

«Από τη φιλοσοφία στην e-philosophy»

Μωυσιάδης Λάζαρος¹, Καρασούλη Ασπασία², Νένου Χρυσούλα³

¹ Υπ. Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Φιλολόγος, ΓΕΛ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου

lazmoisiades@hotmail.com

² MEd, Καθηγήτρια Αγγλικών, ΓΕΛ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου asrakara@gmail.com

³ MEd, Καθηγήτρια Αγγλικών, ΓΕΛ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου nenou747@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να παρουσιάσει μια διδακτική πρακτική η οποία στηρίχθηκε στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και εφαρμόστηκε στο ΓΕΛ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου κατά το σχολικό έτος 2015-2016 με συνεργασία τριών εκπαιδευτικών. Κομμάτι της συγκεκριμένης πρακτικής αποτέλεσε η εμπειρική διερεύνηση των απόψεων των μαθητών τόσο σχετικά με τους στόχους της όσο και αναφορικά με τα αποτελέσματά της. Έτσι, η εισήγηση επιμερίζεται σε τρία βασικά μέρη: στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι θεωρητικές παραδοχές και επισημάνσεις με βάση τις οποίες επιλέχθηκε η συγκεκριμένη θεματική ενότητα (Ηθική- Κεφάλαιο 6 του σχολικού εγχειριδίου της Φιλοσοφίας στη Β' τάξη Γενικού Λυκείου) καθώς και ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας (*Content and Language Integrated Learning*). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την αναλυτική περιγραφή του σεναρίου που υλοποιήθηκε, ενώ στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία (σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, μεθοδολογία) αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της υλοποίησης του σεναρίου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αγγλικά, ΤΠΕ, Φιλοσοφία, CLIL.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη συνακόλουθη επικράτηση του διαδικτύου και των υπολογιστών σε όλους τους τομείς της ζωής. Σε μια κοινωνία που διαρκώς αλλάζει, η εκπαίδευση δεν είναι δυνατό να μείνει ανεπηρέαστη. Η εκπαιδευτική τεχνολογία σταδιακά ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ωστόσο ο ρυθμός ενσωμάτωσης είναι διαφορετικός τόσο από χώρα σε χώρα όσο ανάμεσα στις επιμέρους βαθμίδες εκπαίδευσης και στα γνωστικά αντικείμενα. Η κατάκτηση των φιλοσοφικών γνώσεων στο πλαίσιο της γενικής παιδείας σε ένα Γενικό Λύκειο εξετασιοκεντρικό αποτελεί αφ' εαυτής μια περίπλοκη διαδικασία. Ταυτόχρονα, και η ξενόγλωσση εκπαίδευση στη συγκεκριμένη βαθμίδα συχνά καθίσταται «θύμα» της παραπάνω κατάστασης.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών θα μπορούσαν να συμβάλουν σημαντικά στην αναβάθμιση των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων. Καταρχάς, σε σχέση με τη Φιλοσοφία, είναι δυνατό να καταστήσουν την ενασχόληση των μαθητών περισσότερο ευχάριστη αλλά και να τους δώσουν τη δυνατότητα να την αντιληφθούν ως ένα ευρύτερο σύστημα, όχι απαραίτητα συνδεδεμένο με τη στείρα σχολική γνώση. Σε σχέση με την ξένη γλώσσα, και ιδιαίτερα τα Αγγλικά, παρέχουν τη δυνατότητα να έρθει ο μαθητής σε επαφή με αυθεντικές χρήσεις της γλώσσας (Παπαθεοδώρου, 2012).

Στο πλαίσιο του στρατηγικού πλαισίου συνεργασίας των χωρών στους τομείς εκπαίδευσης και κατάρτισης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκτός από την ευρεία χρήση των ΤΠΕ, έχει θέσει ως προτεραιότητα την ενσωμάτωση νέων μεθόδων στη διδασκαλία σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα (European Committee, 2009). Βασική μέθοδος που να ανταποκρίνεται στις παραπάνω απαιτήσεις είναι η διδασκαλία μέσω της "Content and Language Integrated Learning" (CLIL), που συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη των στόχων εκμάθησης γλωσσών της Ένωσης. Καταρχάς, όπως επισημαίνεται, μπορεί να προσφέρει αποτελεσματικές ευκαιρίες στους μαθητές να χρησιμοποιούν τις νέες γλωσσικές δεξιότητές τους. Επιπλέον, ανοίγει τις πόρτες στις γλώσσες για ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευομένων, προάγοντας την αυτοπεποίθηση στους νέους μαθητές και εκείνους που δεν ανταποκρίθηκαν καλά στην επίσημη γλωσσική διδασκαλία στη γενική εκπαίδευση. Τέλος, παρέχει έκθεση στη γλώσσα χωρίς να απαιτείται επιπλέον χρόνος στο πρόγραμμα σπουδών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Το σενάριο που υλοποιήθηκε είχε ως βασικό σκοπό την προσέγγιση των σύγχρονων ηθικών διλημμάτων με κριτικό τρόπο και μέσω μιας γλώσσας με την οποία οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι (τα αγγλικά). Με τον τρόπο αυτό εκτιμήθηκε πως οι μαθητές θα κατακτήσουν μια από τις βασικές φιλοσοφικές έννοιες, την ηθική, μέσω σύνδεσης με την καθημερινότητα αλλά και με τη βασική γλώσσα του διαδικτύου, την αγγλική.

Αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους, με το συγκεκριμένο σενάριο επιδιώχθηκε οι μαθητές να αποκτήσουν μια σειρά από δεξιότητες, είτε γενικές (στόχοι 1 έως 5), είτε σε σχέση με τη Φιλοσοφία (στόχοι 6 έως 8) και τα Αγγλικά (στόχοι 9 και 10) αλλά και σε σχέση με τις ίδιες τις ΤΠΕ (στόχοι 11 έως 14):

1. Να κατανοήσουν τη σημασία της ηθικής για τη ζωή των ανθρώπων
2. Να προβληματιστούν σε σχέση με σύγχρονα ηθικά διλήμματα.
3. Να ασκηθούν στην ομαδική εργασία και να αναπτύξουν την αξία της συνεργασίας.
4. Να μάθουν να οργανώνονται κατά την εργασία σε ομάδες.
5. Να μάθουν να παρουσιάζουν την εργασία τους μπροστά σε κοινό αποτελεσματικά και με σαφήνεια.
6. Να κατανοήσουν την ηθική του ωφελιμισμού, την κατηγορική προσταγή του Καντ (1η και 2η διατύπωση) και τη θεωρία της μεσότητας του Αριστοτέλη.

7. Να αντιληφθούν την άμεση σύνδεση του μαθήματος της Φιλοσοφίας με την καθημερινή ζωή.
8. Να ασκηθούν στην κατάστρωση επιχειρηματολογίας.
9. Να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά (γραπτά και προφορικά) στην αγγλική γλώσσα
10. Να κατανοήσουν κείμενα με φιλοσοφική ορολογία γραμμένα στα Αγγλικά.
11. Να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του Wordclouds
12. Να εξοικειωθούν με το Google Drive.
13. Να μάθουν να χρησιμοποιούν τα έγγραφα κειμένου του Google.
14. Να μάθουν να χρησιμοποιούν τις παρουσιάσεις Google.

ΠΡΟΦΙΛ ΤΑΞΗΣ

Το σενάριο υλοποιήθηκε σε δύο τμήματα της Β' Λυκείου, καθένα από τα οποία είχε 24 μαθητές. Οι μαθητές διδάσκονταν την αγγλική γλώσσα σε επίπεδο B1+, ενώ στο σύνολό τους ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση του google drive και των επιμέρους εφαρμογών του google (κειμενογράφος, πρόγραμμα παρουσίασης κτλ).

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Το σενάριο στηρίχθηκε στην αποκλειστική χρήση ενός υπολογιστή από κάθε μαθητή. Επομένως, επειδή το εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου είχε μόνο 16 υπολογιστές, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να φέρουν τους προσωπικούς τους φορητούς υπολογιστές. Έτσι, τόσο στο ένα, όσο και στο άλλο τμήμα, 8 προσωπικοί υπολογιστές τοποθετήθηκαν σε χώρο στο εργαστήριο και συνδέθηκαν στο διαδίκτυο μέσω ασύρματης σύνδεσης. Επίσης, αξιοποιήθηκε η κεντρική οθόνη και ο βιντεοπροβολέας κατά την εργασία στην ολομέλεια.

Τα εργαλεία ΤΠΕ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κυρίως οι εφαρμογές του google (drive, docs, forms), η εφαρμογή wordclouds για δημιουργία σύννεφου ετικετών καθώς και το youtube για προβολή βίντεο στο πλαίσιο των φύλλων εργασίας. Τέλος, αξιοποιήθηκε ο παγκόσμιος ιστός ως πηγή αναζήτησης πληροφοριών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το σενάριο που περιγράφεται στηρίζεται παιδαγωγικά σε δύο βασικούς «πυλώνες»: την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μέθοδο CLIL. Αναφορικά με τον πρώτο, είναι γεγονός πως η βασική συνεισφορά των ΤΠΕ σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο αναπαρίσταται η παρεχόμενη πληροφορία στους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Αναστασιάδης κ.α., 2011). Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο συνδυάζονται ο ήχος, η εικόνα και εν γένει τα υπερ- και πολυμέσα δίνει τη δυνατότητα για δημιουργία πλαισίου μάθησης ευχάριστου και ταυτόχρονα δημιουργικού (Οικονόμου, 2004). Η δημιουργικότητα έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι οι μαθητές μέσω της χρήσης των ΤΠΕ είναι δυνατό να αποκτήσουν ενεργό ρόλο και να συμβάλουν σημαντικά στην οικοδόμηση της γνώσης σε ένα πλαίσιο, μάλιστα,

συνεργατικής μάθησης (Παπαδοπούλου & Κοτρίδης, 2010). Κατ' επέκταση, λοιπόν, οι μαθητές αποκτούν ένα νέο ρόλο, κάτι που θέτει και τους εκπαιδευτικούς σε ένα εντελώς νέο πλαίσιο, απόλυτα συνυφασμένο με την εξέλιξη και την κοινωνική μεταβολή.

Από την άλλη, η μέθοδος CLIL, η οποία αποδίδεται στα ελληνικά ως «Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας» (Content and Language Integrated Learning) είναι μία εκπαιδευτική μέθοδος διπλής εστίασης (dual-focused teaching) καθώς, μια γλώσσα-στόχος διαφορετική της μητρικής, χρησιμοποιείται τόσο για την εκμάθηση του περιεχομένου μιας θεματικής ενότητας (π.χ. Φιλοσοφία, Ιστορία κ.α.) όσο και για την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Η επίτευξη της διπλής εστίασης επιτυγχάνεται **όχι** με τη διδασκαλία στην ξένη γλώσσα αλλά **με** και **μέσω** της ξένης γλώσσας (Eurydice, 2006). Η μέθοδος CLIL, ως μία σύγκλιση βιωματικής μάθησης, εστιάζει στην τεχνική του 'μαθαίνω πώς να μαθαίνω' (Marsh, 2000). Ως ένας συνδυασμός διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, έχει κεντρικό στόχο την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και ενσωματωμένους τέσσερις κύριους στόχους που πρέπει να ακολουθεί ο σχεδιασμός της δομής των προγραμμάτων διδασκαλίας. Αναλυτικά οι στόχοι αυτοί, γνωστοί και ως «4C» (Coyle, 2006) είναι:

- **Περιεχόμενο (Content):** Εκμάθηση των διδασκόμενων ενοτήτων των αναλυτικών προγραμμάτων με ταυτόχρονη κτήση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και μεγαλύτερης κατανόησης των εννοιών του γνωστικού αντικειμένου
- **Επικοινωνία (Communication):** Κατάκτηση της γλώσσας-στόχου για κατανόηση του περιεχομένου, ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, διαπροσωπική επικοινωνία και εμπάθυνσης της γνώσης της μητρικής γλώσσας
- **Γνώση (Cognition):** Ανάπτυξη δημιουργικότητας, στρατηγικών μάθησης, κριτικής – αναλυτικής σκέψης, συναισθηματικών δεξιοτήτων, αύξηση των κινήτρων για μάθηση
- **Πολιτισμός (Culture):** Ανάπτυξη πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κουλτούρας, ανοχής και αποδοχής της διαφορετικότητας.

Οι έρευνες επισημαίνουν τις ιδιαίτερα θετικές επιπτώσεις εφαρμογής της μεθόδου CLIL στις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών. Επίσης, το CLIL, ως μια διαθεματική προσέγγιση, προωθεί τις δεξιότητες της σκέψης, στοχεύοντας στη χρήση από τους μαθητές τεχνικών καταγραφής των νέων γνώσεων διαμέσου της κριτικής σκέψης τους (Coyle et al., 2009). Στην περίπτωση αυτή η γλώσσα είναι ένα εργαλείο επικοινωνίας και όχι αυτοσκοπός. Η γλώσσα δεν δομείται σταδιακά αλλά λειτουργικά καθώς καθορίζεται από το περιεχόμενο που θα διδαχθεί. Επιτυγχάνεται, επομένως, πολύ καλή γλωσσική επάρκεια λόγω της ανάπτυξης μεταγλωσσικών δεξιοτήτων που οδηγούν στην ολιστική εκμάθηση της γλώσσας. Πιθανές δυσκολίες είναι φυσικά το διαφοροποιημένο γλωσσικό επίπεδο στην ξένη γλώσσα των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών το οποίο στη δεύτερη περίπτωση θα πρέπει να είναι αρκετά υψηλό, ώστε να μπορούν να διδάξουν με επάρκεια και την ξένη γλώσσα και το γνωστικό αντικείμενο. Μια

ακόμη δυσκολία είναι και το γεγονός πως πρόκειται για χρονοβόρα διαδικασία ιδιαίτερα κατά τα πρώτα στάδια εφαρμογής και εξοικείωσης των μαθητών με τη μέθοδο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Καταρχάς, θεωρήθηκε προαπαιτούμενο οι μαθητές να έχουν ενημερωθεί για το εγχείρημα του εκπαιδευτικού να διδάξει το μάθημα της Φιλοσοφίας με αποκλειστική χρήση της αγγλικής γλώσσας και έχει ήδη, από την προηγούμενη συνάντησή τους, εξασφαλιστεί με τη μορφή ενός «συμβολαίου» ότι όλοι θα σεβαστούν τον κανόνα ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος κανείς δε μιλά ελληνικά. Επίσης, είχε διασφαλιστεί ότι στο σύνολό τους οι μαθητές έχουν λογαριασμό στο google (π.χ. gmail) και θυμούνται τους κωδικούς τους. Η πρώτη και η δεύτερη ώρα έγιναν με διδασκαλία μόνο από έναν καθηγητή (η πρώτη από την καθηγήτρια των Αγγλικών και η δεύτερη από τον φιλόλογο που δίδασκε τη Φιλοσοφία). Αντίθετα, στις άλλες δύο ώρες παρόντες ήταν και οι δύο συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί (αγγλικών – φιλόλογος). Το σενάριο υλοποιήθηκε σε δύο διαφορετικά τμήματα, κι έτσι στην υλοποίησή του συμμετείχαν ο φιλόλογος που δίδασκε Φιλοσοφία (σε αμφότερα τα τμήματα) και σε κάθε τμήμα η αντίστοιχη καθηγήτρια αγγλικών.

1^η ώρα: Προετοιμασία – εισαγωγικά: Στην αρχή του μαθήματος ζητήθηκε από τους μαθητές, καθένας από τους οποίους έχει έναν υπολογιστή, να συνδεθούν στο λογαριασμό τους και να ανοίξουν το drive τους. Κατευθύνθηκαν, με παρότρυνση του εκπαιδευτικού, σε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο καλούνταν πολύ σύντομα να εκθέσουν τις απόψεις τους για το συγκεκριμένο είδος μαθήματος. Μετά από την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου παρουσιάστηκε σε όλους (στον βιντεοπροβολέα) ένα βίντεο εισαγωγής της νέας ιδέας (warm-up). Επρόκειτο για μια σύντομη εισαγωγή σχετικά με την ηθική και την αναγκαιότητά της στη ζωή μας. Ακολούθησε σύντομη συζήτηση και καταιγισμός ιδεών σε σχέση με το τι είναι η ηθική και τι είδους ζητήματα περιλαμβάνει. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να καταγράψουν σε χαρτί τις βασικές ιδέες τους με τη μορφή «ετικετών» (hashtags). Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να μεταβούν στην ιστοσελίδα <https://www.wordclouds.com> και ο καθένας να δημιουργήσει ένα «σύννεφο ετικετών» (tag-cloud) με βάση αυτά που συζητήθηκαν νωρίτερα. Μάλιστα, τους ζητήθηκε το κάθε σύννεφο να το αποθηκεύσουν σε ξεχωριστό φάκελο με το όνομά τους στο drive του εκπαιδευτικού. Στο τέλος του μαθήματος ο εκπαιδευτικός πρόβαλε τα tag clouds των μαθητών στην κεντρική οθόνη και κάθε μαθητής αιτιολόγησε σύντομα τις επιλογές του.

2^η ώρα: Οι κύριες ιδέες του μαθήματος: Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 3 ομάδες των 8 ατόμων. Ο εκπαιδευτικός ανέθεσε στις ομάδες να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με τις βασικές ηθικές θεωρίες που επρόκειτο να μελετηθούν. Ειδικότερα, από την πρώτη ομάδα ζητήθηκε να αναζητήσει πληροφορίες στο διαδίκτυο (στην αγγλική γλώσσα) σχετικά με την έννοια

«ωφελιμισμός» (utilitarianism). Από την δεύτερη σχετικά με την έννοια «κατηγορική προσταγή» (categorical imperative) και από την τρίτη ομάδα σχετικά με την έννοια «μεσότητα ως αρετή στον Αριστοτέλη» (mean as virtue Aristotle). Φυσικά, ο εκπαιδευτικός είχε από πριν κάνει μια σχετική αναζήτηση και γνώριζε περίπου το είδος των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν, έτσι ώστε να κατευθύνει κατάλληλα τους μαθητές στην αναζήτηση. Στους μαθητές δόθηκε χρόνος 10 λεπτών να αναζητήσουν και στη συνέχεια 5 λεπτών να συζητήσουν με την ομάδα τους, έτσι ώστε τελικά να διαμορφώσουν μία παρουσίαση google στην οποία να εξηγούν τα βασικά σημεία της θεωρίας στοιχεία της οποίας αναζητήσαν. Ζητήθηκε από τους μαθητές να αποθηκεύσουν την παρουσίαση τους τόσο στον φάκελο της ολομέλειας όσο και στον ατομικό τους φάκελο. Στη συνέχεια, οι ίδιοι οι μαθητές παρουσίασαν στους συμμαθητές τους τις θεωρίες με τις οποίες ασχολήθηκαν, επιλέγοντας δύο εκπροσώπους ανά ομάδα. Σε όλη τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός έκανε καθοδηγητικές αλλά και επεξηγηματικές παρεμβάσεις. Στο τέλος της ώρας προβλήθηκε στην ολομέλεια ένα βίντεο στο οποίο παρουσιαζόταν ένα ηθικό δίλημμα και ζητήθηκε από τους μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με το πώς θα απαντούσε στο δίλημμα αυτό καθεμία από τις θεωρίες που μελέτησαν. Τους ανατέθηκε να συντάξουν στο σπίτι σύντομο κείμενο στο οποίο να επιλέγουν μία από τις θεωρίες και να αιτιολογούν την απάντηση στο δίλημμα με βάση τη θεωρία που επέλεξαν. Τη συγκεκριμένη ατομική εργασία κλήθηκαν να αποθηκεύσουν στον ατομικό τους φάκελο στο drive. Στο τέλος της ώρας οι μαθητές χωρίστηκαν σε 5 ομάδες των 5 ατόμων.

3^η ώρα: Εμπέδωση- προέκταση: Η κάθε πενταμελής ομάδα κλήθηκε να ολοκληρώσει ένα φύλλο εργασίας, στο οποίο κάθε μέλος είχε διαφορετικό ρόλο. Τα φύλλα εργασίας διαμοιράστηκαν από τον εκπαιδευτικό στο drive του κάθε μαθητή μετά από την 2^η ώρα, οπότε ήταν γνωστές και οι ομάδες. Συγκεκριμένα, το φύλλο εργασίας περιελάμβανε ένα σύνδεσμο με ένα βίντεο που απεικονίζει ένα διαφορετικό ηθικό δίλημμα. Όλα τα μέλη κλήθηκαν να περιγράψουν συνοπτικά το σενάριο που απεικονίζεται στο βίντεο. Το πρώτο μέλος κλήθηκε να απαντήσει στο δίλημμα όπως θα απαντούσε ο ωφελιμισμός, το δεύτερο όπως θα απαντούσε ο Καντ και το τρίτο όπως θα απαντούσε ο Αριστοτέλης. Η εργασία των τριών μελών δημιούργησε μια παρουσίαση, την οποία αποθήκευσαν στον ατομικό τους φάκελο αλλά και στον φάκελο της ολομέλειας. Τα δύο υπόλοιπα μέλη κλήθηκαν το ένα να καταγράψει επιχειρήματα υπέρ μιας δεδομένης αντιμετώπισης στο δίλημμα και το άλλο υπέρ της αντίθετης, χωρίς απαραίτητα να συμφωνούν με αυτή. Οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν τις ομάδες και συντόνιζαν τη δράση.

4^η ώρα: παρουσίαση – αναστοχασμός: Κάθε ομάδα είχε στη διάθεσή της 5 λεπτά για να παρουσιάσει στην ολομέλεια την εργασία της. Συγκεκριμένα, προβλήθηκε στον βιντεοπροβολέα η παρουσίαση της κάθε ομάδας, ενώ τα δύο τελευταία μέλη προέβησαν σε έναν λεκτικό διαξιφισμό/ αγώνα επιχειρηματολογίας. Ο συγκεκριμένος αγώνας βιντεοσκοπήθηκε (από 2

ομάδες) και αποτέλεσε μέρος της τελικής παρουσίασης που κάθε ομάδα έπρεπε να παραδώσει στον εκπαιδευτικό. Με την ολοκλήρωση κάθε αγώνα τα μέλη των άλλων ομάδων κλήθηκαν να αποφασίσουν ποιο από τα δύο μέλη τους έπαισε περισσότερο. Στο τέλος της ώρας ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο «εξόδου», όπου καταγράφονται οι απόψεις τους για την ενότητα που διδάχθηκαν.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δραστηριότητας υπήρξε τόσο διαμορφωτική όσο και τελική. Καταρχάς, το σενάριο, όπως γίνεται αντιληπτό, απαιτούσε μαθητές σε μεγάλο βαθμό επαρκείς ως προς την αγγλική γλώσσα και ταυτόχρονα ως προς τα εργαλεία ΤΠΕ. Επομένως, με βάση το επίπεδο των μαθητών αλλά και την ανταπόκρισή τους προς τις δραστηριότητες, πραγματοποιήθηκε μια πρώτη αξιολόγηση που οδήγησε σε μερική αναπροσαρμογή πτυχών του. Για παράδειγμα, στο ένα τμήμα οι μαθητές επέδειξαν ενθουσιασμό με τα σύννεφα ετικετών και ζήτησαν να επαναληφθεί η διαδικασία και στο πλαίσιο της 3ης ώρας και της εργασίας σε ομάδες. Ταυτόχρονα, κάθε μαθητής είχε δημιουργήσει έναν προσωπικό φάκελο, όπου υπήρχαν και οι ατομικές και οι ομαδικές εργασίες, ενώ στον φάκελο της ολομέλειας οι εκπαιδευτικοί είχαν πρόσβαση στο υλικό ως σύνολο. Η αξιολόγηση, λοιπόν, προέκυψε τόσο από την ατομική όσο και από την ομαδική εργασία, ενώ ακόμη αξιολογήθηκε και η συμβολή του κάθε ατόμου στην ομάδα. Τέλος, οι ίδιοι οι μαθητές αναστοχάστηκαν σε σχέση με την ίδια τη διαδικασία μέσω του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν. Αναφορικά με τα ερωτηματολόγια (εισόδου και εξόδου), αποτέλεσαν υλικό προς μελέτη και αναστοχασμό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως θα παρουσιαστεί παρακάτω.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Στόχος, ερευνητικά ερωτήματα και τεκμήρια

Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει αφενός τα προσδοκώμενα οφέλη των μαθητών από τη συγκεκριμένη διδασκαλία και αφετέρου να ανιχνεύσει τα προβλήματα και τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν. Με τον τρόπο αυτό, όπως προαναφέρθηκε, αξιολογήθηκε και η αποτελεσματικότητα της υλοποίησης του συγκεκριμένου σεναρίου.

Ο θεωρητικός προβληματισμός προέκυψε από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, από την οποία συνάγεται το συμπέρασμα πως η διδασκαλία με τη μέθοδο CLIL εμφανίζει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές, όπως για παράδειγμα, ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων στην ξένη γλώσσα, βαθύτερη επεξεργασία των εννοιών της διδακτέας ύλης για την εκμάθηση του περιεχομένου, προώθηση δεξιοτήτων σκέψης, ανάλυση-σύνθεση και καταγραφή νέας γνώσης, ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, χρήση της γλώσσας ως εργαλείο επικοινωνίας. Ωστόσο, συχνά αντιμετωπίζονται προβλήματα στην εφαρμογή της μεθόδου και δυσκολίες. Με βάση το πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, που ήταν τα εξής:

1. Τι είδους οφέλη θεωρούν ότι αποκόμισαν οι μαθητές από τη διδασκαλία της Φιλοσοφίας στην αγγλική γλώσσα;

2. Ποια προβλήματα θεωρούν ότι αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδασκαλίας;

3. Σε ποιο βαθμό τα οφέλη αλλά και τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (φύλο, επίπεδο γλωσσομάθειας);

4. Σε ποιο βαθμό οι αρχικές εκτιμήσεις τους για τα οφέλη και τα προβλήματα επιβεβαιώθηκαν μετά από την υλοποίηση του σεναρίου;

Ως τεκμήρια χρησιμοποιήθηκαν αυτοαναφορικές απαντήσεις των μαθητών. Η έρευνα, με βάση το στόχο της, αποσκοπούσε στην άμεση γνώση, κι έτσι στηρίχθηκε στην άποψη των ίδιων των μαθητών για το ζήτημα και όχι στη διατύπωση συμπερασμάτων μέσω αναφορών άλλων εμπλεκόμενων φορέων.

Ερευνητική διαδικασία

Μετά από τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση δομήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, στηριζόμενο στους άξονες που διαμορφώθηκαν. Στη συνέχεια, εξασφαλίστηκε άδεια από τη Διεύθυνση του ΓΕΛ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου και ενημέρωση του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι απαντήσεις αντλήθηκαν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε δύο φάσεις: μία πριν από την υλοποίηση του σεναρίου και μία με τη λήξη του. Με την ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι απαντήσεις καταγράφηκαν και καταχωρίστηκαν. Ακολούθησε επεξεργασία τους μέσω του Στατιστικού Προγράμματος για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS).

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 μαθητές της Β' Λυκείου που συμμετείχαν στην υλοποίηση του σεναρίου από την αρχή μέχρι το τέλος (δηλαδή και στις τρεις διδακτικές ώρες).

Συλλογή των δεδομένων

Ως καταλληλότερο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων κρίθηκε το ερωτηματολόγιο. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο είναι οι εξής:

1. Ενδείκνυται για την τυποποίηση της ανάλυσης του υλικού.

2. Δεν υπάρχει περίπτωση οι ερευνώντες να επηρεάσουν τις απαντήσεις.

3. Κρίνεται κατάλληλο για μελέτη στάσεων και απόψεων σε δεδομένες καταστάσεις, όπως το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν ήδη επιλέξει τη συμμετοχή τους στα προγράμματα.

4. Θεωρείται η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος συλλογής δεδομένων για συγκέντρωση υποκειμενικών αναφορών που είναι μετρήσιμες (Creswell, 2011).

Σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με ηλεκτρονική συμπλήρωση επειδή:

1. μια διαδικτυακή σελίδα αποτελεί ένα περιβάλλον οικείο για τους μαθητές, οι οποίοι ανήκουν σε μια γενιά που έχει μεγαλώσει με το δεδομένο της χρήσης του υπολογιστή

2. η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών αποτελούσε ένα από τα ζητούμενα στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σεναρίου.

3. το συγκεκριμένο ηλεκτρονικό εργαλείο προσφέρει εγκυρότητα στην ταξινόμηση των απαντήσεων, τις οποίες κατατάσσει σε φύλλο εργασίας με αρίθμηση, κάτι που καθιστά ευκολότερη την εισαγωγή τους στο πρόγραμμα επεξεργασίας.

Η δομή του ερωτηματολογίου υπαγορεύθηκε από τις μεταβλητές που παρουσιάστηκαν. Έτσι, το ερωτηματολόγιο, έπειτα από τα βασικά δημογραφικά και ανεξάρτητα με το ίδιο το σενάριο στοιχεία (φύλο, επίπεδο γλωσσομάθειας και αγγλομάθειας, φορέας εκμάθησης αγγλικών) περιελάμβανε δύο βασικές ομάδες ερωτήσεων, οι οποίες, με τη σειρά τους, χωρίζονταν σε επιμέρους άξονες. Η πρώτη ομάδα σχετιζόταν με τα οφέλη που προκύπτουν από τη διδασκαλία με τη μέθοδο CLIL, ενώ η δεύτερη με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που παρουσιάζονται. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου με βαθμονόμηση από το 1 ως το 4, ενώ στο τελικό ερωτηματολόγιο υπήρχε και μια ερώτηση ανοικτού τύπου, ώστε να συνεκτιμηθούν απαντήσεις που ενδεχομένως δεν είχαν προβλεφθεί και γενικότερα να αντληθεί μια περισσότερο «ελεύθερη» ανατροφοδότηση από τους μαθητές..

Με βάση τις ερωτήσεις διαμορφώθηκαν οι μεταβλητές, οι οποίες καταρχήν χωρίστηκαν σε μεταβλητές που δείχνουν την αρχική εκτίμηση των μαθητών και σε μεταβλητές που αποτυπώνουν την τελική τους γνώμη, μετά, δηλαδή, από την υλοποίηση του σεναρίου.

Μέθοδος ανάλυσης

Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποσοτική περιγραφική έρευνα. Βασική παραδοχή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης για το χώρο της εκπαίδευσης είναι ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο την προσλαμβάνει ο ερευνητής (Κυριαζή, 2002). Ο στόχος της έρευνας αποτέλεσε τον κύριο λόγο για τον οποίο αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο. Η έρευνα αυτή επιχειρεί να συσχετίσει μεταβλητές: τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών με τα οφέλη και τα προβλήματα από την υλοποίηση ενός σεναρίου. Ο συσχετισμός μεταβλητών είναι βασικό χαρακτηριστικό της ποσοτικής προσέγγισης (Robson, 2010). Ακόμη, επιδίωξη των ερευνώντων ήταν η αποστασιοποίηση των ιδίων από τη διαδικασία, με στόχο τη συναγωγή συμπερασμάτων για μια κατάσταση που παρατηρείται, δηλαδή για το γεγονός ότι οι μαθητές διδάχθηκαν τη συγκεκριμένη ενότητα της Φιλοσοφίας μέσω της αγγλικής γλώσσας. Έτσι, η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση είναι η καταλληλότερη, με το δεδομένο ότι αποσκοπεί στη συναγωγή συμπερασμάτων για μια συγκεκριμένη πραγματική και όχι υποθετική κατάσταση (Φίλιας, 2001). Εξάλλου, η ποσοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα για μελέτη πολλών περιπτώσεων και όχι την επικέντρωση σε μερικές από αυτές, κάτι που προσδίδει περισσότερη αντικειμενικότητα (Creswell, 2011).

Αποτελέσματα της έρευνας

Αναφορικά με τα οφέλη, στην πλειοψηφία τους οι μαθητές απάντησαν πως το συγκεκριμένο σενάριο αποτέλεσε μια πρωτοποριακή δραστηριότητα, ενώ αμέσως επόμενη δημοφιλέστερη απάντηση ήταν η ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως για τις συγκεκριμένες δύο ερωτήσεις απάντησαν όλοι είτε «Συμφωνώ» είτε «Συμφωνώ πλήρως». Τα υπόλοιπα δύο οφέλη συγκέντρωσαν μικρότερη προτίμηση, όπως ήταν αναμενόμενο. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι μαθητές εκτίμησαν πως σε μεγάλο βαθμό βοηθήθηκαν στην κατάκτηση λεξιλογίου στα Αγγλικά, καθώς επρόκειτο για ερώτηση στην οποία οι περισσότεροι (31 άτομα) απάντησαν «Συμφωνώ πλήρως». Τέλος, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές απάντησαν σε μικρότερο βαθμό ότι βοηθήθηκαν να κατανοήσουν καλύτερα φιλοσοφικές έννοιες, οι απαντήσεις των περισσότερων ήταν θετικές και έδειχναν συμφωνία (30 άτομα απάντησαν «Συμφωνώ» ή «Συμφωνώ πλήρως»).

Μεταβλητή- Αρχική εκτίμηση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πρωτοποριακή δραστηριότητα	3,72	0,313
Ενίσχυσε ενδιαφέρον και συμμετοχή	3,61	0,336
Κατάκτηση λεξιλογίου στα Αγγλικά	3,43	0,692
Κατανόηση φιλοσοφικών εννοιών	2,89	0,336

Πίνακας 1: Τα οφέλη που προέκυψαν από το σενάριο.

Κατά τη σύγκριση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές μετά από την υλοποίηση του σεναρίου με τις εκτιμήσεις τους πριν από αυτό δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση, με εξαίρεση την ερώτηση σχετικά με την κατανόηση των φιλοσοφικών εννοιών. Ειδικότερα, η συσχέτιση των συγκεκριμένων δύο μεταβλητών (Αρχική εκτίμηση για κατανόηση φιλοσοφικών εννοιών και Τελική άποψη για κατανόηση φιλοσοφικών εννοιών) προέκυψε αρνητική, κάτι που αναδεικνύει τη μεταβολή των εκτιμήσεων που είχαν εξ αρχής οι μαθητές.

Μεταβλητή- Τελική άποψη	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πρωτοποριακή δραστηριότητα	3,64	0,651
Θα ενισχύσει ενδιαφέρον και συμμετοχή	3,50	0,422
Κατάκτηση λεξιλογίου στα Αγγλικά	2,94	0,779
Κατανόηση φιλοσοφικών εννοιών	1,76	0,711

Πίνακας 2: Τα οφέλη που εκτιμούσαν οι μαθητές ότι θα αποκομίσουν από το σενάριο.

Αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές, παρατηρήθηκε κάτι ιδιαίτερα σημαντικό: στην πλειοψηφία τους οι απαντήσεις έδειχναν μικρή ή καθόλου δυσκολία, αφού ο παράγοντας που περισσότερο

φαίνεται να τους δυσκόλεψε ήταν η απόδοση της σκέψης τους σε γραπτό λόγο, που, ωστόσο, συγκέντρωσε μέση τιμή 2,02. Η συγκεκριμένη τιμή ανταποκρίνεται στην απάντηση «λίγο». Το αξιοσημείωτο, ωστόσο, δεν είναι το ότι οι μαθητές δε φάνηκε να δυσκολεύονται ιδιαίτερα, αλλά το πόσο πολύ φάνηκε να διαφοροποιείται η αρχική τους εκτίμηση από την τελική κρίση. Στο σύνολό τους οι μεταβλητές που εξέταζαν ένα πρόβλημα σε αρχική εκτίμηση έδειξαν αρνητική συσχέτιση με τις μεταβλητές που εξέταζαν το ίδιο πρόβλημα σε τελική άποψη. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις οι διαφορές ήταν πολύ μεγάλες. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της μεταβλητής «Δυσκολία να συνδυάσουν Αγγλικά με Φιλοσοφία», η οποία σε επίπεδο αρχικής εκτίμησης συγκέντρωσε απαντήσεις που την αναδείκνυαν ως πολύ σημαντική (μέση τιμή 3,48), ενώ αναδείχθηκε από τους μαθητές ως το σημαντικότερο εκτιμώμενο πρόβλημα. Η συγκεκριμένη εκτίμηση φάνηκε να αλλάζει εντελώς μετά από την υλοποίηση του σεναρίου, καθώς τελικά αποδείχθηκε πως οι μαθητές τη θεώρησαν τη μικρότερη δυσκολία από όλες (μέση τιμή 1,52).

Μεταβλητή	Μέση τιμή τελικής άποψης	Μέση τιμή αρχικής εκτίμησης
Δυσκολία να αποδώσουν αυτό που σκέφτονται σε γραπτό λόγο	2,02	2,88
Δυσκολία να συμμετάσχουν προφορικά	1,86	2,94
Είχα αμηχανία	1,78	2,16
Δυσκολία στην κατανόηση φιλοσοφικών εννοιών	1,67	3,12
Δυσκολία να συνδυάσουν Αγγλικά με Φιλοσοφία	1,52	3,48

Πίνακας 3: Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές- σύγκριση τελικής άποψης και αρχικής εκτίμησης.

Επίσης, δεν παρατηρήθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου των ερωτώμενων και των απαντήσεών τους, ενώ το επίπεδο γλωσσομάθειας και αγγλομάθειας επίσης δε φάνηκε να επηρεάζει τις απαντήσεις τους. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί πως στο σύνολό τους οι μαθητές είχαν επίπεδο αγγλικών ανώτερο του Β2.

Τέλος, η ανοικτού τύπου ερώτηση στο τελικό ερωτηματολόγιο ανέδειξε ορισμένα σημαντικά ζητήματα. Οι μαθητές κλήθηκαν να καταθέσουν ελεύθερα τις παρατηρήσεις τους σε σχέση με τη διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε. Οι περισσότεροι εστίασαν στην πρωτοτυπία του εγχειρήματος, ενώ πολλοί κάνανε λόγο για κάτι που τους άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν το μάθημα της Φιλοσοφίας. Χαρακτηριστικό είναι ότι 5 από αυτούς ανέφεραν πως ένιωσαν ότι δεν κάνουν Φιλοσοφία, αλλά Αγγλικά, ωστόσο κατάφεραν να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες. Επίσης, ορισμένοι αναφέρθηκαν στο ότι

η χρήση των εργαλείων της τεχνολογίας έδωσε σημαντικά μεγαλύτερη αξία στο μάθημα, χωρίς να αναφερθούν σε συγκεκριμένο εργαλείο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το συγκεκριμένο σενάριο υλοποιήθηκε ως αποτέλεσμα μιας διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ τριών συναδέλφων οι οποίοι διέγνωσαν τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των γνωστικών τους αντικειμένων. Η βασική του εστίαση σχετιζόταν ακριβώς με τη διαθεματικότητα και η χρήση των ΤΠΕ δεν υπήρξε αυτοσκοπός, κάτι που αποδεικνύεται και από την ερευνητική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε (σκοπός- ερευνητικά ερωτήματα). Ωστόσο, θα μπορούσε κανείς να συναγάγει το συμπέρασμα πως οι ΤΠΕ στην ουσία φάνηκαν να αποκτούν προστιθέμενη αξία. Η τελευταία έγκειται αφενός στη μεγιστοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, αφού ασχολήθηκαν με ένα εργαλείο σχετικό με την καθημερινότητά τους. Αφετέρου, οι δυνατότητες που παρέχονται από τις εμπλεκόμενες εφαρμογές είναι δυνατό να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για μελλοντική χρήση των μαθητών. Ταυτόχρονα, όμως, το συγκεκριμένο σενάριο αποτελεί μια εφαρμογή των ΤΠΕ που έδωσε την ευκαιρία να διερευνηθεί, μέσω της χρήσης τους, η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μεθόδου που εφαρμόστηκε πιλοτικά. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει ακόμη περισσότερο την αξία τους στο πλαίσιο της υλοποίησης του σεναρίου που παρουσιάστηκε.

Είναι γεγονός πως η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδεικνύει ζητήματα δυσκολιών ενσωμάτωσης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, που αναδείχθηκαν και κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του συγκεκριμένου σεναρίου. Σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο, το οποίο αφενός πιέζει και αφετέρου στηρίζει, η Ελλάδα, αν και καθυστερημένα, έχει σταδιακά ενσωματώσει την εκπαιδευτική τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαδοπούλου & Κοτρίδης, 2010). Ωστόσο, τα βασικά προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος (υποδομές, συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική κ.ά.) αποτυπώνονται στην αποτίμηση των συγκεκριμένων προσπαθειών. Έτσι, η επιτυχία της ενσωμάτωσης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στηρίζεται στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών (Γκούσκος & Μειμάρης, 2013). Ειδικότερα, παρά το γεγονός ότι το εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου είχε λιγότερους υπολογιστές από τον αριθμό των μαθητών του τμήματος, βρέθηκε μια λύση, στηριζόμενη, όμως, στη θετική διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών. Επίσης, το ίδιο το εργαστήριο είναι χώρος στον οποίο μετά από κοπιώδεις προσπάθειες κατέστη εφικτό να βρεθεί τμήμα σε ώρες που διδάσκεται Αγγλικά και Φιλοσοφία.

Αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων με τη χρήση ξένης γλώσσας (CLIL), παρατηρήθηκε αφενός πως οι εκπαιδευτικοί τη θεώρησαν ως μια ευκαιρία να αναπτυχθούν ως εργαζόμενοι αλλά και ως άνθρωποι και αφετέρου οι μαθητές ωφελήθηκαν σημαντικά και απομυθοποίησαν και ανέτρεψαν αντιλήψεις που είχαν για τα συγκεκριμένα μαθήματα. Μάλιστα, η μεταστροφή της στάσης των μαθητών που ανέδειξε η εμπειρική διερεύνηση του θέματος είναι δυνατό να αποτελέσει σημαντική πηγή

προβληματισμού σε σχέση με την παιδαγωγική πρακτική στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου.

Καταληκτικά, πρέπει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη απόπειρα-σχεδιασμού, υλοποίησης και εμπειρικής διερεύνησης μέσω ενός σεναρίου CLIL με ευρεία χρήση εργαλείων ΤΠΕ- ανέδειξε ορισμένα μεθοδολογικά ζητήματα που είναι δυνατό να παράσχουν σημαντική πληροφόρηση. Φυσικά, το γεγονός ότι επρόκειτο για μια μικρής έκτασης έρευνα, με περιορισμένο δείγμα, την καθιστά ανίκανη να αξιώσει γενίκευση των συμπερασμάτων της, ωστόσο φιλοδοξεί να προβληματίσει την επιστημονική κοινότητα και να αποτελέσει έναυσμα για σχετικές ερευνητικές απόπειρες.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος, Α., Σοφός, Α., & Φραγκάκη, Μ. (2011). Ο Διαδραστικός Πίνακας στη σχολική τάξη μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις. *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*. Ανακτήθηκε από <http://olympias.lib.uoi.gr/jsru/handle/123456789/14881>, στις 21/03/2018.

Γκούσκος, Δ., & Μείμαρης, Μ. (2013). *Μελέτη και καταγραφή της στάθμης καινοτομικών πρωτοβουλιών και καλών πρακτικών για την εκπαίδευση και μάθηση 2.0 (white paper)*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφηρμοσμένης Επικοινωνίας ΕΚΠΑ.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008). *Ο ρόλος της ΕΕ στην προώθηση των γλωσσών*. Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_el, στις 22/03/2018.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οικονόμου, Κ. (2004). Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, σσ.172-187.

Παπαδοπούλου, Ε., & Κοτρίδης, Α. (2010). Θεωρητικό πλαίσιο εφαρμογής των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πρακτική. *2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας*. Ανακτήθηκε από <https://www.ekped.gr/praktika10/gen/134.pdf>, στις 21/03/2018.

Παπαθεοδώρου, Ε. (2012). Διδακτική των ξένων γλωσσών και συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από υπολογιστή. *Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.»*, σσ.153-163.

Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.

Coyle, D., et al. (2009). *Towards an integrated curriculum: CLIL national statement and guidelines*. London: The Languages Company.

Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση* (επιμ. Χ. Τσορμπατζούδη). Αθήνα: Έλλην.

European Committee (2009). *What is the EU's role in education & training?* Ανακτήθηκε από <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework>, στις 22/03/2018.

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission.

Marsh, D. (Eds). (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä Continuing Education Centre.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μετ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.