία. Εκείνη είναι τα νέα κοινωνικο- πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Οι περισσότεροι μαθητές πλέον δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα καθώς μέσα σε λίγα χρόνια η σχολική πραγματικότητα δέχτηκε ρεύματα ποικιλόμορφων γλωσσών και συνεπώς πολιτισμών. Πλέον, πρέπει να χρησιμοποιηθούν νέες τεχνικές εκπαίδευσης και μάθησης της γλώσσας ώστε να μπορέσουν οι νέοι μαθητές να έρθουν σε επαφή τόσο μεταξύ τους όσο και με τη νέα τους πραγματικότητα. Ωστόσο, η διδακτική της νέας γλώσσας και της νέας πραγματικότητας για αυτά τα παιδιά θα πρέπει να γίνει με τρόπο που δεν «βιάζει» το ψυχισμό τους αλλά σέβεται τους γλωσσικούς του κώδικες.

Με αυτή λοιπόν την υπόθεση εργασίας στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής έρευνας διεξάχθηκαν μελέτες περίπτωσης με web εργαλεία σε μαθητές νηπιαγωγείου στο οποίο εργάστηκα ως αναπληρώτρια νηπιαγωγός. Ο σκοπός που διάλεξα το νηπιαγωγείο ως πεδίο ήταν αρχικά πως το παιδί έρχεται σε πρώτη επαφή με την σχολική πραγματικότητα μέσα από το

νηπιαγωγείο. Είναι ο πρώτος φορέας για το παιδί εκμάθησης της γλώσσας. Δευτερευόντως οι εκπαιδευτικοί- νηπιαγωγοί καλούνται να ανταπεξέλθουν απότομα σε νέες αλλαγές και νέους τρόπους επικοινωνίας. Τέλος, λόγω της δικής μου εργασίας θα μπορούσα σε ένα αρκετά προσεγμένο περιβάλλον και τρόπο να βάλω σε πλήρη εφαρμογή κάποιο σχέδιο μάθησης που να σχετίζεται με τα νέα περιβάλλοντα.

Με τα παραπάνω στοιχεία λοιπόν πραγματοποιήθηκαν μικρές μελέτες περίπτωσης σχετικά με το πώς μπορεί πιο αποτελεσματικά ένας εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε ιδιαίτερες συνθήκες εκπαίδευσης να χρησιμοποιήσει ένα εργαλείο πολυμεσικό το οποίο να μπορεί να σταθεί πλήρως βοηθητικά και λειτουργικά στο νέο του εγχείρημα.

Στο πρώτο κεφάλαιο υπάρχει το θεωρητικό πλαίσιο του ορισμού gamification και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο δεύτερο κεφάλαιο υπάρχει η έρευνα και τα αποτελέσματα μαζί με τα συμπεράσματα. Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΠΑΙΝΧΙΔΟΠΟΙΗΣΗ

Στο σύγχρονο σχολείο περισσότερο στην Ελλάδα αλλά και σε χώρες του εξωτερικού θεωρείται, ως κοινή παραδοχή, ότι δεν προάγονται εκείνες οι παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες θεωρούνται ικανές να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον του μαθητή ώστε να διαδραματιστεί η «ενεργή μάθηση». Στην εποχή των τεχνολογικών εξελίξεων γίνεται μια αέναη προσπάθεια ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσω web εργαλείων ώστε να προωθηθεί η ενεργητική μάθηση.

Με αυτό τον τρόπο η διαδικασία της μάθησης γίνεται περισσότερο ευχάριστη και πιο διασκεδαστική για τους μαθητές. Επιστημονικά ο όρος υπάρχει ως gamification, ο οποίος μεταφράζεται ως παιχνιδοποίηση. Τα παιδαγωγικά παιχνίδια, τα οποία εντάσσονται μέσα σε αυτή την ομπρέλα, μπορεί να είναι είτε συμβατικά, είτε ηλεκτρονικά. «Η δημιουργία ενός άκρως εντυπωσιακού, πλήρους εκπαιδευτικού παιχνιδιού είναι ωστόσο δύσκολη, χρονοβόρα και δαπανηρή». Η ιδέα της παιχνιδοποίησης απέχει αρκετά από τη δημιουργία ενός τέτοιου παιχνιδιού ωστόσο. Ο όρος έχει τις απαρχές του το 2008 και το 2010 ξεκίνησε να γίνεται ευρύτερα γνωστός. Αυτό δε σημαίνει ότι δημιουργήθηκε η ιδέα το 2008. Παρακάτω θα αναλυθεί πως η ιδέα υπήρχε πρωτίτερα ωστόσο η χρονολογία του 2008 υπήρξε σημαντική για την ανάδυση του ορισμού. Στην εκπαίδευση για παράδειγμα υπάρχουν κάποιες ιστοσελίδες με παιχνίδια γνωστικού περιεχομένου στα οποία ο μαθητής κερδίζει κάποιους πόντους. ( Darina Dicheva, Christo Dichev , Gennady Agre and Galia Angelova, 2015)

Το 1985 η πλατφόρμα της Apple εμφανίστηκε σε σχολεία της Minneapolis το Oregon Trail και έτσι δημιουργήθηκε το γνωστότερο digital game καθώς εξέδωσε 65.000.000 αντίγραφα στα επόμενα 40 χρόνια της δημιουργίας του. ( Christian Sebastian Loh, Yanyan Sheng, Dirk Ifenthaler, 2015 μετάφραση ακριβής προτύπου κειμένου). Το παιχνίδι ήταν διαβαθμισμένο σε τρία επίπεδα και μπορούσε κάθε μαθητής να παίξει μέσα από διαφορετικές σκοπιές αλλάζοντας τα bonus (δώρα) και τους στόχους του(τ.ι.). Η βιομηχανία

του edutainment<sup>1</sup> ξεκίνησε να εξελίσσεται μετά τη δεκαετία του '90 όπου ο χώρος της τεχνολογικής και εκπαιδευτικής προόδου ξεκίνησαν να κινούνται στον ίδιο χώρο(τ.ι. σελ.5 μετάφραση πρωτότυπου)

Σύμφωνα με την Kai Erneli το παιχνίδι κρίνεται ως η σημαντικότερη δραστηριότητα τόσο των ανθρώπων όσο και των ζώων, μια απόψη η οποία λαμβάνει έδαφος τόσο στο χώρο της παιδαγωγικής, όσο και σε ευρύτερα κοινωνικές και θετικές επιστήμες. Στην εισαγωγή του άρθρου της αναφέρει πως ο άνθρωπος όλη του τη ζωή ασχολείται με τα παιχνίδια , θίγοντας πως οι εταιρίες που ασχολούνται με τα τυχερά παιχνίδια έχουν δισεκατομμύρια έσοδα. Θεωρεί λοιπόν πως το παιχνίδι είναι απαραίτητο μέσο για την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου και τον ακαδημαϊκό κόσμο. Έτσι λοιπόν δημιουργήθηκε ο όρος παιχνιδοποίηση «gamification». Αυτός ο όρος ωστόσο είναι αμφιλεγόμενος καθώς κάποιοι τον συνδέουν με την ηλεκτρονική κοινότητα (e-learning). Άλλοι συμφωνούν ως προς τις αρνητικές επιδράσεις στους μαθητές, ενώ άλλοι πιστεύουν ότι έχει «θεραπευτικές» ιδιότητες για την εκπαίδευση. Ο Callois (σύμφωνα με τον ίδιο) ορίζει το παιχνίδι ως μια δραστηριότητα που πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά.

Τα πρώτο είναι της «διασκέδασης» καθώς η δραστηριότητα για να δημιουργήσει ευθυμία είτε η ίδια έχει μέσα της εύθυμους χαρακτήρας. Δεύτερον είναι ο «διαμερισμός» καθώς η δραστηριότητα διαμερίζεται χωροχρονικά. Το τρίτο είναι η «αβεβαιότητα» καθώς το αποτέλεσμα είναι αβέβαιο. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι το «κανονιστικό πλαίσιο» καθώς η δραστηριότητα πρέπει να διέπεται από κανόνες . Επίσης , μπορεί να είναι «μη- παραγωγικό» όταν οι συμμετέχοντες δεν έχουν λάβει κάτι χρήσιμο από τη δραστηριότητα , αντίστροφα παραγωγικά όταν έχουν να λάβουν κάτι από την δραστηριότητα. Η Kai Erneli προσθέτει στα χαρακτηριστικά την έννοια του «πλασματικού» με την έννοια ότι συνοδεύεται από την διαφοροποιημένη πραγματικότητα.

Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει το κινητήριο εργαλείο για την ενθάρρυνση επιθυμητών συμπεριφορών ή και την αποθάρρυνση ανεπιθύμητων

---

<sup>1</sup> entertainment, especially in computer games, with an educational aspect. Ουσιαστικό που περιγράφει τη διασκέδαση μέσα από εκπαιδευτικά υπολογιστικά παιχνίδια



συμπεριφορών. Πρακτική που βασίζεται σε όρους γνωστικής ψυχολογίας κυρίως στη θεωρία κινήτρων. (Christopher Cheong & Justin Filippou 2014).

Με τη διαδικασία του gamification εμπλουτίζονται με τέτοιο τρόπο οι εκπαιδευτικές εμπειρίες ώστε οι μαθητές να μπορούν να τις αναγνωρίσουν και να μπορούν να ανταπεξέλθουν. (Andrew Stott and Carman Neustaedter, Analysis of Gamification in Education μετάφραση από πρωτότυπο). Οι «gamified εφαρμογές» χρησιμοποιούν στοιχεία τα οποία προσδίδουν παιγνιώδη τρόπο στην εφαρμογή χωρίς ωστόσο να την κάνουν παιχνίδι. Έτσι, αναδύεται το ερώτημα αν μια εφαρμογή ανήκει στην ομπρέλα της παιχνιδοποίησης ή αν είναι απλώς ψυχαγωγικό παιχνίδι. Αυτό σύμφωνα με την συγγραφέα του άρθρου απαντιέται σε ένα προσωπικό πλέον πλαίσιο. Στο τέλος, όλα τα στοιχεία που αποτελούν το παιχνίδι όπως είναι η στοχοθεσία και η σκοποθεσία μαζί το κανονιστικό πλαίσιο συνθέτουν μια gamified (παιχνιδοποιημένη) εφαρμογή. Ένα περιβάλλον χωρίς παιχνίδι «non-game context» ορίζει μια κατάσταση η οποία μπορεί να οριστεί ως gamification που χρησιμοποιεί δηλαδή παιχνίδια για άλλους σκοπούς εκτός από την αναμενόμενη του χρήση τους, η οποία είναι η ψυχαγωγία -στις περιπτώσεις των παιχνιδιών-. (Kai Erneli). Σε αυτό το σημείο θέλω να προσθέσω πως έχω μια μικρή αντίρρηση προς τα γραφόμενα της συγγραφέας καθώς δεν έχει λάβει υπόψη της τα είδη και της διακλαδώσεις των παιχνιδιών. Ένα παιχνίδι μπορεί να έχει πολλές στοχοθεσίες και όχι μόνο την ψυχαγωγία, γεγονός που θα αναλυθεί και παρακάτω. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως σε ένα καλά σχεδιασμένο παιχνίδι το οποίο έχει ως βασικό στοιχείο την πολυπλοκότητα, αν μειωθεί η πολυπλοκότητα ως προς τα επιφανειακά στοιχεία δεν αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών. Εκτός από την αποτυχία εμπλοκής μπορεί να βλάψει το υπάρχον ενδιαφέρον και την εμπλοκή των παιδιών (Andrew Stott and Carman Neustaedter μετάφραση από πρωτότυπο).

Το gamification λοιπόν ορίζεται ως η χρήση στοιχείων ενός παιχνιδιού σε περιβάλλοντα τα οποία αρχικά δεν είχαν σχέση με στοιχεία που να σχετίζονται με το παιχνίδι. Επίσης, οι διαφημιστικές βιομηχανίες έχουν χρησιμοποιήσει εντελώς διαφορετικά τον ορισμό καθώς χρησιμοποιούν «leaderboards» τόσο για κινητοποίηση των εργαζομένων τους η οποία θα επιφέρει αύξηση της παραγωγικότητας, όσο και για την ικανοποίηση των

πελατών τους και κατά συνέπεια αύξηση της πελατειακής τους δύναμης. Η τακτική του gamification στοχεύει σε πελάτες στις συγκεκριμένες περιπτώσεις. “Οι εταιρίες χρησιμοποιώντας παιγνιώδη στοιχεία στοχεύουν στην αφοσίωση των πελατών τους δημιουργώντας ταυτόχρονα το εμπορικό τους σήμα ή το προϊόν τους”. Αυτή η πολιτική εξυπηρετεί το gamification στην εκπαίδευση. Βασίζεται στο στοιχείο της πίστης. Όπως ο εργαζόμενος και ο πελάτης πιστεύουν στην εταιρία έτσι καλλιεργείται και η πίστη μέσω των κοινωνικών κινήτρων σε ένα πρόγραμμα σπουδών, σε ένα πανεπιστήμιο και σε άλλους φορείς εκπαίδευσης. Επίσης, προς το τέλος κρίνει τον ισχυρισμό του Callois για τα «μη- παραγωγικά» παιχνίδια καθώς θεωρεί ότι η πρακτική εμπειρία αποδεικνύει το αντίθετο. «Τα στοιχεία που αρχικά δεν σχετίζονται με το παιχνίδι τροποποιούνται και μετεξελίσσονται». Παρομοιάζεται ως ένας καλός ιός. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί η έννοια του εθισμού. Δεν πρέπει να χαθεί το εκπαιδευτικό στοιχείο μέσα στα πλαίσια του εθισμού των μαθητών. Ο εθισμός σε ένα ηλεκτρονικό μέσο μπορεί να αποτελέσει το μεγάλο στοίχημα της ψηφιοποιημένης εποχής και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται καθημερινά αντιμέτωποι με αυτή την πραγματικότητα. Από την άλλη αναφέρεται ότι μπορεί να αποτελέσει μια γέφυρα για την πραγματικότητα. Οι φοιτητές και οι μαθητές γενικότερα απαιτούν μαθησιακή εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου βαθμίδας πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με τον κατάλληλο τρόπο. Οι στόχοι για την οικοδόμηση της ομάδας λειτουργούν καλύτερα. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν την τεχνογνωσία ή τους πόρους για την ανάπτυξη εργαλείων που βασίζονται σε λογισμικό, μπορούν να βασίζονται σε ήδη υπάρχοντα εργαλεία, τα οποία είναι δωρεάν τον περισσότερο καιρό. (Kai Erenli, 2013, The Impact of Gamification Recommending Education Scenarios μετάφραση πρωτότυπου)

Το gamification έτσι δεν είναι παιχνίδι. Δανείζεται στοιχεία σημαντικά από τα παιχνίδια αλλά αυτό δεν το κάνει παιχνίδι. Τα στοιχεία που χρησιμοποιεί είναι το κίνητρο που δίνεται στους παίκτες. Το gamification μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως μια σύνδεση με τα digital games αλλά δεν είναι επίσης digital games (Christian Sebastian Loh, Yanyan Sheng, Dirk Ifenthaler, 2015, σελ.9)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.1.ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΣΩ ΣΥΜΒΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ WEB ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΣΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι αρκετά ελκυστικά και έχουν την ικανότητα να οδηγήσουν στον εθισμό. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της φύσης τους και των κινήτρων που παρέχουν, μέσα από την ψυχαγωγία. Έτσι λοιπόν ήδη από το 1970 γίνεται μια προσπάθεια να υπάρξουν παιχνίδια στη εκπαιδευτική διαδικασία τα οποία θα είναι ελκυστικά αλλά δεν θα έχουν ως στόχο την ψυχαγωγία. Τα ψηφιακά παιχνίδια έλκουν μέσα από το design τους και οι παίκτες μπορούν να βυθιστούν σε αυτά. Για παράδειγμα τα ψηφιακά παζλ μπορούν να εθίσουν τους παίκτες σε μια ιστορία. Πολλοί ερευνητές τονίζουν το “game play ” και το “game balance ”. Έτσι δίνουν μια σειρά φανταχτερών χαρακτηριστικών σχετικά με ηχητικά εφέ, διακριτές φιγούρες και γραφικά. Ο Thomas Malone (1980) πρότεινε τρία βασικά χαρακτηριστικά για τα παιχνίδια στον υπολογιστή, την πρόκληση, την περιέργεια και τη φαντασία. Αναλύοντας μια πληθώρα από ηλεκτρονικά παιχνίδια έθεσε τρία βασικά στοιχεία στο τι είναι που βοηθάει να μαθαίνει κάποιος ενώ διασκεδάζει παράλληλα.

Το πρώτο στοιχείο που είναι η πρόκληση δημιουργείται έχοντας σαφείς, σταθερούς στόχους που σχετίζονται με τον εκπαιδευόμενο. Τα μεταβλητά επίπεδα δυσκολίας, οι κρυφές πληροφορίες και ο παράγοντας της τύχης προσφέρουν αβέβαια αποτελέσματα. Τα κομμάτι της περιέργειας καλλιεργείται σε διπλό επίπεδο. Της αισθητικής και της γνωστικής περιέργειας. «Τα ηχητικά και τα οπτικά εφέ, σε παιχνίδια υπολογιστή μπορεί να βελτιώσουν την αισθητική περιέργεια».

Ο Malone ορίζει τη φαντασία ως περιβάλλον το οποίο «προκαλεί ψυχικές εικόνες των πραγμάτων που δεν υπάρχουν στα αισθήματα ή μέσα στην πραγματική εμπειρία του το άτομο που εμπλέκεται. Αργότερα προστέθηκε και η έννοια του ελέγχου. Ο έλεγχος αντιμετωπίζεται ως αισθήματα αυτοπροσδιορισμού και εντολής εκ μέρους του εκπαιδευόμενου. Τα συστατικά της έκτακτης ανάγκης, της επιλογής, και της δύναμης συμβάλλουν στο χαρακτηριστικό του ελέγχου της μαθησιακής εμπειρίας».( Jung Tae Kim & Won-Hyung Lee, 2013 ακριβής μετάφραση)

Το Ανώτατο Δικαστήριο των Ενωμένων Πολιτειών της Αμερικής χαρακτήρισε τα «ψηφιακά παιχνίδια» ως εξής: «Όπως τα προστατευόμενα βιβλία, τα παιχνίδια και οι ταινίες, επικοινωνούν ιδέες με γνωστές λογοτεχνικές συσκευές και χαρακτηριστικά διακριτά στο μέσο» (Brown V (27 Ιουνίου 2011) EMA / ESA, αριθ. 08-1448, απόκλιση, Ανώτατο Δικαστήριο των ΗΠΑ). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της παιχνιδοποίησης αποτελεί μια πρακτική της Volkswagen, γερμανικής εταιρίας αυτοκινήτων. Με σκοπό να ενθαρρύνει τους πολίτες να μειώνουν τα απορρίμματα τους ή να ανακυκλώνουν περισσότερο δημιούργησε την μουσική σκάλα στο σταθμό της Στοκχόλμης, όπου σε κάθε βήμα έπαιζε ένα μουσικό μήνυμα. Οι πολίτες ξεκίνησαν να χρησιμοποιούν τη μουσική σκάλα κατά 66% περισσότερο από τις κυλιόμενες σκάλες. Ο καθηγητής του digital media του πανεπιστημίου Madeson, Constance Steinkuehler Squire ανέφερε πως δημιουργώντας κοινότητες γύρω από το παιχνίδι μπορεί να δημιουργηθεί ένα ποσοστό εξαιρετικής δουλειάς και όταν ύστερα από αυτό το παιχνίδι έρθει η ενασχόληση με ένα άλλο παιχνίδι αυτό γίνεται περισσότερο συναρπαστικό. Και έκλεισε με τη ρητορική ερώτηση «μπορείτε να φανταστείτε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης στην εκπαίδευση;» (μετάφραση πρωτότυπου).

Η παιχνιδοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθεί πέντε σημαντικά βήματα. Το πρώτο είναι η κατανόηση του κοινού που απευθυνόμαστε και το περιεχόμενο αυτού που θέλουμε να διδάξουμε «Understanding the Target Audience and the Context». Το βασικότερο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η κατανόηση σημαντικών παραγόντων όπως η ταυτότητα του μαθητή, η δυναμική του και η αντιληπτική του ικανότητα ώστε να γίνει ο κατάλληλος εκπαιδευτικός σχεδιασμός με σκοπό τόσο την ενδυνάμωση του όσο και την δυνατότερη επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Η ανάλυση της μαθητικής κοινότητας είναι απαραίτητα ώστε να δομηθεί από την αρχή σωστά ο σχεδιασμός του προγράμματος, να υπολογιστεί ο χρόνος διεξαγωγής του, να υποστηριχτεί η αλληλουχία των δεξιοτήτων και των δραστηριοτήτων. Χρειάζεται κατά το σχεδιασμό να γίνει προσεκτικός έλεγχος των αδύναμων σημείων «rain points». Αδύναμα σημεία μπορεί να είναι η χαμηλή κινητοποίηση των μαθητών, η κακή ώρα για την δραστηριότητα, επίσης μπορεί να είναι δυσκολότερη από το επίπεδο των μαθητών και να μην

μπορούν να ανταπεξέλθουν ή να μην ανταποκρίνεται στην ηλικία τους. Η κατανόηση αυτών των σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος είναι το κλειδί για τον προσδιορισμό των στοιχείων τυποποίησης, όπως θα περιγραφούν και παρακάτω, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. (μετάφραση από πρωτότυπο)

Το δεύτερο βήμα είναι να προσδιορίσουμε τους μαθησιακούς στόχους «Defining Learning Objectives». Κάθε εκπαιδευτικός σχεδιασμός σχεδιάζεται μέσω συγκεκριμένης στοχοθεσίας για την μαθητική κοινότητα ώστε να γίνει επιτυχής η ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι στόχοι σύμφωνα Wendy Hsin-Yuan Huang and Dilip Soman διακρίνονται σε γενικούς στόχους, συγκεκριμένους στόχους και συμπεριφοριστικούς στόχους. Ορισμένα προγράμματα μάθησης μπορούν να περιλαμβάνουν πολλούς διαφορετικούς στόχους ταυτόχρονα, η επιτυχία του εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτή να καθορίζει εναργώς τον στόχο ή τους στόχους που διέπουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το τρίτο βήμα είναι η αρχική δόμηση της εμπειρίας «Structuring the Experience». Τα στάδια και τα ορόσημα είναι ισχυρά εργαλεία τα οποία επιτρέπουν στους εκπαιδευτές να ακολουθήσουν τη γνώση και να ποσοτικοποιήσουν το τι πρέπει να μάθουν ώστε να επιτύχουν οι μαθητές μέχρι το τέλος κάθε σταδίου. Αυτά τα ορόσημα λειτουργούν καλά και για τους σπουδαστές, καθώς ο τελικός στόχος φαίνεται πιο εφικτός και μετρήσιμος, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα τα εμπόδια μέσα και μεταξύ κάθε σταδίου είναι εύκολα αναγνωρίσιμα. Το τέταρτο βήμα είναι ο προσδιορισμός των χρησιμοποιήσιμων πόρων «Identifying Resources». Μόλις ο εκπαιδευτής εντοπίσει τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί ευκολότερα να διακρίνει σε ποιο από αυτά μπορεί να κάνει «gamified», δηλαδή να το παιχνιδιοποιήσει. Για την επίτευξη αυτού πρέπει να κάνει τις εξής ερωτήσεις:

- A) Μπορεί να δημιουργηθεί ένας μηχανισμός παρακολούθησης για το συγκεκριμένο στάδιο;
- B) Ποία θα είναι η συναλλαγή για την επίτευξη του συγκεκριμένου σταδίου;
- Γ) Υπάρχουν σαφείς κανόνες που πρέπει να εφαρμοστούν;
- Δ) Το συνολικό σύστημα δίνει ανατροφοδότηση στο μαθητή;

Το πέμπτο και τελευταίο βήμα είναι η εφαρμογή του σχεδιασμού «Applying Gamification Elements». Στα στοιχεία της παιχνιδοποίησης ελλοχεύει ο κίνδυνος να μειώνεται η εκμάθηση. Η παιχνιδοποίηση είναι η προσθήκη του στοιχείου του παιχνιδιού. Τα στοιχεία αυτά υποχρεώνουν τους μαθητές να επικεντρωθούν στον ανταγωνισμό με τους ίδιους αλλά και στο να αναγνωρίσουν τη δική τους ατομική προσπάθεια. Επίσης, υπάρχει και το κοινωνικό στοιχείο του ανταγωνισμού και της συνεργασίας. Αυτά τα στοιχεία θέτουν τους μαθητές σε μια κοινότητα με άλλους μαθητές και η πρόοδος και τα επιτεύγματά τους δημοσιοποιούνται. Η χρήση ενός συγκεκριμένου στοιχείου μπορεί να προκαλέσει διαφορετικές αντιδράσεις από τους μαθητές όταν δεν χρησιμοποιείται σωστά.

Τελικά, είναι η κατανόηση του πλαισίου η οποία περιβάλλει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ο γενικός στόχος, οι ειδικοί στόχοι κάθε φάσης, εάν υπάρχουν και οι διαθέσιμοι πόροι, που επιτρέπουν την εφαρμογή της παιχνιδοποίησης (κυρίως μέσω ηλεκτρονικών μέσων) συμπορεύεται με υψηλότερη πιθανότητα θετικών αποτελεσμάτων. (Wendy Hsin-Yuan Huang and Dilip Soman, 2013, μετάφραση)

Στο σχεδιασμό των πετυχημένων προγραμμάτων υπάρχει η ελευθερία αποτυχίας, η γρήγορη ανατροφοδότηση, ο προγραμματισμός και το storytelling, η αφήγηση. Είναι σημαντικό όποιος παίζει να γνωρίζει πως έχει ευκαιρία στο λάθος. Αν οι μαθητές έχουν ενθάρρυνση στο να ρισκάρουν, να εξερευνούν να πειραματίζονται να είναι συγκεντρωμένοι ως προς το τελικό αποτέλεσμα και επαναπροσδιορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να αναφερθώ στην αξία της παιδαγωγικής του λάθους και πως η θεωρία της επεκτείνεται σε όλους τους τομείς<sup>2</sup>. Με το να είναι οι μαθητές ελεύθεροι στο λάθος σημαίνει πως μπορούν να εξερευνήσουν το περιεχόμενο, να παίρνουν οι ίδιοι αποφάσεις και να είναι υπεύθυνοι για τις

---

<sup>2</sup> Παιδαγωγική του λάθους : Το λάθος αντιμετωπίζεται ως μια έλλειψη γνώσης η οποία δεν έχει σταθεροποιηθεί ακόμα. Μέσα από τα λάθη ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει την έλλειψη τόσο ως προς την κατανόηση των παιδιών όσο και ως προς μαθησιακή διαδικασία. Το λάθος δεν αντιμετωπίζεται ως μια προβληματική κατάσταση αλλά ως το μέσο μετάβασης προς την ολιστική γνώση εφόσον ενεργοποιεί νέες καταστάσεις. Το λάθος έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει την εξερεύνηση και μέσω αυτής την ανακάλυψη καθώς προκύπτει «η οικοδόμηση της μάθησης». Το παιδί καλείται να υπερβεί τη δεδομένη του γνώση. (Μαρία Σφυρόερα- πανεπιστήμιο Αθηνών Εκπα-Τεατη )

συνέπειες του λάθους τους μέσα σε ένα πλαίσιο πραγματικών συνθηκών. Η ανατροφοδότηση είναι το κρισιμότερο στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Kapp έχει αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν τη ανατροφοδότηση μέσα από ήδη υπάρχοντες μηχανισμούς του παιχνιδιού με μορφή ανατροφοδοτούμενων ασκήσεων, οπτικών σημείων, συχνών ερωτο-αποκρίσεων στις δραστηριότητες, γραμμές προόδων ή προσεκτικά τοποθετημένα σχόλια από μη παίκτες. Στην κοινή πρακτική μέσα από web-quiz μπορούμε ακριβώς να πετύχουμε αυτή τη μορφή ανατροφοδότησης. Υπάρχει πλέον πληθώρα ελευθέρων εργαλείων που προσφέρουν τόσο ανατροφοδότηση όσο και δυνατότητα εκπαίδευσης μέσα από το λάθος με τρόπο που δεν προκαλεί άγχος και στεναχώρια στο μαθητή.

Μια καλή αναφορά στη γραμμή προόδου μπορεί να οδηγήσει στον προγραμματισμό ο οποίος είναι το επόμενο στάδιο. Καθ' όλη την διάρκεια του παιχνιδιού υπάρχει μια εξέλιξη. Μια κλιμακωτή διδασκαλία. Η κλιμακωτή διδασκαλία είναι ένα πλαίσιο, ένας οδηγός, ο οποίος στηρίζει τους μαθητές ως προς την οργάνωση των πληροφοριών και να μπορούν να εστιάζουν την προσοχή τους στη διαδικασία. Η εξέλιξη μπορεί επίσης να συνδεθεί με τη δυναμική του παιχνιδιού της «καμπύλης ενδιαφέροντος» και της «διδασκαλίας ακριβώς στην ώρα» (μετάφραση όχι ακριβής). Άρα λοιπόν γίνεται αναφορά σε αδραίες γραμμές στο πως γίνεται να κρατηθεί ψηλά η καμπύλη ενδιαφέροντος. Πριν αρχίσει η διαδικασία είναι καλό να έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός τις προτιμήσεις των μαθητών του και να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους. Επίσης, ανάλογα με τη κοινωνική μαθητική κοινότητα σε συνάρτηση με την εποχή αυξάνεται το ενδιαφέρον του μαθητή ως προς τις νέες διαδικασίες εκπαίδευσης.

Ο Kapp είχε δηλώσει ότι αυτές οι δυναμικές είναι σημαντικές και αναφέρει πως "σκοπεύει να ακολουθήσει προοδευτικά τα γεγονότα μέσα στη ροή ολόκληρου του παιχνιδιού και να κρατήσει συνεχώς την προσοχή του παίκτη". Οι Hackathorn και Lieberman από το πανεπιστήμιο της Αριζόνα φοιτητές ασχολήθηκαν με τη διδασκαλία της τεχνολογίας και χρησιμοποίησαν την

ταξινόμηση του Bloom<sup>3</sup>. Αυτό το έκαναν ενσωματώνοντας δεξιότητες σκέψης, χαμηλότερης τάξης στα πρώτα στάδια (εντοπισμός, ανάμνηση, κατανόηση), προχωρώντας σταδιακά σε δεξιότητες σκέψης υψηλότερης τάξης σε επόμενα επίπεδα (ανάλυση, αξιολόγηση, κριτικοποίηση, συνοπτική παρουσίαση) και τελικά, φτάνοντας στις δεξιότητες σκέψης υψηλότερης τάξης στα τελικά επίπεδα (σύνταξη, δημιουργία, σχεδιασμός, σχεδιασμός, εφευρέσεις). (όπως αναφέρεται ακριβώς στο πρωτότυπο) Έτσι, οι μαθητές θα χρειαστούν τις γνώσεις που αποκτήθηκαν σε προηγούμενα στάδια για να ολοκληρώσουν με επιτυχία τα υψηλότερα επίπεδα. Όπως σημειώνει ο Gee στο άρθρο του οι μαθητές μέσα από αυτή τη διαδικασία την οποία παρομοιάζει με μάχη αποκτούν ικανότητες και σιγά σιγά ανέρχονται στα υψηλότερα επίπεδα.

Τέλος, μια άλλη πτυχή που επηρεάζει θετικά την διαδικασία αυτή είναι η διήγηση ιστοριών και η αφήγηση. Ο Karp έχει αναφέρει ότι τα πρώτα παιχνίδια ξεκίνησαν ως αφηγήσεις. Η SimCity είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα gamified games η οποία σχετίζεται με την ιστορία της οικοδόμησης μιας πόλης. Η Μονόπωλη από την άλλη αν και συμβατικό παιχνίδι σχετίζεται με την αξία της ιδιοκτησίας και της αγοροπωλησίας. Έτσι λοιπόν σε μια βαθύτερη ανάλυση είναι ένα ψυχαγωγικό παιχνίδι που βασίζεται σε μαθητικές δεξιότητες αλλά και στην κριτική σκέψη. Σημειώνει επίσης ότι «οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα τα γεγονότα όταν τα γεγονότα ενσωματώνονται σε μια ιστορία παρά σε μια λίστα με κουκκίδες. Η ενσωμάτωση της αφήγησης μπορεί να αξιοποιηθεί με ικανοποιητικό τρόπο». (όπως αναφέρεται σε Andrew Stott and Carman Neustaedter, Analysis of Gamification in Education, μετάφραση).

Στην έρευνα των Samuel Abramovich, Christian Schunn and Ross Mitsuo Higashi αναφέρεται πως η απόκτηση των κινήτρων αυξάνονται μέσα από τις επιτυχίες των μαθητών. Άρα μια εφαρμογή η οποία μπορεί να προκαλέσει την επιτυχία οδηγεί σε αυτό που ονομάζεται στην ψυχολογία αυτοεκπληρούμενη

---

<sup>3</sup> Ταξινόμηση Bloom: ο Benjamin Bloom, υπήρξε ψυχολόγος εκπαιδευτικός από το Σικάγο και εισήγαγε μια ταξινόμια σε ιεραρχική μορφή της εκπαιδευτικής σκοποθεσίας (educational objectives). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι σε αυτή την ταξινόμια διακρίνονται στους εξής:

- i. τον γνωστικό ο οποίος σχετίζεται με τις διεργασίες της γνώσης
- ii. τον συναισθηματικό ο οποίος αφορά τις στάσεις και τέλος
- iii. τον ψυχοκινητικό ο οποίος σχετίζεται με τις δεξιότητες.



προφητεία. Σχετίζεται με τον τρόπο που οι μαθητές βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από την επιτυχία τους.

Το σημαντικότερο κομμάτι της έρευνας τους είναι πως παρατηρήθηκαν ότι τα εξωγενή κίνητρα ασκούν αρνητική επίδραση στη μάθηση. Συμπληρωματικά θα μπορούσα να προσθέσω εκ νέου τη θεωρία των κινήτρων του Winnicott. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιαστές προγραμμάτων πρέπει να εξετάζουν την ικανότητα και το κίνητρο των μαθητών όταν αυτά πρέπει να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα σπουδών. Για τους σχεδιαστές τέτοιων προγραμμάτων η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί όψη ενός διπλού νομίσματος ,«δίκτοπο μαχαίρι». Οι αξιολογήσεις μπορούν να συμβάλλουν στην ορθή κατανόηση των εκπαιδευόμενων μέσω της απαιτούμενης αναλυτικής ανατροφοδότησης αλλά και με πρόσθετους τρόπους. Αλλά και η υπερβολική αξιολόγηση και η ανακριβής εκτίμηση έχουν σαφώς αρνητικές επιπτώσεις- συνέπειες στα κίνητρα των μαθητών. Οι υπερεκτιμημένοι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν κίνητρο για την διδασκαλία αλλά όχι για την αυθεντική μάθηση. Η ανακριβής αξιολόγηση είναι επικίνδυνη γιατί μπορεί να προκαλέσει πτώση στο κίνητρο του μαθητή που πιστεύει ότι μαθαίνει αλλά παρέχεται ανατροφοδότηση που έρχεται σε αντίθεση με την αυτοαξιολόγηση του. Επειδή τα κίνητρα είναι γνωστό ότι είναι το κλειδί για την εκμάθηση του δυνητικού οφέλους μιας αξιολόγησης, καθορίζεται από την ικανότητά της τόσο να διατηρεί τα κίνητρα μάθησης όσο και να επικοινωνεί με ακρίβεια τη μάθηση ενός μαθητή. Έτσι λοιπόν, απομακρυνόμαστε από τις τυποποιημένες αξιολογήσεις και δίνεται η δυνατότητα μεγαλύτερης ποικιλίας ανατροφοδότησης τόσο στους σπουδαστές, όσο και στους εκπαιδευτικούς. Οι επιβραβεύσεις και τα ομόλογα τους θεωρούνται ως ένας τρόπος αξιολόγησης της μάθησης. Έτσι λοιπόν προτείνεται οι σχεδιαστές τέτοιων προγραμμάτων να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές επιβραβεύσεις ώστε να ενθαρρύνουν την αφοσίωση στη μάθηση. Η εφαρμογή τέτοιων επιβραβεύσεων βρίσκεται σε εξέλιξη από πολλούς οργανισμούς. Ωστόσο, στο άρθρο τους οι συγγραφείς θεωρούν πως δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να εξετάζουν πως αυτά τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση. Προκειμένου να ξεδιπλωθεί η αμφίδρομη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών επιβραβεύσεων και κινήτρων μάθησης, έκαναν μια έρευνα σχετικά με την επιβράβευση των μαθητών μέσα από ένα «ευφυές»-

όπως το ονόμασαν σύστημα εκπαίδευσης, σχετικά με τη διδασκαλία εφαρμοσμένων μαθηματικών σε μαθητές μέσης εκπαίδευσης. Εξέτασαν πως άλλαξε το κίνητρο του μαθητή εκθέτοντας τον σε επιβραβεύσεις και πως ο ίδιος διαμορφώνεται μετά την απόκτηση της επιβράβευσης. Συνοπτικά τα ευρήματα έδειξαν ότι σε 51 μαθητές που ήταν το δείγμα υπήρξαν μικρές αλλαγές ως προς τα κίνητρα. Στους μαθητές που υπήρξε «cognitive tutor» υπήρξε λιγότερη ανησυχία για τις κακές επιδόσεις στα μαθηματικά σε σύγκριση με τους άλλους σπουδαστές που απέκτησαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα μαθηματικά. Μέσα από συσχετισμούς Pearson μεταξύ του αριθμού των συμμετεχόντων και των διαφορετικών μέτρων προ-παρακίνησης εξετάστηκε κατά πόσο οι επιβραβεύσεις αλληλεπιδρούν με τα κίνητρα μάθησης. Τα αρχικά κίνητρα και ο αριθμός των μαθηματικών προβλημάτων δεν συσχετίστηκαν με τον συνολικό αριθμό των επιβραβεύσεων που απέκτησαν οι μαθητές. Ωστόσο, ο συνολικός αριθμός των κερδισμένων επιβραβεύσεων συσχετίστηκε με αύξηση του κινήτρου. Συμπερασματικά, κατέληξαν ότι οι συνεχόμενες επιβραβεύσεις δεν επιφέρουν τα επιθυμητά κίνητρα. Γενικά φάνηκε ότι αυτός ο τρόπος επιβραβεύσεων ωφέλησε μόνο μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στα μαθηματικά καθώς είχαν σκοπό να αποδείξουν την αξία τους ξεπερνώντας τους άλλους. (Samuel Abramovich , Christian Schunn , Ross Mitsuo Higash 2013) .Η τυποποίηση της μάθησης ενσωματώνει στοιχεία μάθησης μέσα από αυξημένα κίνητρα με απώτερο σκοπό την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η τυποποίηση της μάθησης έχει επίσης βρεθεί ότι βοηθά τους φοιτητές να αναπτύξουν τρόπους επίλυσης των προβλημάτων. (Christopher Cheong & Justin Filippou 2014, μετάφραση ).

Από το 2002 και μετά ξεκίνησε η βιομηχανία των serious games στοχεύοντας στην βελτίωση της δημόσιας πολιτικής μέσω της εκμάθησης και της προσομοίωσης. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν από τον αμερικάνικο στρατό για παιχνίδια προσομοίωσης σε πραγματικό πόλεμο. Στα επόμενα χρόνια τα serious games χρησιμοποιήθηκαν και επεκτάθηκαν σε τομείς υγείας και ασφάλειας. Είναι παιχνίδια που αλληλεπιδρούν με το πεδίο των digital games. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί που έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν τα serious games, ανάλογα με τον μελετητή. Μερικοί από αυτούς είναι :

A)Abt : Προορίζονται με σαφή σκοπό και δεν σχετίζονται καθόλου με την ψυχαγωγία

B) Zyda : Ορίζονται ως διανοητικοί διαγωνισμοί παιχνιδιού με υπολογιστή με συγκεκριμένους κανόνες με ευρύ πεδίο όπως η υγεία , ασφάλεια τα κοινά και οι στρατηγικές επικοινωνίας μέσω της ομαδικότητας.

c) Swayer : Περιλαμβάνουν την ουσιαστική χρήση των παιχνιδιών μέσω υπολογιστών που ο κύριος σκοπός δεν είναι η διασκέδαση. (Christian Sebastian Loh, Yanyan Sheng, Dirk Ifenthaler,2015, p.6)

Το 2006 η ίδρυση των Αμερικανών επιστημόνων The National Summit on Educational Games προσδιόρισε σημαντικά χαρακτηριστικά των παιχνιδιών εκμάθησης όπως ξεκάθαρους στόχους, επαναλαμβανόμενα επίπεδα, παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθητών, ενθάρρυνση του αυξανόμενου χρόνου για τις δοκιμασίες μέσα από κίνητρα, ρυθμιζόμενο επίπεδο δυσκολίας ώστε να ταιριάζει στο επίπεδο γνώσεων των μαθητών. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια απαιτούν συγκεκριμένες διαδικασίες και ικανότητες που δεν μπορούν να διδαχθούν στην τάξη όπως είναι ικανότητες στρατηγικής, αναλυτική σκέψη, σχεδιασμό και εκτέλεση, αποφάσεις σχεδίων αντί για διάδοση πληροφοριών και τη μετάδοση μηνυμάτων. Επίσης, τα σοβαρά παιχνίδια, αν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη μετάφραση ως δόκιμη, δημιουργούν ένα πλαίσιο για να μπορούν να παίξουν και να υποστηρίξουν τη γνωστική λειτουργία των παικτών (Christian Sebastian Loh, Yanyan Sheng, Dirk Ifenthaler,2015,σελ.9, μετάφραση).

Τα Serious games αποτελούν εξομοιώσεις καταστάσεων σε πραγματικές συνθήκες οι οποίες είναι σχεδιασμένες διαδικασίες με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Τα σοβαρά παιχνίδια σχεδιάζονται για να εκπαιδεύσουν το μαθητή παρόλου που σε ορισμένες περιπτώσεις, εξυπηρετούν και διαφημιστικούς σκοπούς. Σύμφωνα με το Ludus τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι ένας τομέας λογισμικού, ο οποίος αναπτύχθηκε με βάση την τεχνολογία και τις σχεδιαστικές αρχές των ηλεκτρονικών παιχνιδιών εξυπηρετώντας εκπαιδευτικούς σκοπούς μέσω μιας ελκυστικής εφαρμογής. Τα serious games αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία βάση του σκοπού

δημιουργίας τους. Σχεδιάζονται κυρίως για μαθητές οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα serious games προσφέρουν μια εναλλακτική μέθοδο εκπαίδευσης σε σχέση με την παραδοσιακή. Τα σοβαρά παιχνίδια «Serious games», έχουν σχεδιαστεί για την αξιολόγηση της απόδοσης στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, στη βιομηχανία της ηλεκτρονικής μάθησης και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών έρχεται να προσθέσει τις αναλύσεις “analytics”. Έτσι, ο σκοπός των game analytics είναι να υποστηρίξουν τα digital games, ενώ σκοπός των τελευταίων είναι η εκμάθηση των analytics στην online industry learning. Οι στρατηγικές και οι πολιτικές των games analytics είναι να μετεκπαιδεύσουν ή να αποκαταστήσουν τις επιδόσεις των παικτών- μαθητών.( Christian Sebastian Loh, Yanyan Sheng, Dirk Ifenthaler,2015)

Gamification

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.2 Digital story telling – ψηφιακή αφήγηση

Ο αφηγηματικός λόγος στην εκπαίδευση θεωρείται μια από τις σημαντικότερες μεθόδους διδασκαλίας και είναι μια εκπαιδευτική πρακτική προερχόμενη από τα ήδη αρχαία χρόνια. Ο Frank van Gils αναφέρει πως το 1400 χρησιμοποιούσαν εκπαιδευτικές ιστορίες. Το 1800 οι ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για την διδακτική του καλού και του κακού. Ο εκπαιδευτικός μεταλαμπαδεύει τη γνώση του στους μαθητές του μέσα από ιστορίες, διηγήσεις ή και παραμύθια προσαρμοσμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να διεγείρει το συναίσθημα και τη φαντασία τους. Η αναδίγηση μιας ιστορίας, η αλλαγή του τέλους, η τροποποίηση της εκάστοτε ιστορίας χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς διάφορων βαθμίδων. Η αφήγηση ιστοριών, το story telling, έχει εξελιχθεί στη σημερινή εποχή σε digital story telling η οποία είναι μια προσέγγιση της παραδοσιακής αφήγησης μέσα από τον ψηφιακό κόσμο.

Ο όρος αναφέρεται σε μια «μικρού μήκους πολυμεσική παραγωγή» η οποία μας επιτρέπει να αφηγηθούμε τις δικές μας ιστορίες ή και ψηφιοποιημένες άλλες ιστορίες. Με τον όρο «πολυμεσική» εννοείται πως ο ήχος, η εικόνα, το σχέδιο και όποιας άλλης μορφής υλικού συνυπάρχουν ταυτόχρονα σε μια αφήγηση. Οι ψηφιακές διηγήσεις είναι διαδραστικές και συνήθως έχουν πληθώρα υπερκειμενικών στοιχείων. Οι μαθητές μπορούν να ενσωματώσουν την γνώση τους μέσα από ένα δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο. Η αξία της ψηφιοποιημένης αφήγησης δε βασίζεται τόσο στο γεγονός ότι είναι ψηφιακή αλλά στο γεγονός ότι έχουν το δικό τους δημιούργημα. Επίσης, είναι ένα υλικό το οποίο μπορείς ως δημιουργός μπορείς να το μετεξελίξεις, να το αναπλάθεις και να το αναπαράγεις σε ανύποπτο χρόνο. (Μαρία Ξενάστρου )

Με το άνοιγμα της αφήγησης σε ψηφιακή αφήγηση δημιουργήθηκε μια εντελώς νέα αγορά για την ανάπτυξη των εφαρμογών και συστημάτων. Άνοιξε την αγορά σε νέα παιχνίδια όπως το Sims και το World of Warcraft όπου οι άνθρωποι δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες. (Frank van Gils)

Τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια διαχωρίζονται από τις παραδοσιακές μεθόδους κατάρτισης, καθώς συνδυάζουν την ψυχαγωγία με τη μάθηση,

μετατρέποντας έτσι τη διαδικασία σε δημιουργική και εφαρμόσιμη, και, συνεπώς, σε πιο αποτελεσματική. Οι στατιστικές αναδεικνύουν ότι το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας ενός σημαντικού αριθμού ανθρώπων, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, κοινωνικού υπόβαθρου, γεγονός που μπορεί να τεκμηριώσει την οικειότητά τους με την τεχνολογία αυτού του είδους. Ταυτόχρονα, αποτελεί απόδειξη της σημαντικότητας των παιχνιδιών και, κατ' επέκταση, των ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών παιχνιδιών.

Το πιο σημαντικό κομμάτι είναι πως στο gamification είναι καλό να επαναχρησιμοποιούνται τα δεδομένα. Η χρήση και επαναχρησιμοποίηση των δεδομένων παρέχει την ανατροφοδότηση «feedback» που είναι χρήσιμο σε κάθε εκπαιδευτικό παιχνίδι ώστε να ελέγχει την πρόοδο του παίκτη. Είναι επίσης σημαντικό ο διαχειριστής του εκπαιδευτικού παιχνιδιού να έχει άμεση πρόσβαση στα δεδομένα ώστε να μπορεί είτε να τα αλλάξει είτε να τα χρησιμοποιήσει για εκπαιδευτικούς λόγους. Το σημαντικότερο όμως είναι η διασφάλιση της ποιότητας των δεδομένων. Οφείλουμε να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί όσο αφορά τα παιδαγωγικά δεδομένα και την εξασφάλιση τόσο της ποιότητας όσο και της αξιοπιστίας.(Chris Scaffidi, Mary Shaw, Brad Myers, 2006, μετάφραση.)

Τα στάδια της ψηφιακής αφήγησης περιλαμβάνουν την «προ-παραγωγή», τη «συγγραφή του σεναρίου», την «παραγωγή του έργου», την «μετα-παραγωγή» και τη «διανομή». Επίσης, μέσα από το digital storytelling αναφερόμαστε στον αλφαριθμητισμό του εικοστού πρώτου αιώνα. Έτσι οι Brown, Bryan & Brown (2005) έχουν επισημάνει τις εξής δεξιότητες: την «ψηφιακή ικανότητα», που ορίζεται ως η δυνατότητα επικοινωνίας με μια συνεχώς διευρυμένη κοινότητα-, τον «παγκόσμιο γραμματισμό», ο οποίος ορίζεται ως η δυνατότητα ανάγνωσης, ερμηνείας, απόκρισης και δημιουργίας μηνυμάτων από μια παγκόσμια προοπτική-, τον «τεχνολογικό γραμματισμό», που είναι η δυνατότητα χρήσης υπολογιστών και άλλων τεχνολογιών, η βελτίωση της εκμάθησης, της παραγωγικότητας και της απόδοσης, την «οπτική γραμματεία» που ορίζεται ως η ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και επικοινωνίας μέσω οπτικών εικόνων και τον «αλφαριθμητισμό πληροφορίας»

που είναι η δυνατότητα εύρεσης, αξιολόγησης και σύνθεσης πληροφοριών. Το πιο σημαντικό ωστόσο είναι ότι τα παιδιά εμπλέκονται σε μια σπειροειδή διαδικασία μέσα από τις τεχνικές της φωνής, τη ομαδοκεντρικής συνεργασίας και τις μεταγνωστικές δεξιότητες.(Φυσάκης) Συνοπτικά, όταν οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν στα πολλαπλά στάδια του σχεδιασμού, δημιουργώντας και παρουσιάζοντας τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες, ή ακόμα και όταν αναπαράγουν ιστορίες τις οποίες τις ψηφιοποιούν, αυξάνουν ένα πλήρες πεδίο δεξιοτήτων του εγγραμματος όπως είναι οι ερευνητικές δεξιότητες όπως είναι η υποστήριξη της ιστορίας, η ανακάλυψη κι η ανάλυση των σχετικών πληροφοριών. Ακόμη αναπτύσσονται οι γλωσσικές ικανότητες όπως είναι η δημιουργία μιας άποψης και ανάπτυξης σεναρίου. Συμπληρωματικά, αναπτύσσονται οι οργανωτικές δεξιότητες όπως είναι ο χειρισμός του χώρου εφαρμογής του έργου και των υλικών τα οποία χρησιμοποιήθηκαν καθώς και του χρονικού προσδιορισμού ο οποίος απαιτείται για την ολοκλήρωση της εργασίας. Επιπρόσθετα, οι τεχνολογικές δεξιότητες μέσα από τις οποίες μπορούν να μάθουν και να εξασκηθούν στη χρήση μιας ποικιλίας εργαλείων. Όμοια βελτιώνονται οι δεξιότητες παρουσίασης καθώς καλούνται να επιλέξουν μέσα από μια ποικιλία τρόπων για το πώς θα παρουσιάσουν το σενάριο με βέλτιστο τρόπο σε ένα ακροατήριο. Ταυτόχρονα παρατηρείται εξέλιξη σε δεξιότητες συνέντευξης όπως είναι η εύρεση πηγών για συνέντευξη και καθορισμός ερωτήσεων. Επιπλέον, σημαντικός σταθμός αποτελούν οι διαπροσωπικές δεξιότητες που είναι η εργασία μέσα στην ομάδα κι ο καθορισμός μεμονωμένων, διαπροσωπικών ρόλων για τα μέλη της ομάδας. Ένα ακόμα σημείο είναι οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων όπως η μάθηση για τη λήψη αποφάσεων και την υπερτέρηση από τα εκάστοτε εμπόδια σ'όλα τα στάδια του έργου, από την έναρξη έως την ολοκλήρωση. Επίσης, οι δεξιότητες αξιολόγησης δηλαδή η απόκτηση εκείνης της εμπειρίας κατά την οποία έρχονται σε θέση να κρίνουν τόσο τη δική τους όσο και την εργασία των άλλων.

Η διαδικασία της δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης από το πρώτο στάδιο μέχρι το τελευταίο αναπτύσσει τις ανθρώπινες δεξιότητες όπως είναι η καινότητα, η ενσυναίσθηση και η σύνθεση του νοήματος. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα σημαντικό βιογραφικό, αυτοβιογραφικό και συγγραφικό εργαλείο μέσα από το οποίο μπορούμε να δούμε τον εαυτό μας και τους άλλους τόσο

εκπαιδευτικά, όσο και ψυχοδυναμικά. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια ουσιαστική προσέγγιση τόσο της κοινωνικής γνώσης όσο και των προσωπικών χαρακτηριστικών. (Μειμάρης 2013) Η αφήγηση και η ακρόαση από τους μαθητές εξασκούνται στις επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα από τα οποία δομούν ιστορίες και κατασκευάζουν νόηματα (τ.ι.). Ο Bernard (2008) αναφέρει πως ο Rush το 2006 περιγράφει πως η τεχνολογία αλλάζει την επικοινωνία και την μετατρέπει από «ένα προς πολλούς» σε «πολλούς προς πολλούς». Αλλάζουν οι κοινωνικές σχέσεις. Οι Puckett και Cabuk (2004) ανακεφαλαιώνουν την κατάσταση με αυτόν τον τρόπο: Η ευαισθητοποίηση, η εμπιστοσύνη και η δεξιότητα των εκπαιδευτικών διαλέγοντας το κατάλληλο λογισμικό και ενσωματώνοντας την νέα τεχνολογία στο πρόγραμμα σπουδών εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό, την κατάρτιση του και το χρόνο για αποσυγχρωτισμένη εξερεύνηση και τη δημιουργία νέων γνωστικών δομών. Λόγω του σχετικού μοντερνισμού της τεχνολογία των υπολογιστών, πολλοί δάσκαλοι δεν έχουν λάβει εκείνη την συγκρότηση γνώσεων για να είναι ικανοί να επιλέξουν την κατάλληλη τεχνολογία και επακολούθως να υποστηρίξουν τη χρήση της.

Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια εφαρμογή της τεχνολογίας η οποία είναι σε θέση να ευεργετηθεί του περιεχομένου που παρέχει στο χρήστη για να βοηθήσει στη διδασκαλία, όμως χρειάζεται να ξεπεράσουν ορισμένα από τα εμπόδια χρησιμοποιώντας τεχνολογία στις αίθουσες διδασκαλίας. Στον πυρήνα της, η ψηφιακή αφήγηση επενδύει τους χρήστες να γίνουν δημιουργικοί αφηγητές μέσω των παραδοσιακών διαδικασιών επιλογής ενός θέματος, διεξάγοντας κάποια έρευνα, γράφοντας σενάριο και αναπτύσσοντας μια ενδιαφέρουσα ιστορία. Στη συνέχεια συναρμόζονται με διάφορους τύπους πολυμέσων συμπεριλαμβανομένων των γραφικών με υπολογιστή. Ο Benmayer (όπως αναφέρεται σε Φυσάκης) θεωρεί πως η ψηφιακή αφήγηση είναι βασισμένη στην παιδαγωγική καθώς οι μαθητές ενσαρκώνουν την πολιτιστική τους γνώση συμπεριλαμβάνουν τεχνολογικές δεξιότητες.

Ο Burmark (2004) ενσωματώνει οπτικές εικόνες με γραπτό κείμενο με σκοπό να βελτιώσει το μαθησιακό αποτέλεσμα σε εφήβους. Έτσι στο άρθρο του αναφέρει πως η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα ιδιαίτερα καλό εργαλείο της τεχνολογίας για τη συλλογή, τη δημιουργία, την ανάλυση και τον συνδυασμό οπτικών εικόνων με γραπτό κείμενο. Οι δάσκαλοι που είναι σε θέση να



δημιουργήσουν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες μπορεί να διαπιστώσουν ότι αυτό το εργαλείο μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο όχι απλά για τη συμμετοχή των μαθητών αλλά διευκολύνει ιδιαίτερα την κατανόηση του κειμένου, διευκολύνει τη συζήτηση για τα θέματα που παρουσιάζονται σε μια ιστορία και λειτουργεί επικουρικά στο να κάνουν ένα `αφηρημένο ή εννοιολογικό περιεχόμενο περισσότερο ευέλικτο.( Bernard 2008)

Gamification

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να οριστεί μια εκπαιδευτική κρατική επιλογή . Η στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγκειται στην αντίληψη της διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής ετερογένειας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Είναι μια προσέγγιση η οποία βασίζεται στον σεβασμό της διαφορετικότητας και δεν αναζητά την αφομοίωση της ετερογένειας παρά μόνο την ένταξη της στην καινούργια τους κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα (Για μια κοινότητα παιδείας, διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη , εκπαίδευση κατάρτιση ). Το 1991 το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο έχοντας ήδη συνειδητοποιήσει την ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποφαινεται να ξεκινήσει ένα επενδυτικό έργο από τον προϋπολογισμό των Ευρωπαϊκών επιβαρύνσεων ώστε να οχυρώσει αυτό το έργο. Το 1993 με τη Συνθήκη του Μάστριχ δημιουργήθηκαν πολυσήμαντες διατάξεις για την παιδεία<sup>4</sup>. Μέσα από την χρηματοδότηση του έργου αυτού το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο στόχευε στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς συντύχαινε μεγάλη κινητικότητα μεταναστευτικού ρεύματος στο εσωτερικό των συνόρων των Ευρωπαϊκών χωρών. Επίσης, επιθυμούσε να «προλάβει τον κίνδυνο να μην ληφθούν υπόψη » οι μειονότητες στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και να ενισχύσει την πρόληψη ξενοφοβιών και ρατσισμών στα πλαίσια της Ευρώπης (Για μια κοινότητα παιδείας, διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη , εκπαίδευση κατάρτιση). Ήδη από τη δεκαετία του 1980 είχε παρατηρηθεί άνοδος μεταναστών του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία με αποτέλεσμα να παρατηρούνται έντονα ξενοφοβικά φαινόμενα και ρατσιστικές επιθέσεις. Το σχολείο λοιπόν καλούνταν να αποτελέσει καταλυτικό ρόλο στο να εξοβελιστούν τέτοια φαινόμενα. Το 1976 διατυπώνεται το πρώτο κοινοτικό πρόγραμμα δράσης, στην οδηγία του 1977 και σχετίζονταν με την εκπαίδευση των παιδιών των εργαζόμενων που μετακινούνταν. Το 1976 καθορίζεται το πρώτο ψήφισμα η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών καθώς και τα μέτρα που είναι απαραίτητα να ληφθούν. Έτσι, σε επίπεδο κρατών- μελών δημιουργούνται

<sup>4</sup> Συνθήκη Μάστριχ <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/139/onderwijs-en-beroepsopleiding>

τμήματα υποδοχής ώστε τα παιδιά να μπορούν να προσαρμοστούν ευκολότερα στο σχολικό σύστημα, αλλά και στην νέα κοινωνική ζωή της χώρας υποδοχής τους. Τα παιδιά δεν αποστερούνται επαφής από τη δική τους μητρική γλώσσα και πολιτισμό. Έτσι, στο διάστημα 1976-1991 από την Ευρωπαϊκή επιτροπή υποστηρίχθηκαν και υλοποιήθηκαν 36 πιλοτικά προγράμματα. Το 1977 υπήρξε μια ουσιώδης οδηγία για τα παιδιά των διακινούμενων εργαζόμενων (77/486/ΕΟΚ) η οποία αναφέρει πως τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην δωρεάν δημόσια εκπαίδευση η οποία είναι προσαρμοσμένη στις αναγκαιότητες τους στοχεύοντας με αυτό τον τρόπο στις ισότιμες ευκαιρίες τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο κράτος υποδοχής. Σε αυτή την οδηγία υπάρχουν δυο σημαντικά άρθρα το 2 και το 3 τα οποία αναφέρονται στην προώθηση της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού του παιδιού και τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής. (Για μια κοινότητα παιδείας, διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη, εκπαίδευση κατάρτιση νεότητα). Το 1993 η Ευρωπαϊκή επιτροπή αποφαινεται να αναστηλώσει τα μέχρι τότε δεδομένα ώστε να προωθήσει το έργο ως προς το δυνατόν καλύτερα. Έτσι, δημιουργεί ένα συνεκτικό πλαίσιο συνεργασίας το οποίο βασίζεται όχι στην ανταλλαγή πληροφοριών όπως γίνονταν μέχρι εκείνη τη στιγμή αλλά σε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος είναι η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον, ο δεύτερος άξονας βασίζεται στη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της νέας χώρας μέσα από εξειδικευμένα εκπαιδευτικά μέσα αλλά και μέσω ανταλλαγής εκπαιδευτικού υλικού σε συνεργασία με τα άλλα κράτη μέλη και τρίτον η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της δικής τους χώρας καταγωγής μέσα από ειδικά προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη του διδακτικού υλικού και των σχολικών προγραμμάτων, μέσα από εκπαιδευτικές επισκέψεις και γενικότερα μέσα από συλλογικές δραστηριότητες. Επίσης, σε αυτή τη γραμμή της νέας Ευρωπαϊκής προοπτικής δημιουργήθηκαν κάποιες επιπλέον δράσεις οι οποίες σχετίζονται με την ένταξη πλέον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τη σύνδεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις τοπικές κοινότητες, τη μετάβαση από το σχολείο στον επαγγελματικό χώρο, συνεργασία των αρμόδιων φορέων και των υπεύθυνων συντονισμού στα διάφορα μέλη-κράτη,

ενθάρρυνση της εξ αποστάσεως μάθησης και την καταπολέμηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού (Για μια κοινότητα παιδείας, διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη , εκπαίδευση κατάρτιση νεότητα). Το μεταναστευτικό κίνημα στην Ελλάδα έχει ρίζες από αρχαιοτάτων χρόνων. Τη δεκαετία 90-2000 είχε υποστηριχτεί ήδη πως τα μεγάλα μεταναστευτικά κινήματα είχαν επιδράσει στο γλωσσικό τοπίο στην Ελλάδα και γίνονται λόγος για μειονοτική γλώσσα και κοινωνία. Η διγλωσσία λοιπόν και η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εμφανής στις μειονοτικές μεταναστευτικές γλώσσες.(Σκούρτου σελ.35-36)

Όταν αναφερόμαστε στην διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι θεωρητικά αναγκαίο να συλλογιέται ο μελετητής διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες οι οποίες εξαρτώνται από το επάγγελμα, τη θρησκεία, τη γλώσσα και γενικότερα το έθνος. Η πολιτισμική ταυτότητα είναι ένα δυναμικό εξελισσόμενο σύστημα το οποίο μεταβάλλεται και εξελίσσεται μέσα από το περιβάλλον. Η σύγχρονη κοινωνία και ειδικά η ελληνική μέσα από νεώτερα κοινωνικό – πολιτικά προτάγματα αντιμετωπίζει το φαινόμενο ως συλλογικότητες οι οποίες αντιμετωπίζουν την ανάγκη της αποδοχής και της ένταξης σε μια νέα συλλογικότητα και όχι ως αυθαίρετες, ανεξέλεγκτες κατασκευές .Οι μαθητές όπως είναι λογικό στο σχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζουν προβλήματα μαθησιακής φύσης λόγο της γλώσσας. Μεγαλύτερη δυσκολία αντιμετωπίζουν όταν πρέπει να κάνουν ανάκληση των πληροφοριών συνδυαστικά με την χρήση της γλώσσας. Ο μνημονικός μηχανισμός είναι ο πρώτιστος στη διαδικασία της μάθησης καθώς ο μαθητής επεξεργάζεται και κωδικοποιεί εις βάθος τα δεδομένα της νέας γνώσης. (Swanson Cooney McManara 2004 όπως αναφέρεται σε Ελένη Τζελεπη Γιαννάτου 2008). Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητη μια σημείωση. Πολλοί μαθητές με προβλήματα ανακλητικής και μακροχρόνιας μνήμης θεωρούνται ως μαθητές που ανήκουν στην ομάδα μαθησιακών δυσκολιών Δεπυ. Με κύριο γνώρισμα την απροσεξία και την υπερκινητικότητα. Ως παρατήρηση θα ήθελα να υπογραμμίσω πως οι μαθητές που προέρχονται από αλλόγλωσσα περιβάλλοντα και δεν καταλαβαίνουν την επίσημη γλώσσα του σχολείου είναι λογικό να παρουσιάσουν υπερκινητικότητα και απροσεξία καθώς βρίσκονται σε ένα ξένο περιβάλλον το οποίο είναι εντελώς άγνωστο και αυτό δημιουργεί άγχος στους

μαθητές. Αν καθένας θέσει τον εαυτό του σε ένα σχολικό περιβάλλον αλλόγλωσσο θα μπορέσει να διαπιστώσει την αμηχανία που θα αισθάνεται τόσο ως προς την μνημονική του ικανότητα η οποία είναι μηδενική καθώς δεν αντιλαμβάνεται τι ακούει τόσο ως το συναισθηματικό κομμάτι της ασφάλειας στο χώρο τον οποίο βρίσκεται. Η διαδικασία μάθησης μιας ξένης γλώσσας όπως είναι τα ελληνικά για αυτούς τους μαθητές είναι μια δύσκολη διαδικασία και απαιτεί την ενεργοποίηση πολλών γνωστικών λειτουργιών. Σημαντικό στοιχείο περιλαμβάνει η μεταγλωσσική ενημερότητα μέσα στην οποία ενυπάρχει η φωνολογική και μορφολογική ενημερότητα καθώς και η γραμματική και η σύνταξη της δεύτερης γλώσσας η οποία είναι ξένη. (Σελ. 67 Ελένη περιστέρι) Η σχολική αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών κρίνεται στην επιδεξιότητα τους να χειρίζονται την γλώσσα, εφόσον κρίνονται για αυτήν (Σκούρτου σελ.44). Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας βασίζεται σε δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης οι οποίες αυτοπεραιώνονται ήδη από την μητρική γλώσσα. Ο Babbeley το 1986 πρότεινε το μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης. Δηλαδή επαναλαμβανόμενες λεκτικές πληροφορίες με σκοπό να αυλακωθούν στην μακροχρόνια μνήμη( σελ. 70.τ.ι.) Σε αλλόγλωσσους μαθητές είναι μια απαραίτητη διαδικασία με σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η ελληνική γλώσσα ωστόσο θεωρείται πως έχει φωνημική ορθογραφία με την έννοια ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό της ο γραπτός λόγος συνάδει με τον προφορικό μέσω της «υπολεξικής οδού». Υπάρχει μεγάλη αντιστοιχία φωνήματος και γραφήματος. Σε μαθητές αλλόγλωσσους θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η πολύ αισθητηριακή μέθοδος εκμάθησης καθώς έχει αποδεχτεί ότι βοηθάει στην εντύπωση και ανάκληση πληροφοριών. Καταρχήν το πρώτο στάδιο εκμάθησης είναι η φωνολογική επίγνωση. Στη συνέχεια είναι η αντιστοιχία φωνήματος και γραφήματος. Η ορθογραφία είναι μια περίπλοκη διαδικασία στα ελληνικά καθώς πολλά γραφήματα αντιστοιχούν σε ένα φώνημα - ε,αι,η,ι,υ,ει,οι,υι,ο,ω-. Έτσι θα πρέπει να δωθεί έμφαση στη φωνημική δομή του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στο πως οι ήχοι αντιστοιχούν με τα γράμματα στο πως κάθε γράμμα ή οι συνδυασμοί γραφημάτων συμπεριφέρονται φωνολογικά μέσα στη λέξη και πως μια λέξη κατακερματίζεται φωνολογικά μέσα στους μεμονωμένους ήχους (σελ. 76 Ελένη περιστέρι). Η κοινωνική δομή διαμορφώνει μια γλωσσική δομή. Ανάλογα μια γλωσσική δομή καθορίζει την κοινωνική δομή. Η γλωσσική

σχετικότητα λοιπόν επηρεάζει και κατευθύνει σκέψεις, συμπεριφορές και αξίες. Έτσι, γλώσσα και κοινωνία βρίσκονται σε συνεχόμενη αλληλοεξάρτηση και αλληλεπίδραση.(Αρχάκης, κονδύλη σελ.39) Έτσι, όταν αναφερόμαστε στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και διάσταση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών και πόσο έχουν κατακτήσει την μητρική τους γλώσσα. Επίσης ένα άλλο χαρακτηριστικό των μαθητών που προέρχονται από τα συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι πως λόγω μη επικοινωνίας με τους υπόλοιπους μπορεί να εμφανίσουν «συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες »(σελ. 98τ.ι.).Στο σχολείο ειδικότερα στη σύγχρονη εποχή υπάρχουν μαθητές που μιλούν υποδεέστερες γλώσσες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές δυσκολεύονται αρκετά όταν στην τάξη υπάρχουν τέτοιοι μαθητές και αυτό οδηγεί σε αρνητική εικόνα των μαθητών για τον εαυτό τους. (κοινωνικός καθρεπτισμός, αυτοεκπληρούμενη προφητεία). Η σχολική αποτυχία έχει απασχολήσει το χώρο της κοινωνιογλωσσίας. Ο Bernstein υποστήριξε την κοινωνική εκμάθηση της γλώσσας και πως επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά και συνεπώς την αντίληψη για την πραγματικότητα συνιστά μια ενδιαφέρουσα κωδικοποίηση της πραγματικότητας. Το σχολείο θεωρείται τόπος κοινωνικής ενασχόλησης και εγκολπώνεται κοινωνικές διαδικασίες για τη μετάδοση της γνώσης. Ο Bernstein κάνει μια προσπάθεια επεξήγησης της γλωσσικής αποτυχίας μέσα από γλωσσικούς όρους. Έτσι υπάρχει ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας ο οποίος χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και περιορισμένο αριθμό προϋποθέσεων, ενώ ο περιορισμένος κώδικας χαρακτηρίζεται από ασάφεια και αυξημένο αριθμό προϋποθέσεων. (Αρχάκης, Κονδύλη σελ.159-165).Η καθημερινή αντίληψη για υποδεέστερες γλώσσες δε στηρίζεται σε θεμελιωμένα επιστημονικά συμπεράσματα καθώς εξυπηρετεί κοινωνικές σκοπιμότητες όπως η ανάγκη να ενισχυθεί το κύρος ορισμένων εθνικών και κοινωνικών ομάδων μέσα από την υπερτίμηση μιας γλώσσας και την υποτίμηση μιας άλλης.(Κατή σελ.263).

Η πρώτη κατηγορία συμπεριφορών είναι μια γενική κατηγορία από συναισθηματικές δυσκολίες οι οποίες δεν βιώνονται αρνητικά από το περιβάλλον των μαθητών, ενώ η δεύτερη κατηγορία είναι η συμπεριφορικές δυσκολίες οι οποίες χαρακτηρίζονται ως μη κοινωνικά αποδέκτες ή και

ενοχλητικές από το περιβάλλον. Στα πλαίσια τώρα της συναισθηματικής νοημοσύνης, και αργότερα της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης<sup>5</sup> δομήθηκαν προγράμματα μάθησης με σκοπό την τροποποίηση της συναισθηματικής κατάστασης του μαθητή μέσα από την εκπαίδευση. Σε ένα σύγχρονο σχολείο το οποίο ακολουθεί τις επιταγές της νεωτερικής κοινωνίας το σχολείο εκτός από τα γνωστικά αντικείμενα καλείται να διδάσκει και κοινωνικές δεξιότητες όπως είναι η διαχείριση συναισθημάτων. Δεξιότητες της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι η ενεργή ακρόαση, ο εναργής καθορισμός των ορίων κι η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες βοηθούν τους αλλόγλωσσους μαθητές να προσαρμοστούν ομαλότερα στην νέα πραγματικότητα χωρίς να έχουν αναπτύξει ιδιαίτερες δεξιότητες. Η διδασκαλία και η μάθηση κοινωνικής και συναισθηματικής γνώσης βοηθάει στην ένταξη των παιδιών χωρίς να τα στιγματίζει στο κοινωνικό χώρο του σχολείου αλλά και χωρίς να τα περιθωριοποιεί από τους συμμαθητές τους. Όσα περισσότερα άτομα είναι κοινωνικά και συναισθηματικά επιδέξια τόσο περισσότερο βοηθούν τα υπόλοιπα στην ένταξη τους (herd immunity =ομαδική ανοσία. Σελ. 106). Το ελληνικό σχολείο ίσως λειτουργεί με κάποια φράγματα στην επικοινωνία. Για παράδειγμα το ελληνικό νηπιαγωγείο λόγω της έλλειψης εξοικείωσης των παιδιών με ορισμένες μορφές λόγου και αντιμετωπίζονται εναλλακτικά με άλλους τρόπους. Θεωρητικά το σχολείο προσαρμόζεται στους τρόπους επικοινωνίας του παιδιού (Κατή σελ.267). Σε μαθητές που δεν έχουν γνώση της γλώσσας και αντιμετωπίζουν συμπεριφοριστικές δυσκολίες ενεργό ρόλο διαδραματίζει η στάση του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές αν και δεν αντιλαμβάνονται τη φυσική γλώσσα ομιλίας μπορούν να αντιληφθούν τα μη λεκτικά μηνύματα του δασκάλου όπως είναι ο τόνος της φωνής η στάση του σώματος και η οπτική επαφή. Ένα ιδιαίτερο εκφραστικό μέσο που βοηθάει τους μαθητές είναι το χαμόγελο. Προσφέρει ζεστασιά και θαλπωρή στους μαθητές και τους δημιουργεί την αίσθηση της οικειότητας και της ασφάλειας. Το έντονο βλέμμα επίσης μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτική ενθαρρυντικά σε μια πράξη του μαθητή όπως επίσης και οι χειρονομίες βοηθούν ιδιαίτερα τους

---

<sup>5</sup> Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση σχετίζεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η αναγνώριση και η διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, το ενδιαφέρον, η σύναψη καλών σχέσεων, η παρακολούθηση των αλλαγών του περιβάλλοντος και η λήψη κατάλληλων αποφάσεων (Elias et al. 1997)

μαθητές να κατανοήσουν τόσο το μάθημα όσο και τις πράξεις τους και τι είναι επιτρεπτό και τι όχι. (Σελ. 153 154. )

Η ταξινόμηση της γλωσσικής ποικιλότητας παραχορδίζεται ανάλογα το χρήστη και τη χρήση. Ο χρήστης αυτοπροσδιορίζεται γεωγραφικά και κοινωνικά ενώ η χρήση της γλώσσας σχετίζεται με τις λειτουργίες της γλώσσας μέσα στο κανονιστικό πλαίσιο της επικοινωνίας.(Αρχάκης, Κονδύλη 2011). Όλα τα παιδιά κατακτούν μια γλώσσα μέσα από τα πρώτα χρόνια της ζωής ανεξάρτητα από τα πιστεύω των ενηλίκων. Η ποσότητα της ομιλίας και τα είδη του λόγου δεν φαίνεται να επηρεάζουν την απόκτηση ενός βασικού μηχανισμού της γλώσσας (γραμματική, φωνολογική, πραγματολογική, σημασιολογική ενημερότητα). Έτσι κυριαρχεί η άποψη ότι η γλώσσα μαθαίνεται ακόμα και με περιορισμένα δείγματα ομιλίας εξαιτίας μιας εγγενούς ικανότητας.(Κατή σελ.263) Στην ανάλυση επικοινωνίας κατά τον Humes λαμβάνονται υπόψη τα εξής: Το φυσικό περιβάλλον το οποίο αναφέρεται στο χωροχρόνο της επικοινωνίας, τον καμβά ο οποίος προσδιορίζεται στο περιβάλλον από τους μετόχους της επικοινωνίας, τους συμμετέχοντες που είναι οι πομποί κι οι δέκτες του μηνύματος, οι σκοποί που αναφέρονται στη προβλεπόμενη απόρροια ενός συμβατικού επικοινωνιακού δρώντος αλλά και στους επικοινωνιακούς στόχους, «το κλειδί που είναι η γλωσσική εκφορά του μηνύματος», «το κανάλι που είναι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος», και οι νόρμες επίδρασης και ερμηνείας που αναφέρονται στις κανονικότητες που διέπουν την επικοινωνία.(Αρχάκης, Κονδύλη 2011 σελ.89-90) .

Ως προς την εκπαίδευση ο Ogbu(1997 Σκούρτη σελ.70-71)αναφέρει πως το σχολείο οφείλει να δημιουργεί εκείνα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία καλύπτουν όσο το δυνατόν περισσότερες επικοινωνιακές ανάγκες. Στα μεσοαστικά περιβάλλοντα του δυτικού κόσμου τα παιδιά υπολαμβάνονται ως επικοινωνούντα χωρίς να έχουν τις στοιχειώδεις γνώσεις της γλώσσας. Οι δυτικοί μιλούν και επικοινωνούν με τα βρέφη ακόμα και αγέννητα, αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει η αντίληψη πως γίνονται εξυπνότερα και ενθαρρύνεται η ομιλία τους και η γλωσσική τους κατάκτηση. Η μίμηση στη γλώσσα δεν θεωρείται απλώς παπαγαλισμός αλλά είναι ένας χρήσιμος τρόπος να μπορέσει το παιδί να μεταδώσει ένα μήνυμα.(κατή σελ.259-260) Η γλωσσική εξάπλωση είναι μια έννοια που πρέπει να απασχολεί ιδιαίτερα τη



σχολική κοινότητα. Το σχολείο μέσα από την ένταξη των μειονοτικών ομάδων, των παλιννοστούντων, των μεταναστών και των προσφύγων στοχεύει σε μια γλωσσική εξάπλωση της επίσημης γλώσσας σε πληθυσμούς όπου προσπαθούν μέσα στο οικείο περιβάλλον να έχουν μια γλωσσική διατήρηση ώστε να μην έρθει η γλωσσική μετακίνηση, γεγονός που έχει συναντηθεί σε μετανάστες 2<sup>ης</sup> και 3<sup>ης</sup> γενιάς (Baker σελ.99). Ο Edwards θεωρεί πως η γλωσσική μετακίνηση συμβάλλει στην επιθυμία για κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα για βελτίωση του βιοτικού επιπέδου (τ.ι. σελ.105) Η ταυτότητα των εργαζομένων στο χώρο εργασίας, τα κίνητρα τους και η εξέλιξή τους καθώς και οι δεξιότητες που καλούνται να επιδείξουν σχετίζονται με τον εγγραματισμό με τον οποίο ασχολούνται. (Barton σελ97)

Σύμφωνα με την «ομοιογένεια της γλώσσας κάθε ομιλητής ενός γλωσσικού συστήματος φέρει το ίδιο ψυχολογικό αποτύπωμα αυτής της γλώσσας. Έτσι σύμφωνα με τη γλωσσική επιτέλεση αναφέρεται στη γλωσσική συμπεριφορά ομιλητών σε συγκεκριμένες καταστάσεις ενώ η γλωσσική ικανότητα αναφέρεται στην κατάκτηση της γλώσσας από τους φυσικούς ομιλητές της».(σελ.31 Αρχάκης, κονδύλη 2011)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.1 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ- ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ- ΔΙΠΛΟΓΛΩΣΣΙΑ

Στην Ευρώπη η νόρμα είναι να χρησιμοποιεί κανείς μια μόνο γλώσσα, και πιο ασυνήθιστο θεωρείται κάποιος να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες γλώσσες. Η πολυγλωσσία ή διπογλωσσία στα περισσότερα υποβαθμισμένα μέρη θεωρείται φυσική καθώς ενστερνίζεται και μια διαφορετική γλώσσα για διαφορετική περίπτωση. (Αρχάκη και Κονδύλη σελ.110-111-112). Εξειδικεύοντας το φαινόμενο της διπογλωσσίας σύμφωνα με τους Αρχάκη και Κονδύλη (σελ.115-116) κατηγοριοποιείται ως εξής :

«Πρώιμη και όψιμη διπογλωσσία». Η τυπολογία αυτή σχετίζεται με το χρονικό διάστημα κατά το οποίο κατακτούνται οι δυο γλώσσες. Πρώιμη διπογλωσσία όταν το άτομο κατακτά και τις δυο γλώσσες συμβατά ενώ όψιμη ή διαδοχική διπογλωσσία είναι όταν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μετά από ένα χρονικό όριο.

«Κυρίαρχη και ισορροπημένη διπογλωσσία» είναι όταν ο ομιλητής κατέχει εξίσου και τις δυο γλώσσες.

«Προσθετική και αφαιρετική διπογλωσσία» θεωρείται όταν στην μεν προσθετική η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας εμπλουτίζει γλωσσικά την ικανότητα και τη δεινότητα του ατόμου, ενώ η αφαιρετική μειώνει τη γλωσσική δεινότητα του ατόμου.

Ο Lambert αναφέρεται την «αθροιστική και αφαιρετική διγλωσσία». Η μεν δεύτερη λειτουργεί με την κύρια γλώσσα να παραγκωνίζει την δεύτερη με συνέπεια να παραγκωνιστεί και όλο το πολιτισμικό υπόβαθρο της γλώσσας ενώ η δεύτερη είναι απλώς προσθετική γλώσσα και σε καμία περίπτωση δεν παραγκωνίζεται η κύρια γλώσσα. (Baker σελ.130)

Ο Baker στο κεφάλαιο πέντε του έργου του (σελ.144-167) αναφέρεται στην παιδική διγλωσσία ως ένα ξεχωριστό είδος διγλωσσίας. Αναφέρει ότι μέχρι τριών ετών ένα παιδί μπορεί να αποκτήσει αβίαστα δυο ξένες γλώσσες με φυσικό τρόπο. Κάποιοι τύποι βρεφονηπιακής φροντίδας και εκπαίδευσης βοηθούν το μαθητή συστηματικά να αποκτήσει δίγλωσση εκπαίδευση αβίαστα και με φυσικό τρόπο. Η παιδική διγλωσσία καλλιεργείται με τον εξής τρόπο:

Οι γονείς είναι φυσικοί δίγλωσσοι και μπορούν μέσα στο οικογενειακό υπόβαθρο να εναλλάσσουν τις γλώσσες τους. Επίσης, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ποια γλώσσα θα αποφασίσει η μητέρα να μιλάει στο παιδί από τη στιγμή της γέννησης του. Στις τελευταίες γενιές μεταναστών έχει παρατηρηθεί πως ενώ οι γονείς μεταξύ τους χρησιμοποιούν τη γλώσσα προέλευσης τους, τα παιδιά μιλούν την επικρατούσα γλώσσα. Η επαφή με τον βρεφονηπιακό σταθμό συμβάλλει στην εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών.(σελ.145-147) Η πρώτη ιδέα είναι πως η γλώσσα μεσολαβεί στις εμπειρίες μέσα από τις οποίες κατασκευάζεται η πραγματικότητα. Τις εμπειρίες τις κωδικοποιούμε, τις οργανώνουμε και τις θυμόμαστε μέσα από την γλωσσική εμπειρία. Η γλώσσα μεσολαβεί στη σκέψη και μεσολαβεί και ανάμεσα στη σκέψη με τον έξω κόσμο γιαυτό η γλωσσική μελέτη και απόκτηση συνδέεται τόσο με τον κοινωνικό όσο και με τον ψυχολογικό κόσμο.(Baker σελ.119)

Η εναλλαγή των γλωσσικών κωδικών καλείται αποχαρακτηρισμένη επιλογή της γλώσσας. Αυτή μπορεί να γίνει εν μέσω μιας σοβαρής συζήτησης και για να αποδοθεί ένα συγκεκριμένο νόημα πρέπει να αλλάξουν το γλωσσικό κώδικα. Επίσης, λόγω άγνοιας μιας λέξης μπορεί να αντικαταστήσει την λέξη με την αντίστοιχη της άλλης λέξης. Επίσης, μπορεί να μεταβεί για να εκφράσει μια έννοια που δεν έχει ισοδύναμο. Ένας δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει μια εντολή για να την ενισχύσει. (π.χ. εναλλαγή ελληνικών - αγγλικών). Επιπλέον, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την επανάληψη στην άλλη γλώσσα στοχεύοντας στην διευκρίνιση. Επιπρόσθετα μπορεί να γίνει μεταξύ κοινής ομάδας συνομήλικων ώστε να γίνει αποδεκτός. Μπορεί ακόμη να γίνει μέσο παρέμβασης σε μια συζήτηση ή να χρησιμοποιηθεί ως μέσο χαλάρωσης σε μια συζήτηση και να αποδώσει χιούμορ. Συνήθως συνδέεται με την κοινωνική απόσταση και για να αποκλειστεί κάποιος από τη συζήτηση. Επίσης, η εναλλαγή των γλωσσικών κωδικών συνεπάγεται με την αλλαγή στάσης σε ένα θέμα. (Baker σελ.158-161) Η εκμάθηση της ομιλίας προέχει της εκμάθησης του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια την εκμάθηση της ανάγνωσης. Η ολιστική εκμάθηση της γλώσσας δεν ξεχωρίζει αυτές τις πρακτικές, ωστόσο οι δραστηριότητες και ο τρόπος εκμάθησης διαφέρουν ως προς κάθε ικανότητα. Η ηλικία από μηδέν έως πέντε είναι η βασική ηλικία

εκμάθησης της ομιλίας. Η επικοινωνία μέσα από την ομιλία και τις χειρονομίες είναι πολύ σημαντική στο βρέφος. Όταν οι ενήλικες μιλούν στα παιδιά προσαρμόζουν την γλώσσα τους και ανταποκρίνονται στην ανάπτυξη του παιδιού. Παράλληλα τα παιδιά επιλέγουν σε ποια στοιχεία αφιερώνουν την προσοχή τους. Οι λεπτομέρειες ωστόσο του τρόπου που οι ενήλικες μεταφέρουν τα γλωσσικά στοιχεία στα παιδιά διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό. (Barton σελ.181-182-183)

Για τις διαδικασίες μάθησης πρέπει πρώτα οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν μια πρώτη εικόνα σχετικά με το φαινόμενο, να περιγραφεί η διγλωσσία σε συγκεκριμένους χώρους χρήσης της γλώσσας και να ενσωματώσουν επιπλέον στοιχεία. (Σκούρτη σελ.80)

Όταν γίνεται αναφορά σε δίγλωσσους θα πρέπει να ανασκαλεύεται η επάρκεια και η χρήση της γλώσσας. Είναι η διαφορά ανάμεσα στο βαθμό και στη λειτουργία έτσι υπάρχουν μια σειρά από ορισμοί οι οποίοι εξετάζουν το φαινόμενο. Γλωσσική δυνατότητα, γλωσσική επίδοση, γλωσσική ικανότητα, γλωσσική πραγμάτωση, γλωσσική επάρκεια και γλωσσικές δεξιότητες<sup>6</sup>.(Baker σελ.47)

Ο Mckey αντίθετα θεωρεί ότι η διγλωσσία είναι ο κανόνας ενώ η μονογλωσσία είναι η εξαίρεση (Σκούρτου σελ.76). Οι ορισμοί της διγλωσσίας είναι πάρα πολλοί. Σύμφωνα με τον Baker (σελ.51) ένας άνθρωπος που ομιλεί εξίσου τις δυο γλώσσες ορίζεται ως «αμφίτροπος δίγλωσσος» ή «αμφοδύναμα δίγλωσσος». Υπάρχουν από την άλλη πλευρά οι ημίγλωσσοι ή οι διπλά ημίγλωσσοι που η γλωσσική τους ικανότητα δεν είναι επαρκής σε καμία από τις δύο γλώσσες. Ο Hansegard το 1957 ανέφερε έξι ελλείψεις της γλωσσικής ικανότητας μέσα από τις οποίες κατατάσσονται οι ημίγλωσσοι. Το εύρος του λεξιλογίου, η ορθότητα της γλώσσας, ο αυτοματισμός της γλώσσας, η χρήση νεολογισμών κι οι σημασίες και τα σχήματα του λόγου.

---

<sup>6</sup>« Γλωσσικές δεξιότητες : παρατηρήσιμες και προσδιορήσιμες συνιστώσες της γλώσσας»  
«Γλωσσική ικανότητα: εσωτερική, άδηλη και διανοητική αναπαράσταση της γλώσσας»  
«Γλωσσική πραγμάτωση: εξωτερική απόδειξη της γλωσσικής ικανότητας»  
«Γλωσσική δυνατότητα: Γενική και άδηλη προδιάθεση καθοριστική για την γλωσσική επιτυχία»  
«Γλωσσική επάρκεια: συνώνυμο της γλωσσικής ικανότητας»  
«Γλωσσική επίδοση: αποτέλεσμα της συστηματικής διαδικασίας»

Ο Barton ισχυρίζεται ότι οι εγγράμματες πρακτικές είναι κοινωνική κατασκευή και σχετίζεται με την υποκειμενικότητα των εμπειριών. Σχετίζεται με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι άνθρωποι και απομακρύνεται από την αντίληψη της γραφής και της ανάγνωσης. (Barton σελ.65)

Το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ισχυροποίηση της κυρίαρχης γλώσσας. Η παιδαγωγική αντιμετώπιση της διγλωσσίας γίνεται αντικείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής με τρόπο που το εθνικό κράτος αντιλαμβάνεται τη γλωσσική ετερότητα σε σχέση τον κοινό γλωσσικό κώδικα.(Σκούρτου σελ.36) Η παράδοση θέλει τις βασικές δεξιότητες κλιμακωτά. Δηλαδή ο δάσκαλος αρχικά δίνει έμφαση στην προφορά που είναι πολύ σημαντική για την ελληνική γλώσσα καθώς περιβάλλεται από δύσκολους επιτονισμούς, στη συνέχεια την έκταση του λεξιλογίου, ύστερα την ορθότητα της γραμματικής, τη δεξιότητα ακριβούς απόδοσης των νοημάτων σε διαφορετικές περιστάσεις, οι ιδιωτισμοί είναι πολύ σημαντικοί στη γλώσσα όπως και το γλωσσικό ύφος και οι υφολογικές παραλλαγές(Baker σελ.49)

Ο Fthenakis από το 1978 είχε προσπαθήσει να προσεγγίσει ολιστικά το θέμα της ανατροφής, διδασκαλίας και μάθησης δίγλωσσων μαθητών. Ο Esser θεωρεί πως η διγλωσσία δεν εξυπηρετεί στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και πως είναι ανασταλτικός παράγοντας. Η Παναγιωτοπούλου εστιάζει στην αξιοποίηση του γλωσσικού πολυμορφώματος και στην ανάπτυξη γραμματικών φαινομένων μέσα από τα νέα εγγειοβελτιωμένα μοντέλα ήδη από τις τάξεις του δημοτικού και του νηπιαγωγείου (σελ.38-39 Σκούρτο). Όταν η σχολική διδασκαλία δε διεξάγεται στην γλώσσα της μειονοτικής ομάδας τότε οι πιθανότητες για μακροπρόθεσμη επιβίωση της γλώσσας στην κοινωνία είναι ελάχιστες (Baker σελ.115). Στα παιδιά παρατηρείται γλωσσική απώλεια καθώς χάνουν τη μειονοτική τους γλώσσα καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται γρήγορα ποια γλώσσα είναι η επικρατούσα και τη χρησιμοποιούν. Το πρόβλημα δεν είναι η πλειονοτική γλώσσα αλλά ο συγχρονισμός της εξοικείωσης με τη μειονοτική γλώσσα. Για να διατηρηθεί η μειονοτική γλώσσα πρέπει τα παιδιά να αποκτήσουν γλωσσική ικανότητα πριν την επαφή τους με το σχολικό περιβάλλον (Baker σελ,150- 151)

Η γλώσσα και ο τρόπος που χρησιμοποιείται είναι ένα συμβολικό σύστημα μιας ανάλυσης του εαυτού μας. Συγκροτεί κοινωνικά, ψυχολογικά, συναισθηματικά και νοητικά την ανθρώπινη ύπαρξη. (Barton σελ.69) Έτσι λοιπόν ο εγγραμματισμός δηλώνει και υποδηλώνει τον άνθρωπο τις στάσεις και τις αξίες του. Δηλώνει μέσα από τη γλώσσα την ταυτότητα του τόσο την κοινωνική, όσο και την βιολογική. Η γλώσσα ταυτίζει τον πολίτη με την κοινωνική του ιστορία και ολόκληρο τον πολιτισμό του ακόμα και την θρησκεία του. Η γλώσσα κατατάσσει τον πολίτη στην ελίτ των λογοτεχνών ή των λαϊκών εγγράμματων (τ.ι.σελ.71, 75).

Ο Singleton έθεσε το ζήτημα της ηλικίας για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Έτσι έθεσε πως οι μικρότεροι μαθητές δεν είναι περισσότερο επιδέξιοι από τους μεγαλύτερους. Τα παιδιά φτάνουν σε μεγαλύτερα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας από εκείνους που αρχίζουν αργότερα της παιδικής ηλικίας. Στο πλαίσιο της συστηματικής γλωσσικής εκμάθησης οι μεγαλύτεροι μαθητές μαθαίνουν γρηγορότερα από τους μικρότερους μαθητές εντούτοις ο χρόνος έκθεσης στη γλώσσα είναι πλήρως καθοριστικός. Γενικότερα οι μαθητές ανεξαρτήτου ηλικίας επιδεικνύουν παρόμοια γλωσσική εξελικτική ακολουθία. Δεν υπάρχουν καθοριστικές περίοδοι σχετικά με το πότε πρέπει να εισάγεται η δεύτερη ξένη γλώσσα. Καθώς υπάρχουν πολλαπλές αιτίες εκμάθησης μια γλώσσας. (Baker σελ,155-156). Ο Gardner με το κοινωνικο-εκπαιδευτικό μοντέλο εισάγει την ικανότητα και την κλίση στις γλώσσες. Η ικανότητα ενός παιδιού συνδέεται με την ειδική γλωσσική ικανότητα η οποία ορίζεται ως γλωσσική κλίση. Είναι μια γενικότερη έννοια η οποία εξηγεί την επιτυχία ή την αποτυχία στην εκμάθηση μια γλώσσας. (Baker σελ.181-182)

Τα παιδιά πολλές φορές έχουν το ρόλο διερμηνέα και μεταφράζουν στους γονείς τους τη επίσημη γλώσσα του σχολείου. Αυτό ασκεί πίεση στα παιδιά καθώς μπορεί να μην έχουν ακόμα κατακτήσει τη γλώσσα και να δυσκολεύονται να μεταφέρουν τα ακριβή νοήματα. Επίσης, οι πληροφορίες που ακούν μπορεί να μην αφορούν τα ίδια και πολλές φορές οι μεγάλοι να έχουν την απαίτηση να συμπεριφερθούν ως μεγάλοι και να κάνουν τον διερμηνέα όταν συναναστρέφονται με άλλους.(Baker σελ.163)

Οι παραδόσεις, ο τρόπος ζωής και επικοινωνίας προσδίδει ικανότητες γλωσσικές στο παιδί. Η επίσημη εκπαίδευση προσδίδει βαρύτητα σε ορισμένες δεξιότητες και ερμηνεύεται ως έλλειψη ικανοτήτων. Ορισμένες χρήσεις του τρόπου είναι πιο απαιτητικές. Τα κριτήρια επιλογής των μορφών του λόγου που απαρτίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι μόνο αντικειμενικά αλλά και κοινωνικά ανάλογα με το κοινωνικό υπόστρωμα. (Κατή σελ.270) Προσθετικά σε αυτό υπάρχει ο ορισμός της κοινωνικής διγλωσσίας. Ο Ferguson σύμφωνα με τον Baker(σελ.89) περιέγραψε την κοινωνική διγλωσσία ως τη συνύπαρξη δυο ποικιλιών της ίδιας γλώσσας ενώ ο Fishman ως τη συνύπαρξη δυο διαφορετικών γλωσσών μέσα σε μια γεωγραφική περιοχή. Επέκτεινε τη θεωρία του αναφέροντας σε δυο ήδη διγλωσσίας. Την ατομική και την κοινωνική. Συγκεκριμένα ανέφερε τέσσερις διαστάσεις αυτού του θέματος. Η πρώτη είναι όταν η «γλωσσική ικανότητα» χαρακτηρίζεται τόσο από την κοινωνική όσο και από την ατομική διγλωσσία, δηλαδή σχεδόν όλοι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τόσο την ανώτερη όσο και την κατώτερη γλώσσα. Η δεύτερη είναι όταν υπάρχει «κοινωνική χωρίς ατομική διγλωσσία» όταν δηλαδή σε ένα περιβάλλον μιλιούνται ξεχωριστά δυο γλώσσες. Η τρίτη είναι «ατομική χωρίς κοινωνική διγλωσσία» δηλαδή οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν οποιαδήποτε γλώσσα σε κάθε περίπτωση. Πρόκειται για ασταθείς κοινωνίες και σε μεταβατική φάση. Η τελευταία είναι όταν δεν υπάρχει ούτε κοινωνική ούτε ατομική διγλωσσία και πρόκειται για ανομοιογενής γλωσσικά κοινωνία η οποία μεταβάλλεται ραγδαία σε μονόγλωσση (τ.ι.σελ.90-92) Οι κοινωνικές αλλαγές προδίδουν νέες προσλαμβάνουσες στις γλώσσες και δημιουργούν καινούργια πρότυπα αλληλεπίδρασης. Ο εγγραματισμός τόσο στην προφορική του όσο και στην γραπτή μορφή του, επηρεάζει σημαντικά στην οργάνωση της ζωής, την προσωπική επικοινωνία, την ιδιωτική αναψυχή, την τεκμηρίωση της ζωής, την απόδοση του νοήματος και την κοινωνική συμμετοχή. Αυτά τα είδη του καθημερινού εγγραματισμού διαφέρουν σημαντικά από τα κυρίαρχα είδη του εγγραματισμού. Ανεπίσημα αυτή η ολοκλήρωση της πρακτικής εφαρμογής ενσωματώνεται στην καθημερινότητα των ανθρώπων και ανοίγει το πεδίο για τον επίσημο εγγραματισμό. (Barton σελ.84)

Ο Baker από την άλλη πλευρά συνδέει την γλωσσική πολύμορφοι με την ανάπτυξη της προσθετικής διγλωσσίας. Τα ελληνικά στη συγκεκριμένη περίπτωση γίνεται η ισχυρή γλώσσα την οποία οι μαθητές καλούνται να την χρησιμοποιήσουν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους σε σύγκριση με την γλώσσα καταγωγής τους την οποία γνωρίζουν απλώς να την μιλούν παρά να την γράφουν. Εκείνοι είναι οι μαθητές που βρίσκονται σε γλωσσική μετατόπιση. Το αξιοσημείωτο βρίσκεται στους δίγλωσσους μαθητές Ρομά. Καθώς είναι μεν δίγλωσσοι και εναλλάσσονται εξίσου ανάμεσα στα Ρομανί και στα ελληνικά ωστόσο στο σχολείο θα μάθουν την μια από τις δυο γλώσσες να την χρησιμοποιούν σε γραπτή μορφή έτσι έρχονται σε μια κατάσταση διμορφίας η οποία τους είναι πρωτότυπη. (Σκούρτη σελ.71- 72) .Με τη διαδοχική πρόσκτηση της διγλωσσίας τα παιδιά μέσα από το σχολείο κατακτούν πολύ αργότερα επάρκεια της δεύτερης γλώσσας μέσα από το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα αλλά και άλλες δραστηριότητες (Baker σελ.151-152). Στην Ελλάδα υπάρχουν τα διαπολιτισμικά σχολεία, υπάρχουν οι τάξεις υποδοχής , η εκπαίδευση μέσα στις δομές προσφύγων και υπήρχαν και τα ανοικτά σχολεία όπου γινόντουσαν μαθήματα ενηλίκων στους αλλόγλωσσους γονείς. Ένας θεσμός ο οποίος το 2018 καταργήθηκε με πρωτοβουλία της τότε κυβέρνησης.

Όσο αφορά όμως τη σχολική τάξη για να χαρακτηριστεί ως πολιτισμικής ετερότητας τάξη πρέπει να πληρούνται κάποια κριτήρια. Έτσι σε αυτή την τάξη πρέπει να συνυπάρχουν μαθητές της κυρίαρχης ομάδας, μαθητές που μιλούν κάποιο ιδίωμα της γλώσσας ή κάποια διάλεκτο, μαθητές από άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο με ήδη σχολική εμπειρία από την χώρα τους, μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο που διατρέχουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την αρχή, μαθητές με άλλη πρώτη γλώσσα από την κυρίαρχη, μαθητές με άλλη πρώτη γλώσσα που έχουν διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας.(Σκούρτη σελ.110).Για τους Krashen & Terrell η διδασκαλία της γλώσσας απαιτεί μια Φυσική Προσέγγιση. Αυτή η μορφή διδασκαλίας διαφέρει πολύ από τον παραδοσιακό τρόπο εκμάθησης της γλώσσας. Οι βασικές αρχές είναι οι εξής: οι «επικοινωνιακές δεξιότητες» πρέπει να είναι ο στόχος μια καλής διδασκαλίας, η κατανόηση πρέπει να προηγείται της αναπαραγωγής, και έπεται η γραφή όταν ο μαθητής βρίσκεται σε ετοιμότητα.



Ο στόχος είναι η πρόκτηση και όχι η εκμάθηση. (Baker σελ.195-196). Ο ενήλικας διαμορφώνει τη διάδραση με τους ήχους και στις αποκρίσεις της συνομιλίας. Το παιδί μαθαίνει να συμμετέχει σε απλές συνομιλίες μέσα από την σχολική τάξη. Οι καθημερινές απλές ερωταποκρίσεις αποτελούν ένα δομικό απλό στοιχείο της προφορικής διάδρασης. (Baker σελ.191)

Οι Ferguson, Houghton, Wells δίνουν μερικά παραδείγματα στόχων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ενδεικτικά κάποιοι στόχοι είναι οι εξής: Να αφομοιώσει τους δίγλωσσους μέσα στην κοινωνία, να δώσει τη δυνατότητα επικοινωνίας, να παρέχει εκείνη την γλωσσική εκπαίδευση ώστε τα άτομα να διευκολυνθούν τόσο κοινωνικά, όσο και εργασιακά και να εμβαθύνει την κατανόηση της γλώσσας, του πολιτισμού και του αξιολογικού συστήματος (Baker σελ.275-276)

Με αυτό το κριτήριο μπορεί να υπολογιστεί και η σχολική αποτυχία με λόγους που διατυπώνονται ως εξής : Ο μαθητής δυσκολεύεται στην ελληνική γλώσσα καθώς η μητρική του γλώσσα είναι εντελώς διαφορετική, ο μαθητής δεν έχει εντατική έκθεση στη γλώσσα καθώς το γλωσσικό του περιβάλλον δεν χρησιμοποιεί την ελληνική ή δεν έχει προλάβει να μάθει τη γλώσσα, δεν έχει ταλέντο στην εκμάθηση γλωσσών είτε είναι συναισθηματικά και νοητικά επιβαρυνμένος (Σούρτη σελ.124)

Έτσι λοιπόν ο Baker προτείνει ένα πολυδιάστατο γλωσσικό πρόγραμμα. Οι συνιστώσες του είναι ένα πρόγραμμα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας δομικό και λειτουργικό τόσο ως προς τη μορφή και τις λειτουργίες όσο και ως προς την επάρκεια της δεύτερης γλώσσας που συνδυάζεται με την γραμματική γνώση. Το πρόγραμμα σπουδών να είναι επικοινωνιακό και σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο που να δώσει τον μαθητή αυθεντικές εμπειρίες επικοινωνίας. Επίσης, να έχει πολιτιστικό χαρακτήρα και να στοχεύει στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης μέσα από την σύγχρονη κουλτούρα. Η γνώση της δεύτερης γλώσσας αποκτά αξία όταν υπάρχει ταυτόχρονη επιπολιτισμοποίηση. Τέλος θα πρέπει να είναι ένα πρόγραμμα γενικής γλωσσικής παιδείας δίνοντας έμφαση σε τρεις στόχους. Ο πρώτος είναι η γλωσσική συνειδητοποίηση, ο δεύτερος είναι η πολιτισμική συνειδητοποίηση και ο τρίτος είναι η στρατηγική συνειδητοποίηση. (σελ.433-434)

Γενικές στρατηγικές που βοηθάνε στην δίγλωσση εκπαίδευση είναι η δημιουργία ενός βοηθητικού μορφωτικού γλωσσικού περιβάλλοντος όπως είναι το ημερολόγιο της τάξης και η καθημερινή τήρηση του. Επίσης, θα ήταν καλό να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να εργάζονται συνεργατικά ώστε το ένα να μαθαίνει μέσα από το άλλο. Επιπλέον, μέσα από διαθεματικές εργασίες θα ήταν καλό να καλλιεργείται η έννοια του αλφαριθμητισμού.(Baker σελ.469 ). Σύμφωνα λοιπόν με τις υποθέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχει ισότητα μεταξύ των ατόμων ανεξαρτήτως της κουλτούρας τους, θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης χωρίς ρατσιστικές επιρροές, οι μειονοτικές ομάδες πρέπει να έχουν επίγνωση του πολιτισμού τους και να υπάρχει πλουραλιστική ενσωμάτωση. Μέσα λοιπόν από προγράμματα πολιτισμικής συνειδητοποίησης αναδεικνύεται η άδηλη γνώση του μαθητή για την πρώτη του γλώσσα, αναπτύσσονται δεξιότητες μελέτης μιας ξένης γλώσσας, αναπτύσσεται η ικανότητα αντίληψης και εμβάθυνσης της ξένης γλώσσας, αυξάνεται η αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία, οι μαθητές κατανοούν τον γλωσσικό πλουραλισμό στον κόσμο, προωθούνται καλύτερα οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, οι μαθητές σταδιακά ξεπερνούν την αίσθηση του διαχωρισμού ανάμεσα στο σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον, κατανοείται η αξία της γλώσσας ως ζωτικό τμήμα της ανθρώπινης ύπαρξης και καλλιεργείται η κατανόηση για δίγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση (Baker σελ.555-556 ) Η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες. Η γνώση εσωτερικεύεται μέσα από τις εμπειρίες και ακολουθούν συνεκτικές κατευθύνσεις. Η ισχυρή κοινωνική βάση προέρχεται μέσα από την πρώιμη εκμάθηση του εγγραμματισμού (Baker σελ.189).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.3 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

Υπάρχουν τεχνολογίες επικοινωνίας μπορούν να αλλάξουν την ισορροπία των γλωσσών . Η τεχνολογία μπορεί να συμβάλει σε μια οικολογική αλλαγή. Αντί λοιπόν να γίνεται εστίαση στις εγγράμματες πρακτικές γίνεται μια προσέγγιση με στόχο την κατανόηση που ο εγγραμμτισμός συνδέεται μέσα από τις ανθρώπινες δραστηριότητες και την κοινωνική δομή. Έτσι λοιπόν συσσωματώνεται ο εγγραμμτισμός μέσα από την κοινωνική ζωή και τις αλλαγές που επιφέρει. Ο μαθητής είναι ενεργός στην διαδικασία μέσα από τις νέες τεχνολογίες και μέσα από τις πρακτικές στη σχολική κοινότητα. (Barton σελ.54)

Στις ΗΠΑ ήδη από το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο είχε ξεκινήσει η παραγωγή οπτικού-ακουστικού υλικού για τους μαθητές ώστε να εμπλουτιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ευρώπη με την ανάδυση των μμε μετά τη δεκαετία του 1960.(Κόμης σελ. 14) Η εισαγωγή της πληροφορικής στην ελληνική εκπαίδευση ξεκινάει το 1983-1985 από τα Τεχνικά- Επαγγελματικά και Πολυκλαδικά Λύκεια. (τ.ι. σελ.42)

Τα γλωσσικά συμβολικά συστήματα βρίσκονται στο συμβολικό σύστημα της δομής, της τεχνολογίας και του νου. (Barton σελ.69)

Ο Barton στο σύγγραμμα του αναφέρεται σε μελέτες που έγιναν από τον Searle για τον εγγραμμτισμό της τεχνολογίας στο χώρο του τουρισμού και της φιλοξενίας έδειξαν ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ανάγνωσης και τεχνολογικού εγγραμμτισμού από τον ένα χώρο στον άλλο δεν μεταφέρονται. Σε αυτές τις περιπτώσεις η γνώση των εργαζομένων επαφίεται στο πόσο αντιμετωπίζουν την εργασία ως κοινωνική συνθήκη. (Barton σελ.97)

Στην Ελλάδα το 2001 ο Κόμης είχε αναφερθεί στην ένταξη των ΠΤΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και είχε αναφέρει πως πρέπει να σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών, με το επίπεδο εκπαίδευσης που αφορά την ένταξη, τους μαθησιακούς στόχους, τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες της χώρας και την τεχνολογική ανάπτυξη. (Κόμης σελ.17)

Η έκθεση του Schwartz το 1981 στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ένωσης αναφερόταν για τον υπολογιστή ως εργαλείο μάθησης το οποίο βελτιώνει μαθησιακά τους μαθητές και κατεπέκταση να γίνει ευαισθητοποίηση ως προς τη χρήση του ως στοιχείο γενικής κουλτούρας. Έτσι λοιπόν θέτει την πληροφορική ως παιδαγωγικό στόχο και ως παιδαγωγικό μέσο. (Κόμης σελ.24-25) Οι νέες τεχνολογίες με την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση προσαρμόζουν τους μαθητές στις νέες κοινωνικές επιταγές όπως είναι η τεχνολογική εξέλιξη, η οικονομική εξέλιξη, τα δεδομένα του ανταγωνισμού του ιδιωτικού τομέα, η εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες προσδίδονται ίσες ευκαιρίες για τον τεχνολογικό εγγραμματισμό σε όλους, προσφέρεται σε νέα διδακτικά μέσα και όσο αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποστηρίζεται πως μέσα από το παιχνίδι που προφέρουν οι ΠΤΕ υπάρχει ενεργή συμμετοχή και κινητοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Κόμης σελ,25-26)

Στο αναλυτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών σπουδών στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου είναι η εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες μέσα από δραστηριότητες ειδικές για τα παιδιά. Σύμφωνα λοιπόν με το ΔΕΠΣ οι νηπιακοί μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με την απλή δομή των υπολογιστικών συστημάτων, να κατανοήσουν πως ο υπολογιστής συνδέεται με περιφερειακές συσκευές, να εξοικειωθούν με βασικές μορφές της ψηφιακής πληροφορίας και να μπορούν να εκφράζουν ιδέες με τα ψηφιακά μέσα, να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή ως μέσο ανακάλυψης και δημιουργίας, να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν λογισμικά, εφαρμογές και το διαδίκτυο και να αναπτύσσουν ομαδικές και συνθετικές δραστηριότητες. Οι ΠΤΕ ανήκουν στις οκτώ μαθησιακές ζώνες. Ο λόγος που είναι ενταγμένες στο ΔΕΠΣ του νηπιαγωγείου είναι πως αποτελούν ζήτημα καθημερινότητας και ζητείται η επιτακτική οικοδόμηση αυτής της νέας γνώσης. Το παιδί πρέπει μέσα από ένα ευχάριστο περιβάλλον να εξοικειωθεί με τις νέες τεχνολογίες. Ωστόσο, για να επιτευθούν οι στόχοι θα πρέπει να υπάρχει ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός. (ΔΕΠΣ νηπιαγωγών)

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία υποστηρίζει πως οι έννοιες αποκτούν νόημα μέσα από τις κοινωνικές πρακτικές. Σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο οι

εμπειρίες πρέπει να αναδυθούν μέσα από την γλωσσική επικοινωνία στα διάφορα πλαίσια. Ο εκπαιδευτικός τις νέες τεχνολογίες τις χρησιμοποιεί ως ένα βοηθητικό εργαλείο πολυμεσικό ώστε να οδηγήσει τον μαθητή στην απόκτηση νέων γνώσεων. Το τεχνολογικό εργαλείο δεν αντικαθιστά τον εκπαιδευτικό. Οι νέες τεχνολογίες είναι απαραίτητες σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο γιατί προάγει την ισότητα και το δικαίωμα στην ολιστική εκπαίδευση. Είναι σημαντικό τα παιδιά αυτά να νιώθουν ασφαλές και ο,τι μπορούν να εκφραστούν ακόμα και αν δεν μιλάνε ελληνικά. Το σημαντικό σε αυτό είναι πως οι νέες τεχνολογίες και η ψηφιακή ιστοριοποίηση μπορούν να βοηθήσουν πολύ τα παιδιά αυτά. Ωστόσο, πρέπει να ειπωθεί πως μια εκπαιδευτική μέθοδος όταν χρησιμοποιείται εις βάρος άλλων αγνοεί δυο παιδαγωγικές αρχές. Η πρώτη είναι ο σεβασμός προς τον ρυθμό εξέλιξης κάθε μαθητή ξεχωριστά και η δεύτερη πως κάθε παιδί έχει τις δικές του ανάγκες.(ΔΕΠΣ νηπιαγωγών) Η αφήγηση ιστοριών συνδέει πολιτισμούς , αξίες , παραδόσεις και κοινωνικές πρακτικές. Η αφηγηματοποίηση συμβάλλει από την ατομική στην κοινή εμπειρία. Στην ψηφιακή αφήγηση σύμφωνα με τον Μειζάρη είναι καλό να δίνεται η φωνή του εκπαιδευτικού ώστε να προσωποποιείται η ιστορία και να γίνεται κατανόηση του περιεχομένου καλύτερα. Αυτό σίγουρα είναι πολύ βοηθητικό σε ένα πλαίσιο που οι μαθητές δεν μιλάνε τη γλώσσα και είναι καλό να την ακούνε ορθά και κατανοητά.(Μειζάρης 2013).Τα δώρα της ψηφιακής αφήγησης είναι η οπτική γωνία, το δραματικό ερώτημα, η συναισθηματική εμπλοκή, το δώρο της φωνής, η δύναμη της μουσικής, η οικονομία της αφήγησης και ο βηματισμός της αφήγησης. Όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου γλώσσας με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορεί να συμμετέχει σε όλα τα στάδια της αφήγησης. Μετατρέπεται σε πολιτισμικό αφήγημα και κατεπέκταση σε πολιτισμική εμπειρία. Προάγει την διαφοροποιημένη έκφραση και έτσι μπορούν να συμμετέχουν ομότιμα όλες οι πολιτισμικές ομάδες. Παρέχει τα πολυμεσικά εργαλεία ώστε να μπορούν να εκφραστούν όλες οι κοινωνικές και εθνικές ταυτότητες.( Μαριάνθη Κοταδάκη)

Η ψηφιακή εικόνα διερευνεί το πεδίο του ορατού. Επίσης, είναι μια οικουμενική εικόνα που μεταφράζεται και γίνεται αντιληπτή από όλους τους μαθητές. Η εικόνα από τη στιγμή που ψηφοποιείται μπορεί να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας και να μετατραπεί σε διαφορετικό αντικείμενο

μελέτης. Η γνωστική δραστηριότητα εξασκείται με διαφορετικό και διαφοροποιημένο τρόπο. Η εικόνα απευθύνεται σε όλους. Ο ήχος μέσα από την επεξεργασία του μπορεί να παράγει ένα οικουμενικό αποτέλεσμα. Ένας μιξαρισμένος ήχος από τις χώρες που προέρχονται οι μαθητές των τάξεων σε μια ρυθμική και μουσικοκινητική δραστηριότητα φέρνει τους μαθητές σε επαφή. Ακόμα και ένα σύμπλεγμα φωνών από τις διάφορες γλώσσες ή ακόμα και η προσπάθεια του μαθητή στην πρώτη του παραγωγή είναι πολύ πλήρως εκπαιδευτική δραστηριότητα. (Κόμης σελ. 261-262) Ακόμα όμως και το εναργώς εκπαιδευτικό ηλεκτρονικό παιχνίδι σε μια διαπολιτισμική τάξη αποτελεί σημαντική πρακτική για την απόκτηση γλωσσικών νοημάτων. Μέσα από τη συνεργασία και την ανακάλυψη των κανόνων, ακόμα και η αναπαραγωγή συγκεκριμένων λέξεων και προτάσεων είναι πλήρως επικοδομητική για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μέσα από την ασφάλεια της ψυχαγωγίας. Κατά την άποψή μου τα παιχνίδια προσωμοίωσης, στρατηγικής, περιπέτειας και ρόλων εκτός των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην επίτευξη του εννοιολογικού γλωσσικού μοντέλου. Ακόμα και τα παιχνίδια που απαιτούν κάποιο είδος επικοινωνίας προσφέρουν κίνητρο ώστε ο μαθητής να εμπλουτίσει το γλωσσικό του επίπεδο. (Κόμης σελ. 298-301)

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

DIGITAL STORY TELLING	<a href="https://shorthand.com/">https://shorthand.com/</a>	<a href="https://sway.office.com/">https://sway.office.com/</a>	<a href="https://animoto.com/">https://animoto.com/</a>
Επεξεργασί α φωτογραφί ας	PhotoScape	pixlr.com	fotor.com

Στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε μια πειραματική προσέγγιση ποιοτικού χαρακτήρα σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να είναι εφικτή μια εφαρμογή digital story telling στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η έρευνα στην αρχή ήταν ιδιαίτερα δύσκολη καθώς αρχικά αντιμετωπίστηκαν προβλήματα στην βιβλιογραφική αναζήτηση. Δεν υπήρχε ελληνική προσβάσιμη εύκολα βιβλιογραφία σχετικά με το αντικείμενο μελέτης. Έπειτα λαμβάνοντας υπόψη το εργαλείο και τη παράμετρο digital story telling σχετικά με το πλαίσιο εφαρμογής ποιο θα ήταν το καταλληλότερο εργαλείο ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμο τόσο από το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και από τους μαθητές. Η Τρίτη δυσκολία ήταν ότι δεν υπάρχουν πολλά διαπολιτισμικά σχολεία και η πρόσβαση για έρευνα δεν εύκολη καθώς είναι πολύ χρονοβόρα. Η τέταρτη δυσκολία είναι η τάξη που θα επιλεγόταν να γίνει η έρευνα. Στα πλαίσια ενός νηπιαγωγείου.

Έτσι λοιπόν τα προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο δραστηριοτήτων μέσα στα σχολεία που εργαζόμουν ως αναπληρώτρια παράλληλης στήριξης. Για αυτό το λόγο δε χρησιμοποιήθηκαν δηλώσεις έγκρισης των γονέων και του υπουργείου. Όσο αφορά τις τάξεις που έγιναν οι δραστηριότητες αν και τα σχολεία δεν έχουν τον χαρακτηρισμό ως διαπολιτισμικά οι τάξεις τους βιβλιογραφικά καλύπτουν αυτό που ονομάζεται διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι μελέτες περίπτωσης εντάσσονται στις έρευνες ποιοτικού χαρακτήρα και συγκεκριμένα της συμμετοχικής παρατήρησης. Ο λόγος που προτίμησα αυτού του είδους την «έρευνα» είναι πως απευθύνομαι σε τάξεις νηπιαγωγείου και τα αποτελέσματα μιας τέτοιας εφαρμογής μόνο με ποιοτικά δεδομένα θα μπορούσα να τα εκλάβω. Υπάρχει μια οντολογική προσέγγιση η οποία αποδίδει κεντρική σημασία στις διαδράσεις και στις πράξεις. Μέσα από την παρατήρηση συλλαμβάνεται το νόημα των διαδράσεων των υποκειμένων στο φυσικό τους περιβάλλον. Η θέση μου ως παρατηρήτρια δεν διέφερε από τη θέση μου ως εκπαιδευτικό. Με αυτό τον τρόπο η διαδικασία διεξάχθηκε ομαλώς και οι μαθητές είχαν την καθιερωμένη τους συμπεριφορά. Η δυσκολία σε αυτό ήταν πως στην διεξαγωγή των δραστηριοτήτων θα έπρεπε να παρατηρώ τις διαδράσεις των μαθητών μέσα από το εκπαιδευτικό εργαλείο και όχι συμπεριφορές που θα παρατηρούσε περισσότερο μια εκπαιδευτικός όπως αν κάποιος τσακώνεται με το φίλο του γιατί δε βλέπει στην οθόνη και άλλα παρόμοια. Λόγο των συνθηκών οι καταγραφές μου ήταν κάποια screenshots και σε χαρτί δεν μπορούσα να μαγνητοσκοπήσω ούτε και να βιντεοσκοπήσω. Η βιντεοσκόπηση ήταν ανέφικτη όχι μόνο λόγω άδειας για τα προσωπικά δεδομένα αλλά και γιατί συμμετείχα ως ενεργή παρατηρήτρια και στέκονταν αδύνατο να έχω παράλληλα κάμερα και χειρισμό υπολογιστή. (N. Κυριαζή κεφ4 σελ.109-129)

Ο λόγος που προτίμησα να ασχοληθώ με διάφορα προγράμματα και όχι με ένα είναι πως η διπλωματική μου απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που δεν έχουν πείρα και δεν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, οπότε μέσα από την δοκιμή διάφορων προγραμμάτων είτε στέκονται με επιτυχία είτε όχι θέλω να δείξω πως ο πειραματισμός είναι εκείνο το στοιχείο που θα καλυτερεύσει την παιδαγωγική διαδικασία. Όπως ανέλυσα και στο θεωρητικό πλαίσιο μέσα από το λάθος επέρχεται η γνώση.

Τα προγράμματα που χρησιμοποίησα ήταν τρία διαφορετικά προγράμματα που στηρίζονται στο digital story telling και λειτουργούν τόσο με τον ίδιο όσο και με διαφορετικό τρόπο.



### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.1 ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΔΡΑΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

<b>24 νηπ</b>	<b>ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>
<b>ΣΤΟΧΟΙ</b>	Δημιουργία ψηφιακής ιστορίας, ανάπτυξη λεξιλογίου, εξοικείωση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ανάπτυξη δημιουργικότητας
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	19 εγγεγραμμένοι μαθητές εκ των οποίων 13 ακολουθούν τυπικά το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. 4 είναι πρόσφυγες και έχουν εγγραφεί μέσω της υπηρεσίας ασύλου. Από τους 19 μαθητές ένας είναι ελληνικής καταγωγής και οι υπόλοιποι 18 είναι από διάφορες χώρες κυρίως από αφρικανικές χώρες, δυο από αλβανία και άλλες. Από τους δεκατρείς παρόντες μαθητές οι πέντε μιλάνε αρκετά ικανοποιητικά ελληνικά, οι πέντε δεν επικοινωνούν σχεδόν καθόλου στα ελληνικά και οι τρεις δεν μιλάνε καλά ελληνικά αλλά καταλαβαίνουν κάποιες εντολές
<b>ΕΡΓΑΛΕΙΑ</b>	Παραμυθοκάρτες , ηλεκτρονικό υπολογιστή, ψηφιακά προγράμματα digital story telling, λογισμικά επεξεργασίας φωτογραφιών, χαρτί, μαρκαδόρος
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ</b>	Πρώτα με τους μαθητές θα διαλέξουμε έξι κάρτες από κάθε χρώμα και θα τις βάλουμε στη σειρά. Ενώ καθίσουμε στην παρεούλα από την αρχή του κύκλου οι πρώτοι έξι μαθητές θα διαλέξουν μια κάρτα. Κάθε κάρτα στην πίσω της όψη έχει ένα χρώμα. Αυτό το χρώμα έχει διαφορετικό συμβολισμό και μας βοηθάει στην εξέλιξη της ιστορίας. Κάθε μαθητής θα πρέπει είτε από μόνος του, είτε με βοήθεια να σκεφτεί έστω και μια πρόταση για την κάρτα που βλέπει ώστε να χτιστεί μια ιστορία. Εγώ θα καταγράψω την πλοκή της ιστορίας. Στη συνέχεια πάντα με τη ροή του κύκλου θα τραβήξουμε φωτογραφίες τις κάρτες και θα επαναλάβουμε ποιο κομμάτι της ιστορίας σχετίζεται με την κάρτα. Στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσουμε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας φωτογραφιών ώστε να

	βελτιώσουμε την οπτική εικόνα της ιστορίας μας και στην συνέχεια θα χρησιμοποιηθεί ένα πρόγραμμα digital story telling κυρίως με τη δική μου βοήθεια καθώς δεν υπάρχει υπολογιστής στο σχολείο και οι μαθητές δεν κατανοούν πλήρως το λόγο.
<b>139 νηπ.</b>	<b>ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>
<b>ΣΤΟΧΟΙ</b>	Δημιουργία ψηφιακής ιστορίας, ανάπτυξη λεξιλογίου, εξοικείωση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ανάπτυξη δημιουργικότητας
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	Από τους δεκατρις που παρακολουθούν οι πέντε είναι έλληνες , οι δυο είναι από την Αλβανία, οι δυο από τη γεωργία , ένας από το μπακλαντεζ, ένας από τη ρουμανία, ένας από τις Φιλιππίνες, 4 έλληνες και οι υπόλοιποι από αφρικανικές χώρες.
<b>ΕΡΓΑΛΕΙΑ</b>	Παραμυθοκάρτες, ηλεκτρονικό υπολογιστή, ψηφιακά προγράμματα digital story telling, λογισμικά επεξεργασίας φωτογραφιών, χαρτί, μαρκαδόρος
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ</b>	Πρώτα με τους μαθητές θα διαλέξουμε έξι κάρτες από κάθε χρώμα και θα τις βάλουμε στη σειρά. Ενώ καθίσουμε στην παρεούλα από την αρχή του κύκλου οι πρώτοι έξι μαθητές θα διαλέξουνε μια κάρτα. Κάθε κάρτα στην πίσω της όψη έχει ένα χρώμα. Αυτό το χρώμα έχει διαφορετικό συμβολισμό και μας βοηθάει στην εξέλιξη της ιστορίας. Κάθε μαθητής θα πρέπει είτε από μόνος του, είτε με βοήθεια να σκεφτεί έστω και μια πρόταση για την κάρτα που βλέπει ώστε να χτιστεί μια ιστορία. Εγώ θα καταγράψω την πλοκή της ιστορίας. Στη συνέχεια πάντα με τη ροή του κύκλου θα τραβήξουμε φωτογραφίες τις κάρτες και θα επαναλάβουμε ποιο κομμάτι της ιστορίας σχετίζεται με την κάρτα. Στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσουμε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας φωτογραφιών ώστε να βελτιώσουμε την οπτική εικόνα της ιστορίας μας και στην συνέχεια θα χρησιμοποιηθεί ένα πρόγραμμα digital story telling με σκοπό τα παιδιά να μπορούν να εισάγουν τις εικόνες μαζί με

	τη φωνή και την ιστορία. Η διαδικασία μπορεί να γίνει με βοήθεια των παιδιών καθώς το λεκτικό τους είναι αρκετά εξελιγμένο σε σύγκριση με το άλλο τμήμα και υπάρχει τεχνολογικός εξοπλισμός ο οποίος μπορεί να μας βοηθήσει
--	---

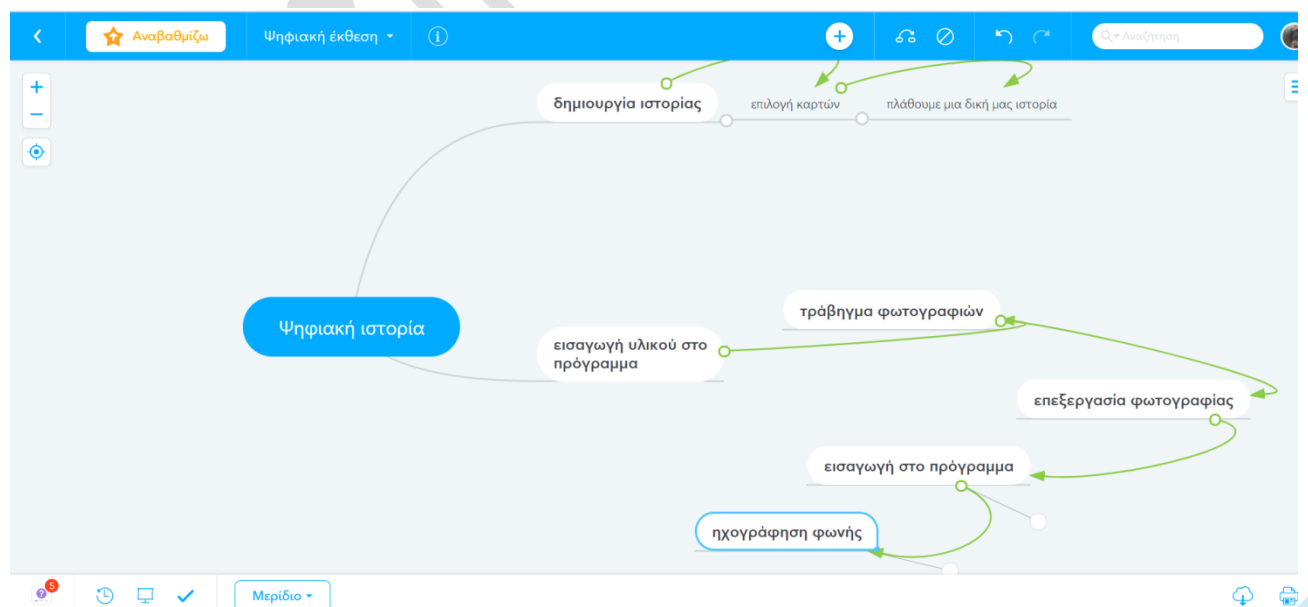
<b>102 νηπ.</b>	<b>ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>
<b>ΣΤΟΧΟΙ</b>	Δημιουργία ψηφιακής ιστορίας, ανάπτυξη λεξιλογίου, εξοικείωση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ανάπτυξη δημιουργικότητας
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	Οι δεκαέξι περίπου μαθητές παρακολουθούν συνεπώς το σχολείο εκ των οποίων το μεγαλύτερο μέρος δεν κατανοεί την ελληνική γλώσσα. Στο τρίτο τμήμα οι ελληνόφωνοι είναι 4. Δυο μαθητές μιλάνε σπαστά ελληνικά και οι υπόλοιποι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν στα ελληνικά. Οι μαθητές που παρακολουθούν το τμήμα είναι οι τρεις αλβανικής καταγωγής, ένας έλληνας και οι υπόλοιποι προέρχονται από χώρες όπως Φιλιππίνες και γενικότερα ασιατικές χώρες.
<b>ΕΡΓΑΛΕΙΑ</b>	Παραμυθοκάρτες , ηλεκτρονικό υπολογιστή, ψηφιακά προγράμματα digital story telling, λογισμικά επεξεργασίας φωτογραφιών, χαρτί, μαρκαδόρος
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ</b>	Πρώτα με τους μαθητές θα διαλέξουμε έξι κάρτες από κάθε χρώμα και θα τις βάλουμε στη σειρά. Ενώ καθίσουμε στην παρεούλα από την αρχή του κύκλου οι πρώτοι έξι μαθητές θα διαλέξουνε μια κάρτα. Κάθε κάρτα στην πίσω της όψη έχει ένα χρώμα. Αυτό το χρώμα έχει διαφορετικό συμβολισμό και μας βοηθάει στην εξέλιξη της ιστορίας. Κάθε μαθητής θα πρέπει είτε από μόνος του, είτε με βοήθεια να σκεφτεί έστω και μια

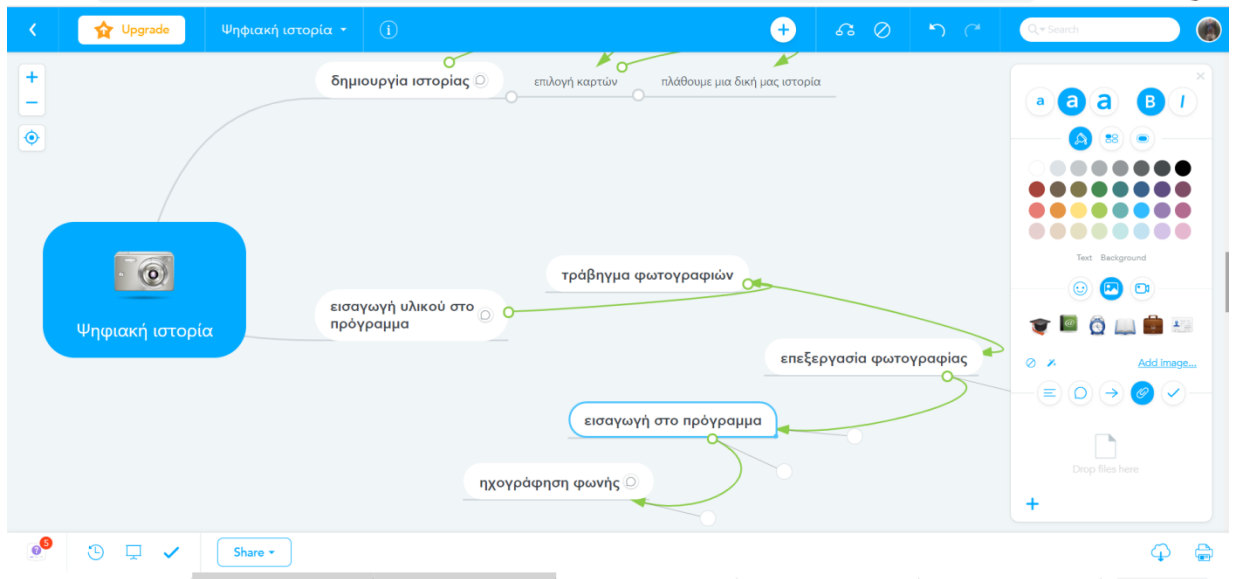
πρόταση για την κάρτα που βλέπει ώστε να χτιστεί μια ιστορία. Εγώ θα καταγράψω την πλοκή της ιστορίας. Στη συνέχεια πάντα με τη ροή του κύκλου θα τραβήξουμε φωτογραφίες τις κάρτες και θα επαναλάβουμε ποιο κομμάτι της ιστορίας σχετίζεται με την κάρτα. Στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσουμε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας φωτογραφιών ώστε να βελτιώσουμε την οπτική εικόνα της ιστορίας μας και στην συνέχεια θα χρησιμοποιηθεί ένα πρόγραμμα digital story telling κυρίως από τα παιδιά. Αν και τα παιδιά στην πλειοψηφία τους δεν μιλάνε ελληνικά καταλαβαίνουν πλήρως τη γλώσσα και γνωρίζουν να χειρίζονται υπολογιστή οπότε με τη δική μου βοήθεια θα μπορούν να φτιάξουν οι ίδιοι μαθητές την ψηφιοποιημένη ιστορία τους.

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΕ ΨΗΦΙΑΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

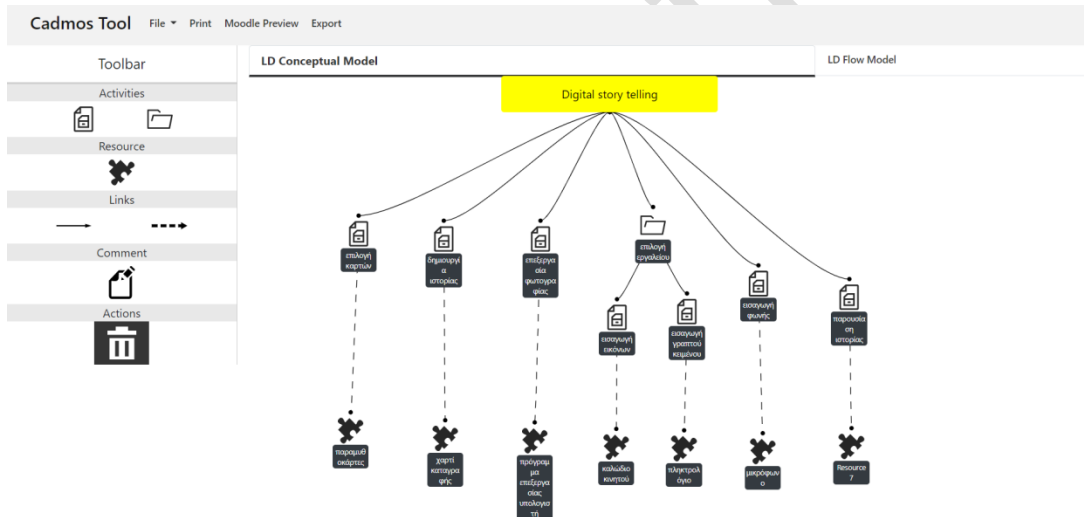
<https://www.mindmeister.com/1499832037>

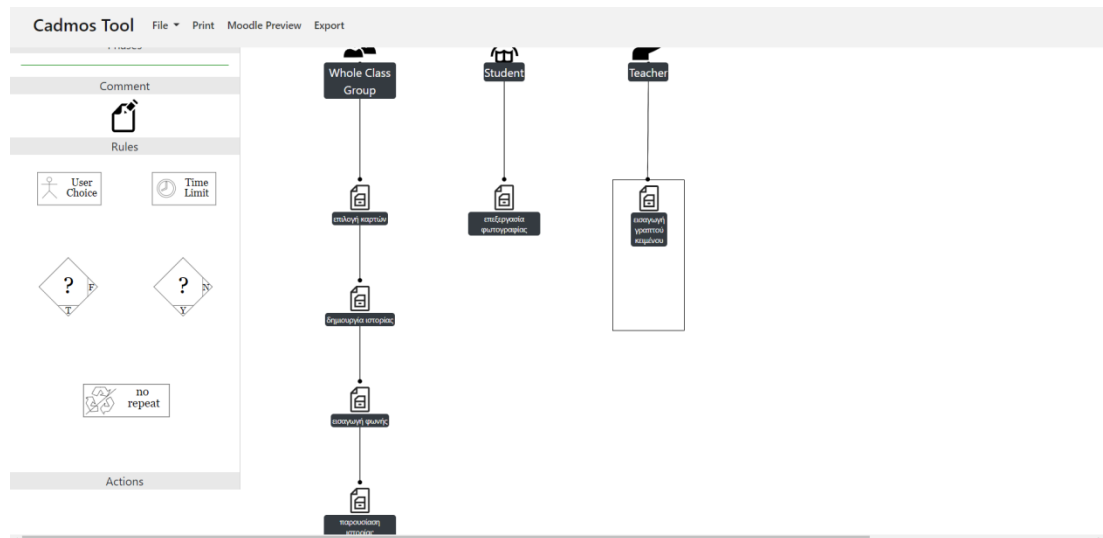
<http://cadmosweb.azurewebsites.net/>





20200509\_123247.mp4





1<sup>η</sup> ομάδα <https://preview.shorthand.com/F2rIW9qe0ag3Pgbk>

## 2 40 ΝΗΠ. ΦΤΙΑΧΝΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ



ο μάγος διάβαζε ένα παραμύθι

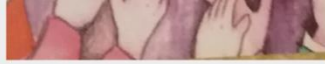
Το βιβλίο έδειχνε μαγικές εικόνες  
το τοπίο είναι μια μαγική λίμνη



σε αυτη τη λίμνη παίζανε το γκρούφαλο



ο κακος ρεβυς ηθελα να φαιι το γκρουφαλο



όμως η φίλη του η καλίνα πήρε ένα μαρκαδόρο και έγγραψε απο την αρχή την ιστορία



έγραψε την ιστορία χωρίς τον κακό και την έστειλε στο φίλο της το μάγο

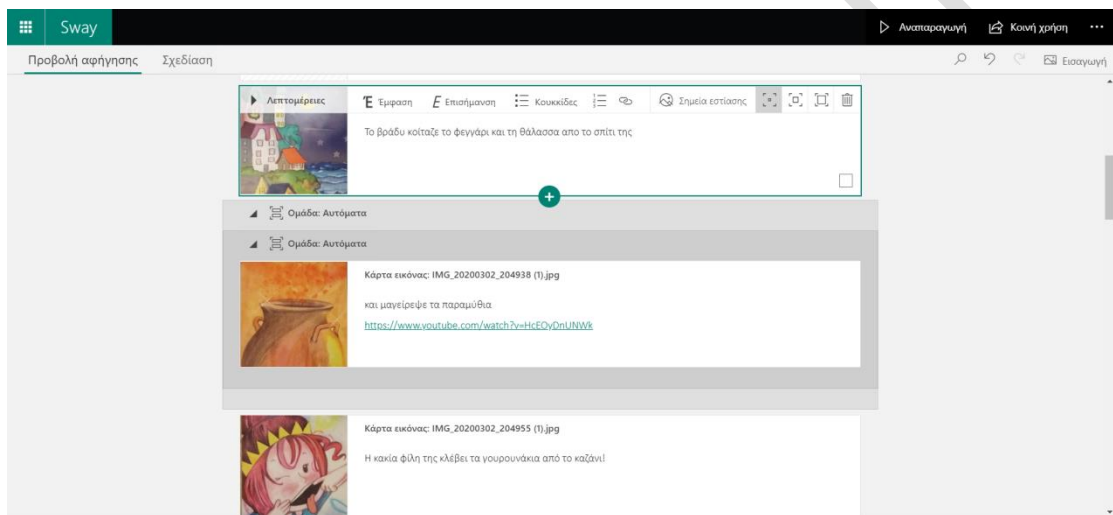
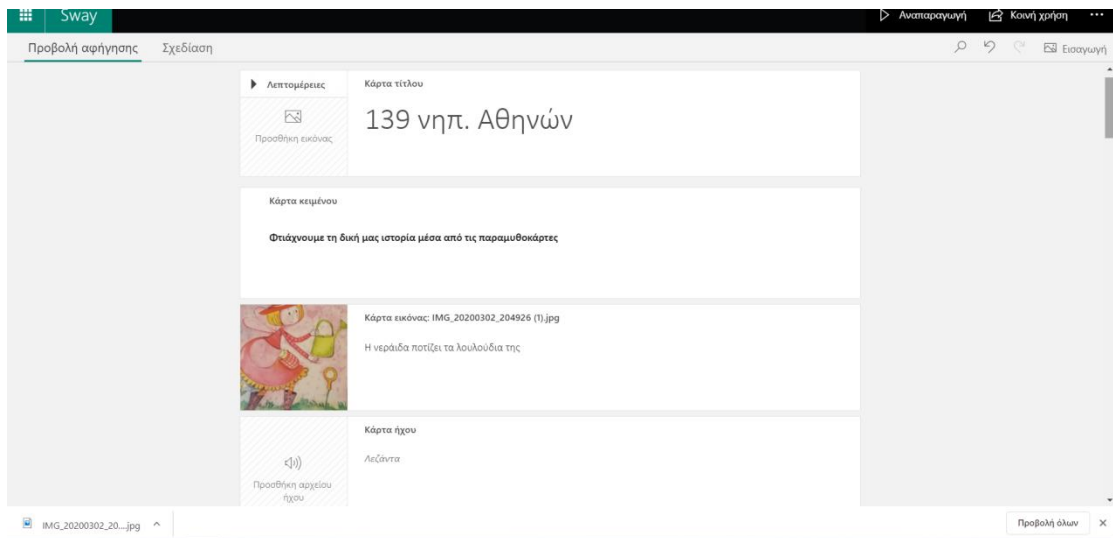


και έτσι το θέατρο έπαιξε το γκρούφαλο χωρίς να φοβάται τον κακό



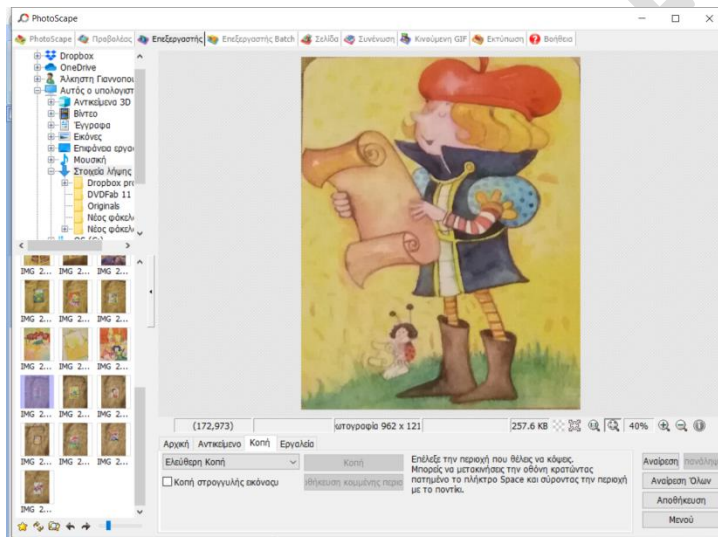
2 ομάδα 139 νηπιαγωγείο αθηνών <https://sway.office.com/ww5RCOSmJo603AaN>

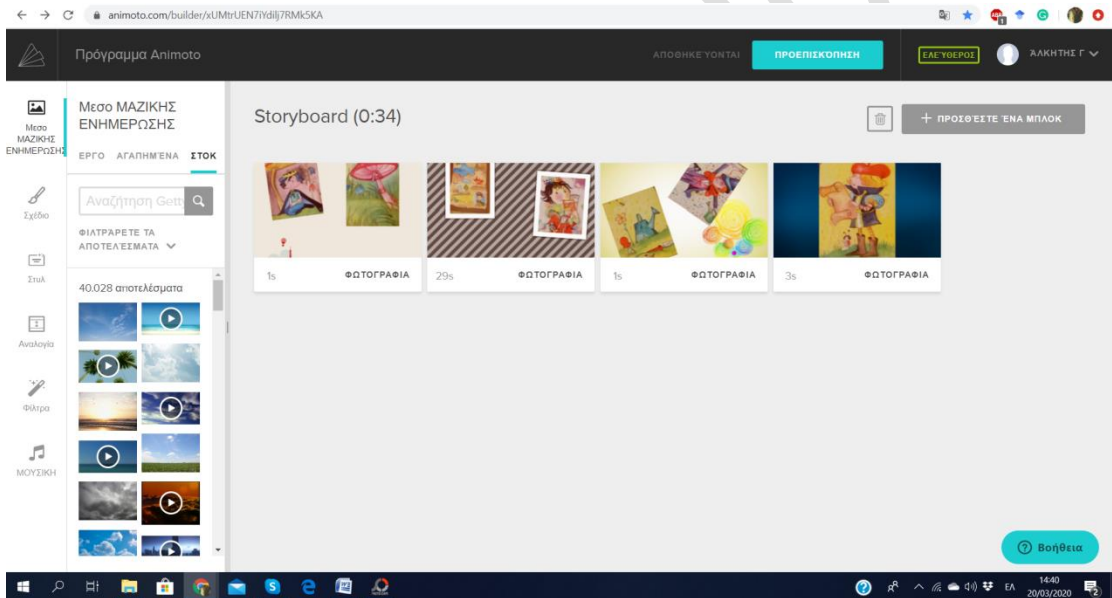
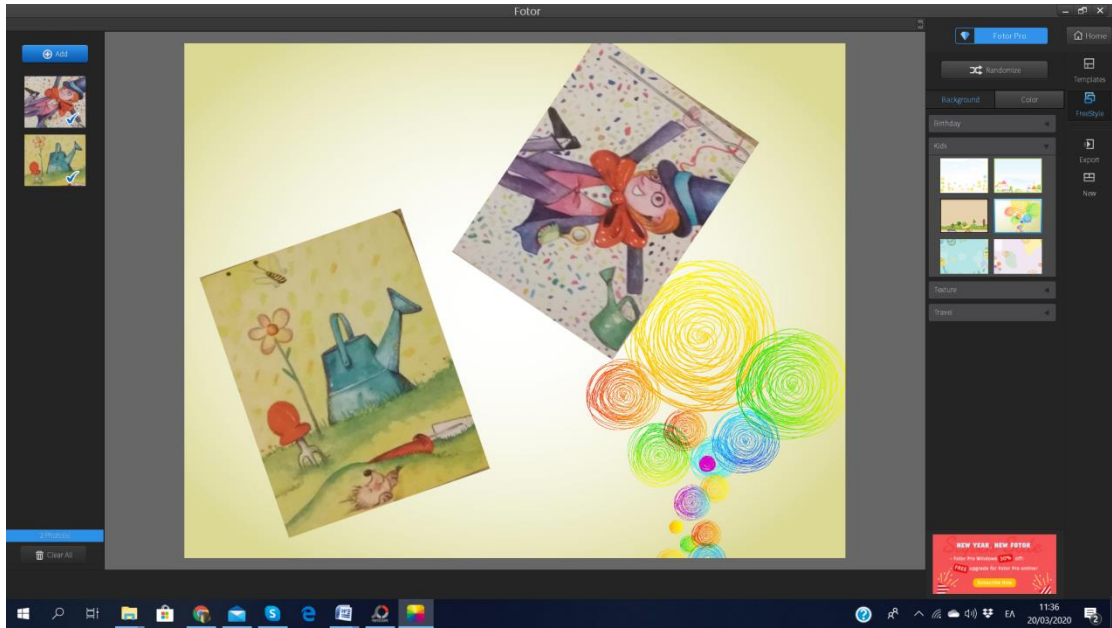






Ομάδα 3 <https://animoto.com/builder/xUMtrUEN7iYdilj7RMk5KA>





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παραδοσιακός τρόπος μάθησης εναντίον τυποποίησης της μάθησης.

Ποια είναι η διαφορά μεταξύ της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του παιγνιδιού μάθησης σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης; Πρώτον, πρέπει να συζητηθεί η πρόοδος της επίτευξης σε σχέση με το χρόνο. Η βασική ιδέα του μοντέλου για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα μέσω της Gamification ξεκινάει με τη σύγκριση με την παραδοχή της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας της παραδοσιακής μάθησης. Δεδομένου ότι το ο περιορισμός του παραδοσιακού τρόπου εκπαίδευσης υπάρχει στα περιεχόμενα της τάξης, στο βιβλίο, στον ανθρώπινο εκπαιδευτή, την τάξη και ούτω καθεξής, υποθέστε ότι η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα του παραδοσιακού τρόπου είναι σταθερή. Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα μέσω της Gamification είναι πιο δυναμική από τον παραδοσιακό τρόπο. Για να κινητοποιηθεί από τη μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι, το δυναμικό μοντέλο ξεκινά αρχικά με μια χαμηλότερη εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα από τον παραδοσιακό τρόπο. Αυτό το κατώτερο σημείο εκκίνησης λαμβάνεται υπόψη ο χρόνος προσαρμογής που απαιτείται για την αρχική χρήση του παιγνιδιού. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα αυξάνεται ραγδαία και υπερβαίνει την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής μάθησης. Τέλος, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα θα συγκλίνει σε ένα σταθερό σταθερό σημείο (Jung Tae Kim & Won-Hyung Lee, 2013)

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 129, 24 και 102 νηπιαγωγείο αθηνών στα οποία εργάζομαι ως αναπληρώτρια. Με τη σύμφωνη γνώμη των προϊσταμένων μου πραγματοποίησα στα τρία από τα έξι τμήματα του νηπιαγωγείου την έρευνα. Τα τρία αυτά τμήματα ήταν τόσο ομοιογενή όσο και ανομοιογενή μεταξύ τους.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα αντιμετωπίζεται σε μαθητές που μιλούν ως φυσική γλώσσα κάποιο τοπικό ιδίωμα ή μια διάλεκτο της δικής τους φυσικής γλώσσας. Αν η γλώσσα θεωρείται υπερκειμενική ενότητα, οι διάλεκτοι εντάσσονται σε υποενότητες. Όταν οι ομιλητές διαφορετικών διαλέκτων

αλληλοκατανοούνται τότε εντάσσονται στην ίδια υπερκειμενική γλώσσα, όταν όμως δε συμβαίνει αυτό τότε έχουμε διαφορετικές γλώσσες και αυτό δημιουργεί πρόβλημα στην ίδια τη γλώσσα καθώς και πρόβλημα στην φυσική επικοινωνία. (Αρχάκης, Κονδύλη σελ.60). Το πρόβλημα συναντήθηκε σε μαθητές που μιλούσαν ιδιώματα από κράμα γλωσσών. Στην βιβλιογραφία αναφέρεται πως οι ομιλητές πολλές φορές για πολιτικο-κοινωνικούς λόγους υιοθετούν μια διάλεκτο την οποία την εντάσσουν σε μια συγκεκριμένη γλώσσα. (τ.ι. σελ.62). Παραδείγματα αποτελούν τα ορντού, τα φαρσί και κάποιες διάλεκτοι από τη Νιγηρία και τις γύρων χώρες που είναι ένα κράμα αγγλικών, γαλλικών με τοπικές λέξεις. Αυτές θεωρούνται ετερόνυμες ως προς τη γλώσσα. Αυτό το καθεστώς της ετερόνυμης γλώσσας. Η Περσική γλώσσα με την ονομασία Φαρσί, ορίζεται ως ινδοευρωπαϊκή γλώσσα η οποία ομιλείται στο «Ιράν, το Αφγανιστάν, το Τατζικιστάν, το Ουζμπεκιστάν, το Μπαχρέιν, το Ιράκ, το Αζερμπαϊτζάν, την Αρμενία, τη Γεωργία, τη νότιο Ρωσία, σε όμορες χώρες και αλλού.» «Η γλώσσα ονομάζεται Φαρσί στο Ιράν, ενώ το είδος της καλείται στο Αφγανιστάν Νταρί, ενώ στο Τατζικιστάν, το Ουζμπεκιστάν και την κεντρική Ασία το είδος της περσικής γλώσσας που ομιλείται καλείται Τατζίκ. Η Περσική και οι διάλεκτοί της όπως Ορντού και άλλες αποτελούν επίσημες γλώσσες στο Ιράν, το Αφγανιστάν και το Τατζικιστάν». (WIKIPEDIA)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.2.1 ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

### ΚΡΙΤΗΡΙΑ - ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων-υποθέσεων

- Το digital story telling είναι ένα εργαλείο το οποίο είναι εύχρηστο για κάθε παιδαγωγό
- Είναι πλήρως επικουρικό στην παιδαγωγική διαδικασία
- Επικουρεί στην γρηγορότερη εκμάθηση της γλώσσας

### ΣΚΟΠΟΣ

- Να έρθουν οι μαθητές του νηπιαγωγείου σε επαφή με το digital story telling
- Να αποδειχθεί πως στην διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό
- Να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι η τεχνολογία σε απλά επίπεδα είναι εύχρηστη για όλους

### ΥΠΟΘΕΣΗ

1η Οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με ένα εργαλείο πολυμεσικό το οποίο θα τους παρακινήσει να εκφέρουν λόγο και θα εντυπωσιαστούν από το δημιούργημα τους. Έτσι σε κάθε παραγωγή λόγου θα προσπαθούν συνεχώς προς την ορθότερη χρήση της γλώσσας.

2η Οι εκπαιδευτικοί θα προσπαθήσουν αν κατανοήσουν την απλοϊκότητα του εργαλείου ώστε να το χρησιμοποιούν στην τάξη τους περισσότερο.

### ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

Τμήματα νηπιαγωγείων διαπολιτισμικού πλαισίου

### ΟΜΑΔΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ

Εκπαιδευτικοί που έρχονται σε επαφή με το πρόγραμμα και αφιερώνουν λίγα λεπτά από το χρόνο τους για ανατροφοδότηση.

### ΣΟΒΑΡΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

- Λόγο του δείγματος που είναι περιορισμένο τίθεται ζήτημα αντιπροσωπευτικότητας και δεν μπορεί να υπάρξει γενίκευση του αποτελέσματος
- Η ομάδα εστίασης δεν αντιπροσωπεύει μια προκατασκευασμένη άποψη καθώς η μελέτη στηρίζεται στη δυναμική της ομάδας και είναι δύσκολο να διαχωριστεί η ατομική από την ομαδική οπτική
- Περιορισμοί στην ανωνυμία και εμπιστευτικότητα
- Πιθανολογούμενοι εκούσιοι αποκλεισμοί στη διαμόρφωση της ομάδας καθώς και στην επικοινωνία στο εσωτερικό της ομάδας.

### ΑΝΑΛΥΣΗ

Σύμφωνα με το πλαίσιο των τάξεων εργάστηκα στις τεχνικές του story telling και κατεπέκταση του digital story telling. Η παραγωγή λόγου είναι από τις σημαντικότερες επιδιώξεις του εκπαιδευτικού ενός νηπιαγωγείου σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Οι μαθητές χρειάζονται την εικόνα ως κινητήρια αφορμηση για να παράγουν λόγο. Με αυτό το σκεπτικό εργάστηκα με ένα συμβατικό υλικό που είναι οι παραμυθοκάρτες οι οποίες είναι ο ορισμός του gamification σε συμβατικό υλικό. Σε άρθρο των πρακτικών του εκπαιδευτικού συνερίου Ημαθίας στην προσχολική αγωγή προτείνεται το σύστημα της ψηφιακής αφήγησης μέσα από κάποιο χειροπιαστό υλικό. Έτσι λοιπόν και με τα τρία τμήματα ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία ώστε να είναι σταδιακή και να μπορούν οι μαθητές να την αντιληφθούν. Διαλέξαμε επτά τυχαίες κάρτες ενώ καθόμασταν στην παρεούλα, τον κύκλο της τάξης. Στη συνέχεια καταγράψαμε μια ιστορία. Η παραγωγή λόγου και στις τρεις τάξεις είναι μια πολύ δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία. Το γενικότερο επίπεδο των γλωσσικών ικανοτήτων των τάξεων είναι σε πολύ χαμηλό επίπεδο οπότε θεώρησα πως αν οι μαθητές είχαν τις κάρτες στα χέρια τους θα ήταν πολύ καλύτερο στο να κατανοήσουν μέσα από τη βοήθεια των συμμαθητών τους και τη δική μου την ιστορία.

Το πιο εποικοδομητικό όμως ήταν όταν τραβάγαμε τις κάρτες φωτογραφία, τις επεξεργαζόμασταν όλοι μαζί μέσα στην τάξη, τις διαμορφώναμε όπως άρεσε στα παιδιά. Ήταν η πρώτη τους ολοκληρωμένη δημιουργία ιστορίας και τους άρεσε πάρα πολύ καθώς τους έλεγα πως μέσα από αυτή τη διαδικασία γίνονταν μικροί εικονογράφοι της δικής τους ιστορίας. Στη συνέχεια έπρεπε να κάνουμε την παραγωγή του λόγου. Στο πρώτο τμήμα χρησιμοποίησα το γραπτό λόγο και φτιάξαμε σαν ένα ηλεκτρονικό δικό μας παραμύθι. Αν και θα ήθελα να μπορούσα να χρησιμοποιήσω τον ήχο τα παιδιά μπορούσαν να θυμούνται την ιστορία και να την γυρνάνε μπρος πίσω να συνδυάζουν το λόγο με το φώνημα και ήταν μια αρκετά διασκεδαστική εμπειρία για τα παιδιά τα οποία δεν ήταν εξοικειωμένα σε καμία μορφή εγγραμμτισμού. Επίσης, δεν υπήρχε καμία επαφή με ηλεκτρονικά μέσα και όλη η επεξεργασία γινόταν μέσα από το δικό μου λαπτοπ.

Το δεύτερο τμήμα λειτούργησε εξαιρετικά. Αν εξαιρεθεί το γεγονός της φόρτισης του ήχου το πλαίσιο λειτούργησε εξαιρετικά. Τα παιδιά ήταν σε καλύτερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Το θετικό σε αυτή την τάξη είναι πως υπήρχε μια μεγάλη οθόνη που μπορούσα να τη συνδέσω με τον υπολογιστή. Δεν είναι το ιδανικό πλαίσιο αλλά σε σύγκριση με τα υπόλοιπα τμήματα ήταν πολύ καλύτερο. Έτσι, κάθε μαθητής εργαζόταν μαζί μου στον υπολογιστή και οι υπόλοιποι έβλεπαν τη σταδιακή δημιουργία μέσα από την οθόνη. Εξέφραζαν την άποψη τους και το τελικό αποτέλεσμα τα ξετρέλανε. Τα παιδιά συνδύαζαν πλήρως την εικόνα με το λόγο και ακόμα και εκείνα που δεν μπορούσαν να μιλήσουν καθόλου συμμετείχαν ενεργά όπως μπορούσαν. Φτιάχνανε τις εικόνες, πατούσαν τα πλήκτρα για να εισαγάγουν τον εγγράμματο λόγο, πολύ σημαντική κατάκτηση για την ηλικία τους και για το επίπεδο του φωνολογικού τους επιπέδου. Το τρίτο τμήμα είναι ένα τμήμα που όλα τα παιδιά κατέχουν την δεξιότητα της προγραφής. Αν και βρίσκονται στο στάδιο της αλλαγίας καθώς βρίσκονται στο στάδιο της πρώιμης κατάκτησης λειτούργησαν πολύ ομαλά στην παραγωγή λόγου με βοήθεια από τα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι στο συγκεκριμένο τμήμα προτίμησα να εργαστώ με τον εξής τρόπο. Πρώτα τονίσαμε και συνδυάσαμε τον λόγο με την εικόνα. Στη συνέχεια έκανα την ηχογράφιση ώστε το τελικό αποτέλεσμα να ,μπορεί να παρουσιαστεί στα παιδιά και να το κατανοήσουν και στη συνέχεια παίξαμε με



πολλές πειραματικές ηχογραφήσεις. Φάνηκε να τους αρέσει πάρα πολύ η διαδικασία στο σύνολο της. Επίσης, το πρόβλημα που κλήθηκα να αντιμετωπίσω ήταν πως έπρεπε όλοι οι μαθητές εργαζόντουσαν μέσα από το δικό μου λάπτοπ.

Έτσι, θεωρώ πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδυάσει σε καθημερινή βάση ηλεκτρονικά και συμβατικά υλικά με στόχο την φωνολογική αλλά και τη φωνιμική επίγνωση των παιδιών αποφεύγοντας τα συνεχόμενα φύλα εργασίας, μέσα από ομαδική συμμετοχή όλων και μέσα από μια πραγματικά ολιστική διαδικασία. Αυτό όμως απαιτεί υλικοτεχνική υποδομή και σαφώς θα πρέπει να υπάρχει θέληση και υποδομή στο σπίτι ώστε να ξαναμπούν στα λινκ να το ξαναδουν και να το ακούσουν οι μαθητές και να υπάρχει μια γενικότερη εκπαίδευση πάνω σε αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους δεν έχουν υποδομές. Μέσα από ένα λάπτοπ ή έναν υπολογιστή εργάζονται στα νηπιαγωγεία, τις περισσότερες φορές δεν τον χρησιμοποιούν. Μόνο στο ένα σχολείο υπήρχε μέσα στο λάπτοπ ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης του σώματος από το υπουργείο παιδείας. Όσους μήνες υπηρετώ μια φορά είδα την εκπαιδευτικό να βάζει το πρόγραμμα στα παιδιά γιατί ήθελε παράλληλα να κάνει μια χειροτεχνία στα παιδιά. Η μια από τις τρεις είναι πολύ ανοιχτή στις νέες τεχνολογίες όμως η ίδια και λόγω ηλικίας δηλώνει πως δεν γνωρίζει και πως με το ζόρι λειτουργεί τα απαραίτητα μέσω υπολογιστή. Τέλος, η μια από τις τρεις θεωρεί πως ένα τέτοιο πλαίσιο δε βοηθιέται με τη νέα τεχνολογία γιατί απορροφάται μέσα στην εικόνα και δεν επιτυγχάνεται ο εκπαιδευτικός στόχος. Θεωρεί πως μόνο μέσα από το συμβατικό υλικό και την πολύ αισθητηριακή επεξεργασία μπορεί να βοηθηθεί ένα παιδί στην απόκτηση του λόγου.

#### *ΘΕΤΙΚΑ- ΑΡΝΗΤΙΚΑ*

Τα θετικά της όλης διαδικασίας ήταν πως τα παιδιά μπλέχτηκαν ενεργά στην διαδικασία παραγωγής μιας ιστορίας. Επιπλέον, κατανόησαν πλήρως το γεγονός ότι μια εικόνα συνδέεται με ένα κομμάτι της ιστορίας. Επίσης, ήταν πλήρως θετικό ότι έπρεπε τα ίδια να διαλέξουν την οπτική εικόνα για την ιστορία τους ώστε να είναι καλαίσθητη. Επιπρόσθετα, στα θετικά θα έβαζα πως τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή με

εποικοδομητικό τρόπο και μπορούν ανα πάσα στιγμή να ανατρέξουν στο δημιούργημά τους. Επίσης, είναι μια διαδικασία σχετικά εύκολα αλλά και καθόλου κοστοβόρα. Η κοινή συμμετοχή παροτρύνει τα παιδιά να μιλήσουν όσο απρόθυμα και αν είναι καθώς το ομαδικό πλαίσιο λειτουργεί ενθαρρυντικά

Τα αρνητικά είναι πως είναι μια χρονοβόρα διαδικασία για τα παιδιά και κουράζονται αρκετά, οπότε πρέπει να μοιραστεί σε μέρες και σε κομμάτια η διαδικασία. Το δεύτερο αρνητικό είναι η κακή επιλογή προγράμματος η οποία μπορεί να μην ωφελήσει αλλά να κουράσει περισσότερο ως προς την επεξεργασία του. Βέβαια, η ανατροφοδότηση που πήρα από τα παιδιά ήταν διαφορετική από τη δική μου άποψη καθώς και στα τρία τμήματα τα παιδιά χάρηκαν με την διαδικασία. Επιπλέον, ο συντονισμός της ομάδας σε μια τέτοια διαδικασία και λόγω της φύσης των παιδιών αποτελεί δύσκολο εγχείρημα και υπάρχει η πιθανότητα να οδηγήσει σε μονοπώληση της συζήτησης, δηλαδή σε ανισοβαρή επικοινωνία. Επιπλέον, ο πλούτος των πληροφοριών καθιστά την ανάλυση των πληροφοριών δύσκολη και απαιτητική.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.2.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Το πρώτο πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε είναι το <https://shorthand.com/>

Είναι ένα δύσχρηστο πρόγραμμα και δεν θεωρώ πως θα βοηθήσει ιδιαίτερα την παιδαγωγική διαδικασία. Λόγο της δυσχρηστίας του χάθηκε το ενδιαφέρον από την πλευρά των παιδιών και δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα σημαντικά στοιχεία του ηλεκτρονικού αυτού εργαλείου. Αν και εντυπωσιάστηκαν από την όλη διαδικασία και το τελικό αποτέλεσμα ήταν πολύ σημαντικό για εκείνα καθώς ζητούσαν να ξανα επαναλάβουμε τη διαδικασία και θέλανε να κάνουμε διαδραμάτιση της ιστορίας θεωρώ πως το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν παρέχει πολλές ιδιότητες και δυνατότητες. Είναι ένα εργαλείο που ενώ προτείνετε στα site ως πλήρως εύχρηστο η προσωπική μου εμπειρία έδειξε πως δεν επαληθεύεται αυτό. Το θετικό είναι πως τα παιδιά συγκράτησαν πλήρως την ιστορία και κατέκτησαν πλήρως το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε το οποίο είναι μια πολύ σημαντική κατάκτηση για τα παιδιά. Επιπλέον, είναι ένα πρόγραμμα που δεν είναι εύχρηστο για παραγωγή λόγου ωστόσο τα παιδιά με έβλεπαν να χρησιμοποιώ εντολές όπως copy past & screen shots γεγονός που τους τράβηξε ιδιαίτερα την προσοχή και τα βοήθησε έστω και σε ένα αρχικό επίπεδο να συνδυάσουν τα φωνήματα σε προφορικό και γραπτό επίπεδο και να κατανοήσουν δυο απλές λειτουργίες των προγραμμάτων

Το δεύτερο πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε <https://sway.office.com/>

Το πρόγραμμα sway είναι ένα πολύ εύκολο πρόγραμμα, το οποίο παρέχει πολλές δυνατότητες στους μαθητές. Κατά την άποψη μου είναι ένα ιδανικό πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς πλήρως εύχρηστο και αξιόπιστο. Έχει πολύ όμορφα εφε και προσφέρει ένα καλαίσθητο αποτέλεσμα. Στο δεύτερο τμήμα που χρησιμοποίησα το πρόγραμμα τα αποτελέσματα ήταν σαφώς καλύτερα σε σύγκριση με το πρώτο. Με τα παιδιά δημιουργήσαμε την ιστορία, την εγγράψαμε και μπορούσαμε να την εμπλουτίσουμε με τραγούδια που τα συνδέαμε με την ιστορία. Το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών είναι καλύτερο από την πρώτη ομάδα οπότε αυτό ως γεγονός θεωρώ πως βοήθησε

καλύτερα τα παιδιά ως προς την εμπλοκή τους. Φάνηκε να τους αρέσει πολύ η διαδικασία και ενεργοποίησαν πολύ περισσότερο τη φαντασία τους καθώς η εικόνα ζωντάνευε μέσα από το πρόγραμμα. Το μόνο αρνητικό ήταν πως έπρεπε να πατάμε πάνω στο λινκ για την ενεργοποίηση του ήχου και δεν γίνονταν αυτόματα ώστε να γίνει ένα διαδικτυακό παραμύθι με ήχο. Επίσης, αντιμετώπισα πρόβλημα με τη φόρτωση του ήχου. Δεν μπορούσα να ανεβάσω τα αρχεία ήχου σε μορφή ούτε mp3, ούτε mp4. Με εξαίρεση αυτό, θεωρώ πως είναι ένα πολύ αξιόλογο πρόγραμμα και εύχρηστο για να πειραματιστεί κάθε εκπαιδευτικός.

Το τρίτο πρόγραμμα που χρησιμοποίησα είναι το animoto.com.

Η γνώμη μου για το συγκεκριμένο πρόγραμμα χαρακτηρίζεται ως ουδέτερη. Είναι ένα καλό πρόγραμμα για να ξεκινήσει ένας αρχάριος δάσκαλος και αρέσει και στα παιδιά. Πειραματιστήκαμε αρκετά με το πρόγραμμα. Στην αρχή ηχογραφούσαν τα παιδιά και τους άρεσε πολύ το αποτέλεσμα. Το μόνο πρόβλημα ήταν πως στο τμήμα οι ελληνόφωνοι είναι πολύ λίγοι και έτσι τα υπόλοιπα παιδιά χρειαζόντουσαν την εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να χάνεται η ηχογράφηση και να μην δημιουργείται ένα ενιαίο σύνολο. Έτσι συμφωνήσαμε με τα παιδιά να γίνει από εμένα για την παρουσίαση της διπλωματικής μου και εν συνεχεία μπορούσαμε να δοκιμαστούμε παραπάνω μες στην τάξη με όποιο αποτέλεσμα φέρει.

Από τα τρία προγράμματα που πειραματίστηκα το sway μου άρεσε περισσότερο από τα άλλα δύο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΣΥΜΒΑΤΙΚΗ

- Α.Αρχάκης, Μ. Κονδύλη, εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας, νήσος, Αθήνα, 2011
- Β. Κόμης, εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών, εκδόσεις νέων τεχνολογιών, Αθήνα 2004
- Δ.Κατή, γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, Οδυσσέας, Αθήνα, 2009
- Ε. Σκούρτου, Η διγλωσσία στο σχολείο, διαπολιτισμική παιδαγωγική, Αθήνα, Gutenberg, 2011
- Μαριάνθη Κοταδάκη Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής γλώσσας Ηλείας, Η Ψηφιακή Αφήγηση ως μέσο για την πολιτισμική γλωσσική έκφραση
- Colin Baker, εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, διαπολιτισμική παιδαγωγική, Gutenberg, 2001 (μεταφρ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου)
- David Barton, Εγγραμματοςμός, εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας, μτφρ. Ιορδάνης Βλαχόπουλος, εκδόσεις Παπαζήσης, Αθήνα (2009)
- J.Mason, η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, μετφ. Ελένη Δημητριάδου, εκδ.Πεδίο, Αθήνα (2011)

### ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ

- Μαρία Σφυρόρα – Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΕΚΠΑ, κλειδιά και αντικλειδιά- Η παιδαγωγική του λάθους

<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3126/919.pdf>

- Χριστίνα Χατζησωτηρίου, Σωτήρης Ξενοφώντας( επιστημ.επιμ.),(2014) Διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο, εκδοσ. Σαίτα  
(<file:///C:/Users/qiann/Downloads/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC>)

[%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20-%20%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82,%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B7%CE%B3%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf](#) (Τελευταία επίσκεψη 26-27-28-29/9 )

- Μειμάρης (2013). Εκπαιδύοντας στην Ψηφιακή Αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7 <file:///C:/Users/giann/Downloads/722-1414-1-SM.pdf> (τελευταία επίσκεψη 29/12/2019 )
- Πέρσικη γλώσσα [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CE%B5%CF%81%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CE%B5%CF%81%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1)

#### ΑΡΘΡΑ

- Για μια κοινότητα παιδείας, διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη , εκπαίδευση κατάρτιση νεότητα Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1994
- Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές, Μαρία Ξενέστρου, Παιδαγωγικός λόγος 2013
- Κυριακή Σεραφείμ, Γεώργιος Φεσάκης, Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών», «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση
- Εκπαιδύοντας στην Ψηφιακή Αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα Education in Digital Storytelling: Working with groups in Greece today, Μιχάλης Μειμάρης, 7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013, Athens, Greece - PROCEEDINGS

- Christian Sebastian Loh, Yanyan Sheng, Dirk Ifenthaler, 2015, Serious games analytics, Methodologies for Performance Measurement , Assessment and Improvement, London, Springer  
[https://books.google.gr/books?id=ALrpCQAAQBAJ&pg=PA205&lpg=PA205&dq=Abt,+C.+C.+\(1970\).+Serious+Games.+Viking+Press.+New+York+City,+New+York,+USA,+st+edition.&source=bl&ots=01gHi3i0YE&sig=ACfU3U0fCIUIq20N1IZWxr0ryOBwWtVDOw&hl=el&sa=X&ved=2ahUKEwjgnYv7r8TkAhUI3uAKHVEzAB4Q6AEwDnoECACQAQ#v=onepage&q=Abt%2C%20C.%20C.%20\(1970\).%20Serious%20Games.%20Viking%20Press.%20New%20York%20City%2C%20New%20York%2C%20USA%2C%20st%20edition.&f=false](https://books.google.gr/books?id=ALrpCQAAQBAJ&pg=PA205&lpg=PA205&dq=Abt,+C.+C.+(1970).+Serious+Games.+Viking+Press.+New+York+City,+New+York,+USA,+st+edition.&source=bl&ots=01gHi3i0YE&sig=ACfU3U0fCIUIq20N1IZWxr0ryOBwWtVDOw&hl=el&sa=X&ved=2ahUKEwjgnYv7r8TkAhUI3uAKHVEzAB4Q6AEwDnoECACQAQ#v=onepage&q=Abt%2C%20C.%20C.%20(1970).%20Serious%20Games.%20Viking%20Press.%20New%20York%20City%2C%20New%20York%2C%20USA%2C%20st%20edition.&f=false) (Τελευταία επίσκεψη 20/9/2019)  
 ΑΡΘΡΑ
- Andrew Stott and Carman Neustaedter, Analysis of Gamification in Education, School of Interactive Arts and Technology, Simon Fraser University 250 – 13450 102nd Avenue Surrey, BC, Canada, V3T 0A3 [ads9,carman\_neustaedter]
- Darina Dicheva, Christo Dichev , Gennady Agre and Galia Angelova, 2015, Gamification in Education: A Systematic Mapping Study, Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. Educational Technology & Society, 18 (3), (in press).
- Chris Scaffidi, Mary Shaw, Brad Myers, 2006, Games Programs Play: Obstacles to Data Reuse, 2nd Workshop on End User Software Engineering (WEUSE), at the Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI 2006), Montreal, Canada.
- Bernard R. Robin, Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, Theory Into Practice, 47:220–228, 2008 ,The College of Education and Human Ecology, The Ohio State University
- Bernard R. Robin Curriculum and Instruction University of Houston United States, The Educational Uses of Digital Storytelling
- Frank van Gils University of Twente, Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Potential Applications of Digital Storytelling in Education

- Jung Tae Kim & Won-Hyung Lee, 2013 , Dynamical model for gamification of learning (DMGL), *Multimed Tools Appl* (2015) 74:8483–8493 DOI 10.1007/s11042-013-1612-8
- Kai Erenli, 2013, The Impact of Gamification Recommending Education Scenarios, special focus paper the impact of gamification – recommending education scenarios, *iJET – Volume 8, Special Issue 1: "ICL2012"*, University of Applied Sciences bfi Vienna, Vienna, Austria
- Samuel Abramovich , Christian Schunn ,Ross Mitsuo Higashi, 2013, Are badges useful in education?: it depends upon the type of badge and expertise of learner, *Education Tech Research Dev* (2013) 61:217–232 DOI 10.1007/s11423-013-9289-2
- Wendy Hsin-Yuan Huang and Dilip Soman,2013, A Practitioner’s Guide To Gamification Of Education, Research Report Series Behavioural Economics in Action, Rotman School of Management University of Toronto.
- Jung Tae Kim & Won-Hyung Lee, Dynamical model for gamification of learning (DMGL), Published online: 7 August 2013 The Author(s) 2013. This article is published with open access at Springerlink.com
- Christopher Cheong & justin Filippou France Cheong School of Business IT and Logistics RMIT University Melbourne, Victoria, Australia Towards the Gamification of Learning: Investigating Student Perceptions of Game Elements , *Journal of Information Systems Education*, Vol. 25(3) Fall 2014

Βίβλιο

Digital

story

telling

<https://www.youtube.com/watch?v=jA2cTZK9hzw&pbjreload=10>



# Gamification