ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 5, Αρ. 3Β (2009)

Open and Distance Education for Global Collaboration & Educational Development

Υλοποίηση σχεδίων εργασίας με χρήση του διαδικτύου: Η συμβολή τους στα κίνητρα για μάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας

Ιωσήφ ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ, Ιάκωβος ΤΣΙΠΛΑΚΙΔΗΣ

doi: 10.12681/icodl.451

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 05/12/2025 13:57:52

Υλοποίηση σχεδίων εργασίας με χρήση του διαδικτύου: Η συμβολή τους στα κίνητρα για μάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας

Ιωσήφ ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ

Δρ. Παιδαγωγικής
Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ
e-mail: sfaka@otenet.gr

Ιάκωβος ΤΣΙΠΛΑΚΙΔΗΣ

Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
Υπότροφος του Ι.Κ.Υ., υποψήφιος διδάκτορας Φ.Π.Ψ,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
e-mail: tsiplakides@hotmail.com

Περίληψη

Ενώ σε θεωρητικό επίπεδο υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με τη χρήση των σχεδίων εργασίας με τη χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, λίγες είναι οι εμπειρικές έρευνες που εστιάζονται σε πρακτικό επίπεδο. Ο σκοπός της εργασίας είναι να γεφυρώσει αυτό το ερευνητικό κενό, εξετάζοντας σε θεωρητικό και κυρίως σε πρακτικό επίπεδο τη συμβολή των σχεδίων εργασίας με χρήση του διαδικτύου σε σχέση με: α) με τα κίνητρα μάθησης μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, και β) την επίδοσή τους στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Υποστηρίζουμε ότι η εκπαιδευτική θεωρία και πράξη πρέπει να συμβαδίζουν, και ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κάνουν χρήση σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Μια τέτοια προσέγγιση έχει θετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματική αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικών εργαλείων, στα κίνητρα των μαθητών, και συνεπώς στην επίδοσή τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας.

Abstract

This article deals with the implementation of internet-based projects in the teaching of English as a foreign language. The effectiveness of internet-based projects is assessed in terms of student motivation and language performance. The article is pragmatic in focus, providing teachers with a tool for successfully incorporating modern technology in the English classroom.

Εισαγωγή

Είναι γενικά αποδεκτό στη σχετική βιβλιογραφία ότι τα σχέδια εργασίας αποτελούν μια πρόσφορη μέθοδο για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι περισσότεροι παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί αποδέχονται ότι τα σχέδια εργασίας υποστηρίζουν τη συλλογική δράση (Coleman, 1992), συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και στην αυτονομία των μαθητών (Lee, 2002), συνδέουν την γνώση με αυθεντικές καταστάσεις, ενισχύουν την κριτική ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2004). Σε σχέση με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, τα σχέδια εργασίας παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους σχετικά με τη χρήση της γλώσσας (Fried-Booth, 2002). Έχει επίσης αποδειχτεί από εμπειρικές έρευνες ότι η υλοποίηση σχεδίων εργασίας ενισχύει τις συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς επίσης και την αυτονομία των μαθητών (Skehan, 1989), παρέχει μια σπάνια σύνθεση «ακαδημαικών και κοινωνικών στόχων», μειώνει το άγχος, ενισχύει τις αιτιακές αποδόσεις (attributions) των μαθητών, ενώ παράλληλα ενισχύει τους συνδετικούς δεσμούς της ομάδας (Dörnyei, 2001:100-101). Η αξιοποίηση αυθεντικών πηγών πληροφοριών με αυθεντικούς στόχους, αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών, και οδηγεί σε αποτελεσματικότερη μάθηση (Brophy, 2004).

Η θετική επίδραση της χρήσης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, και ειδικότερα του Παγκόσμιου Ιστού (www), στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας έχει επίσης διαπιστωθεί. Ο Παγκόσμιος Ιστός μπορεί να αποτελέσει ιδανικό εκπαιδευτικό υλικό (Οικονόμου, 2007: 25). Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αυθεντικά κείμενα στην ξένη γλώσσα, κάτι που συνήθως απουσιάζει από τα βιβλία (Bacon & Finnemann, 1990).
Τα μαθησιακά κίνητρα έχουν θετική συνάφεια με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Gardner, 1985), και υποστηρίζεται ότι είναι οι δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας για την επίδοση στην ξένη γλώσσα, μετά από τις γνωστικές ικανότητες του μαθητή (Skehan, 1989: 38). Ο Dornyei (2001) υποστηρίζει ότι τα κίνητρα περιέχουν τρία δομικά στοιχεία: *το γιατί*, *το πόσο επίμονα*, και *για πόση διάρκεια* οι μαθητές ασχολούνται με μια μαθησιακή δραστηριότητα. Σύμφωνα με το κοινωνικο-εκπαιδευτικό (socioeducational) μοντέλο για την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας, οι μαθητές με κίνητρα για μάθηση εμφανίζουν προθυμία για προσπάθεια, επιθυμία για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, θετική συμπεριφορά σε σχέση με την ξένη γλώσσα (Tremblay & Gardner, 1995).
Ενώ όμως υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με τη χρήση των σχεδίων εργασίας, τα κίνητρα και τη χρήση του διαδικτύου στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, λίγες είναι οι εμπειρικές έρευνες που εξετάζουν σε πρακτικό επίπεδο την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας με τη χρήση του διαδικτύου. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμπληρώσει αυτό το ερευνητικό έλλειμμα, επιχειρώντας να εφαρμόσει σε πρακτικό επίπεδο το θεωρητικό πλαίσιο της υλοποίησης σχεδίων εργασίας με τη χρήση του διαδικτύου στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο Ενιαίο Λύκειο. Ο απώτερος στόχος της έρευνας είναι να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητά της εφαρμογής τους σε σχέση α) με τα κίνητρα μάθησης μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, και β) την επίδοσή τους στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1.1. Βιωματική μάθηση και σχέδια εργασίας

Η βιωματική μάθηση γίνεται αντιληπτή ως οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με βάση την παιδαγωγική αρχή «μάθηση μέσα από την πράξη», η οποία σημαίνει πως οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις και αναπτύσσουν δεξιότητες αφού προηγουμένως έχουν βιώσει ή πράξει κάτι νέο (Κώττη, 2008:32). Πολλοί θεωρούν πως η βιωματική μάθηση σχετίζεται με τη μέθοδο project, καθώς στο πλαίσιο της μεθόδου οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να μάθουν πράττοντας οι ίδιοι (Χρυσαφίδης, 2005). Η βιωματική μάθηση «ταυτίζεται» με τις απόψεις σύγχρονων θεωρητικών όπως του Mezirow (2007) και νοείται ως η αξιοποίηση και επεξεργασία της εμπειρίας, όχι μόνο για την απόκτηση γνώσεων, αλλά και για τον μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης και μεταβολής στάσεων (Κώττη, 2008).
Για την υλοποίηση της βιωματικής μάθησης υιοθετούνται ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η μέθοδος project (σχέδια εργασίας). Ως μέθοδο project εννοούμε μια χρονικά, τοπικά και θεματικά προσδιορισμένη, προσεκτικά σχεδιασμένη και κατευθυνόμενη σε συγκεκριμένους στόχους ενέργεια. Η μέθοδος project αποτελεί μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, χωρίς αυστηρά καθορισμένα όρια και διαδικασίες,, ενώ εξελίσσεται ανάλογα με την κατάσταση, τις ιδιαίτερες επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (Frey, 1986· Κρίβας, 2007). Τα σχέδια εργασίας απαλλάσσουν το σχολείο από ατομοκεντρικές θεωρήσεις (Ματσαγγούρας, 2007:284), και από τη μετωπική διδασκαλία (Κοσσυβάκη, 2006: 457).

1.1.2. Θεωρητικές αφετηρίες

Η αφετηρία της μεθόδου πρέπει να αναζητηθεί στον Πραγματισμό, τη φιλοσοφική κίνηση που εμφανίζεται στα μέσα του προηγούμενου αιώνα και δίνει προβάδισμα στη δράση, καθώς επίσης και στην πρακτική αξιοποίηση της γνώσης στην καθημερινή ζωή (Frey,1986:31). Κύριοι εκπρόσωποι του πραγματισμού θεωρούνται οι J. Dewey (1935) και W. Kilpatrick (1935), οι

οποίοι εκπροσωπούν το «προοδευτικό κίνημα» στην εκπαίδευση. Στη Γερμανία ανάλογες αντιλήψεις με αυτές των Αμερικανών Πραγματιστών εκφράσθηκαν στο πλαίσιο του «Σχολείου Εργασίας» από τους H.Gaudig και G. Kerschensteiner, οι οποίοι θεωρούνται βασικοί εκπρόσωποι της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής (Κρίβας, 2007). Σύμφωνα με τον (Χρυσαφίδη, 2005) θεμέλιο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η εφαρμογή της μεθόδου project αποτέλεσαν οι ακόλουθες παιδαγωγικές παραδοχές οι οποίες διατυπώθηκαν από πολλούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς: α) ανάπτυξη της χειρωνακτικής εργασίας ως αντίβαρο στην πρακτική της απομνημόνευσης και του βερμπαλισμού, β) ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των καταρτιζόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, και γ) αξιοποίηση των γεγονότων που σχετίζονται με την άμεση πραγματικότητα ως αφετηρία για μάθηση.

1.1.3 Παιδαγωγικές - διδακτικές προεκτάσεις

Η αξιοποίηση της μεθόδου συνδέθηκε με την εσωτερική μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνθετικά στοιχεία της οποίας είναι τα ακόλουθα: α) το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, β) η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, γ) η αξιοποίηση του άμεσου χώρου ως αφετηρία για μάθηση, δ) η συστηματική μελέτη και προσέγγιση των καθημερινών προβλημάτων στο χώρο του σχολείου, ε) η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Βρεττός & Καψάλης, 1997· Παπαγιαννόπουλος, κα 2000). Στο πλαίσιο της προαναφερόμενης αντίληψης ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν είναι ο κεντρικός, αλλά καθοδηγητικός-συμβουλευτικός, και διαμεσολαβητικός (Κοσσυβάκη, 2006: 473).

1.2 Η χρήση του διαδικτύου για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας

Η χρήση του διαδικτύου και ειδικότερα του Παγκόσμιου Ιστού (www), στην υλοποίηση σχεδίων εργασίας για διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας μπορεί να υποστηρίξει την επικοινωνιακή διδασκαλία, να βοηθήσει στην ανάπτυξη της κριτικής και συνθετικής σκέψης, και να κάνει εφικτή την επαφή των μαθητών με την ξένη γλώσσα και την κουλτούρα της. Επιπλέον, προωθεί την ενεργή μάθηση, αυξάνει την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Warschauer, Turbee & Roberts, 1994). Η χρησιμοποίηση του διαδικτύου για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας επιτρέπει επίσης τη σύνθεση πληροφοριών, την εκμάθηση λεξιλογίου, και την εξάσκηση όλων των δεξιοτήτων με φυσικό τρόπο (Gitsaki & Taylor, 1999). Επίσης βοηθάει την ταυτόχρονη απόκτηση δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα και στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Black, Klingenstien & Songer, 1995; Neu & Scarcella, 1991).
Επειδή το διαδίκτυο παρέχει δυνατότητα επαφής με την κουλτούρα της χώρας όπου ομιλείται η γλώσσα-στόχος, βοηθάει την εκμάθηση της γλώσσας, εφόσον κουλτούρα και γλώσσα έχουν άμεση συνάφεια (Singhal, 1997). Σύμφωνα με τον Mike (1996) η διαδικασία της σύνθεσης των πληροφοριών του διαδικτύου, και η εξάσκηση της λογικής σκέψης που απαιτείται για το ψάξιμο πληροφοριών ενισχύουν τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες.

1.3 Κίνητρα

Οι αιτιακές αποδόσεις των μαθητών επηρεάζουν τις προσδοκίες τους για επιτυχία ή αποτυχία σε κάποιο μάθημα (Weiner, 2001). Η θεωρία των αιτιακών αποδόσεων υποστηρίζει ότι όταν οι μαθητές αποδίδουν την επίδοσή τους σε παράγοντες που θεωρούν ότι μπορούν να ελέγξουν (π.χ. προσπάθεια), τότε ενθαρρύνονται για περαιτέρω προσπάθεια. Αντίθετα, όταν οι μαθητές αποδίδουν την σχολική τους επίδοση σε παράγοντες που δεν μπορούν να ελέγξουν (π.χ. έλλειψη ικανότητας, τύχη, δύσκολες εξετάσεις), τότε μειώνεται η αίσθηση ικανότητάς τους, μειώνεται η προσπάθεια που καταβάλουν, εφόσον αναπτύσσουν χαμηλές προσδοκίες για υψηλή μελλοντική επίδοση.

Μια άλλη πτυχή κινήτρων συνδέεται με ενδογενή και εξωγενή κίνητρα. Μαθητές με ενδογενή κίνητρα συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες με μοναδικό κίνητρο «τα αυθόρμητα αισθήματα ενδιαφέροντος και διασκέδασης», χωρίς εξωτερικές παρωθήσεις (Deci & Moller, 2005:582). Μαθητές με ενδογενή κίνητρα είναι πιο πιθανό να έχουν καλύτερη επίδοση από μαθητές με εξωγενή κίνητρα, οι οποίοι ενδιαφέρονται από τις ανταμοιβές που συνδέονται με τη σχολική επιτυχία, όπως για παράδειγμα οι βαθμοί (Gardner, 1988: 106; Deci & Ryan, 2000).

2. Το πλαίσιο διδασκαλίας

Η σχολική τάξη που αποτελεί αντικείμενο έρευνας είναι η δευτέρα τάξη του Λυκείου Πραμάντων στο νομό Ιωαννίνων. Στην τάξη υπάρχουν 16 μαθητές, από τους οποίους οι 8 έχουν μέτρια έως χαμηλή επίδοση στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν ιδιαίτερα κίνητρα για εκμάθηση της ξένης γλώσσας και κατά συνέπεια εμφανίζουν ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνικές ποιοτικής έρευνας (συμμετοχική παρατήρηση) που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων αποκάλυψαν τις ακόλουθες πηγές έλλειψης μαθησιακών κινήτρων: α) οι μαθητές αυτοί απέδιδαν τη χαμηλή τους επίδοση σε έλλειψη ικανότητας για εκμάθηση ξένων γλωσσών, β) είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλές προσδοκίες επιτυχίας στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, και γ) εκτιμούσαν ελάχιστα τη χρησιμότητα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας.

3. Η έρευνα
3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των σχεδίων εργασίας με χρήση διαδικτύου για την αύξηση των κινήτρων για μάθηση σε μαθητές Λυκείου με χαμηλά κίνητρα και χαμηλή επίδοση.

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Η υλοποίηση των σχεδίων εργασίας με αξιοποίηση του διαδικτύου συμβάλλει στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών για μάθηση;
2. Η υλοποίηση των σχεδίων εργασίας με αξιοποίηση του διαδικτύου βοηθά τους μαθητές με χαμηλά κίνητρα και επίδοση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών;

3.3 Δείγμα της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 8 μαθητές από το σύνολο των 16 μαθητών της Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου Πραμάντων. Η επιλογή του δείγματος έγινε με χρήση της μεθόδου της τυχαίας συστηματικής δειγματοληψίας. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, ενώ οι υπόλοιποι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

3.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση. Η εσχάρα παρατήρησης που διαμορφώθηκε περιελάβανε τέσσερις βασικές κατηγορίες παραγόντων.
Η πρώτη κατηγορία περιελάβανε μεταβλητές που σχετίζονταν με την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου.
Η δεύτερη κατηγορία περιελάβανε μεταβλητές που σχετίζονταν με την επιθυμία και το ενδιαφέρον των μαθητών για ενεργητική συμμετοχή τους στις δραστηριότητες των σχεδίων εργασίας.

Η τρίτη κατηγορία περιελάβανε μεταβλητές που σχετίζονταν με τον έλεγχο των παραγόντων που συμβάλλουν στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών κατά τη διαδικασία υλοποίησης σχεδίων εργασίας.
Η τέταρτη κατηγορία περιελάβανε μεταβλητές που σχετίζονταν με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά τη διαδικασία υλοποίησης σχεδίων εργασίας.

3.5 Στάδια στην υλοποίηση του σχεδίου εργασίας

3.5.1 Προβληματισμός

Η επιλογή του θέματος «*Εναλλακτικές πηγές ενέργειας και προστασία του περιβάλλοντος στην Ευρώπη και στη Ελλάδα*» έγινε με βάση τα πιο κάτω κριτήρια: α) το θέμα να προέρχεται από το χώρο των άμεσων εμπειριών των μαθητών, β) να βρίσκεται κοντά στα ενδιαφέροντά τους, στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους καθώς και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά, γ) να δημιουργεί προϋποθέσεις ερευνητικής – ερμηνευτικής και κριτικής ανάλυσης της υπάρχουσας πραγματικότητας.

3.5.2 Προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων

Στο στάδιο αυτό αποφασίστηκε με τι ακριβώς θα ασχοληθούν τα μέλη της κάθε ομάδας, είτε ατομικά, είτε χωρισμένα σε μικρότερες ομάδες, ποια μεθοδολογία θα χρησιμοποιήσουν, και ποιές τι δραστηριότητες θα υλοποιήσουν. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού επισκέφτηκαν επιλεγμένες ιστοσελίδες, αναζήτησαν και κατέγραψαν πληροφορίες σχετικά με το θέμα, ανάλογα με το άθλημα που είχα αναλάβει η κάθε ομάδα. Όπως και στο προηγούμενο στάδιο, έτσι και σ' αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν καθοριστικός. Αυτός βρήκε τις ιστοσελίδες στην αγγλική γλώσσα σχετικές με το θέμα, βοήθησε, υποστήριξε και ενθάρρυνε τους μαθητές στην προσπάθεια προσέγγισης του θέματος (Φραγκούλης, 2008: 25).

3.5.3 Διεξαγωγή των δραστηριοτήτων-οργάνωση δεδομένων

Σε αυτό το στάδιο το υλικό ταξινομήθηκε και τα δεδομένα οργανώθηκαν σε ένα συνεπές σχήμα (προεπιλεγμένη δομή) από κάθε ομάδα συμμετεχόντων στο σχέδιο εργασίας. Οι ομάδες παρουσίασαν στην ολομέλεια το προϊόν της εργασίας τους, καθώς επίσης και την αποκτημένη μέσα από τη προσέγγιση του θέματος γνώση. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε όλη την τάξη με τη μορφή πόστερ και προφορικών παρουσιάσεων.

3.5.4 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση περιελάμβανε την από κοινού εκτίμηση της δουλειάς, από όλα τα μέλη της ομάδας εργασίας, καθώς επίσης και συζήτηση σχετικά με το βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων, για το πώς κύλησε η όλη διαδικασία, ποια ήταν τα αποτελέσματα, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά (Μπρίνια, 2006:82). Έγινε εκτίμηση της εμπειρίας ατομικά και ομαδικά, εντοπισμός των λαθών και των προβλημάτων που υπήρξαν, αλλά και υπενθύμιση όλου του πλούσιου γνωστικού και βιωματικού υλικού που κατακτήθηκε.

4. Αποτελέσματα από τη χρήση Σχεδίων Εργασίας με αξιοποίηση του διαδικτύου

4.1 Επίδοση

Η επίδοση των μαθητών σημείωσε βελτίωση, κυρίως σε σχέση με δεξιότητες παραγωγής προφορικού λόγου (speaking skills) και κατανόησης προφορικού λόγου (listening). Ιδιαίτερα

ωφελήθηκαν οι μαθητές που ήταν απρόθυμοι να μιλήσουν επειδή ένοιωθαν λιγότερο άγχος σχετικά με τα λάθη στη χρήση της αγγλικής γλώσσας, ενώ μέσα από την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας ήταν πρόθυμοι να «πειραματιστούν» με τη δημιουργική χρήση της γλώσσας (Lightbown & Spada, 1999:31).

4.2 Προθυμία για συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες

Από τη συμμετοχική παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι τα σχέδια εργασίας υποβοήθησαν την συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Κοσσυβάκη, 2006). Οι μαθητές έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες, ακόμη και μετά το τέλος του σχεδίου εργασίας. Εμφάνιζαν λιγότερο άγχος στη χρήση της ξένης γλώσσας, το οποίο επιδρά αρνητικά στα κίνητρα για μάθηση της ξένης γλώσσας (Gardner, 1985; Gardner & MacIntyre, 1993; Clement, 1980). Επίσης, επειδή συνειδητοποιούσαν ότι χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο για αυθεντικούς επικοινωνιακούς στόχους, είχαν αυξημένο ενδιαφέρον, αυτοπεποίθηση, και κίνητρα για συμμετοχή.

4.3 Αιτιακές αποδόσεις των μαθητών

Οι αιτιακές αποδόσεις των μαθητών, δηλαδή το που αποδίδουν την επίδοσή τους στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας εμφάνισαν σημάδια αλλαγής. Επειδή οι μαθητές βίωναν επιτυχία στην υλοποίηση του σχεδίου εργασίας, άρχισαν να αποδίδουν αυτή την επιτυχία σε εσωτερικούς παράγοντες που μπορούν να τους ελέγξουν όπως για παράδειγμα η προσπάθεια που κατέβαλαν και η ικανότητά τους, και λιγότερο σε εξωτερικούς παράγοντες που βρίσκονται έξω από τον έλεγχό τους, όπως για παράδειγμα ο παράγοντας τύχη. Άρχισαν να πιστεύουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην προσπάθεια που καταβάλουν και την επίδοσή τους στο μάθημα των αγγλικών. Για παράδειγμα η συμμετοχική παρατήρηση έδειξε ότι στην περίπτωση που αντιμετώπιζαν δυσκολίες αυτοί οι μαθητές ανέπτυξαν τεχνικές για να τις ξεπεράσουν (π.χ. συνεργασία με τους συμμαθητές και τον καθηγητή τους), και δεν σταματούσαν την προσπάθεια, όπως συνήθως έκαναν στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

4.4 Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας

Στο πλαίσιο υλοποίησης των σχεδίων εργασίας οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν μεταξύ τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να επιλύσουν προβλήματα και να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, όπως δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων (Κακλαμάνης, 2005:135).

5. Συμπεράσματα

Η ενασχόληση των μαθητών με ένα θέμα των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων τους μέσα από το διαδίκτυο αύξησε τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους μέσα από ένα διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον. Η μέθοδος project βοήθησε στη συνεργασία τόσο μεταξύ τους όσο και με το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην υλοποίηση του σχεδίου εργασίας αναγνώρισε τις δυνατότητες που προσφέρουν οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, και διαπίστωσε την ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση του σε αυτές.
Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως η ποιοτική εκπαίδευση δεν παρέχεται με χρήση παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικών εργαλείων. Παρέχεται μέσα από χρήση σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, καθώς και μέσα από την αξιοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων (Παπαδάκης, κα, 2003).
Η χρήση του διαδικτύου για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με πολιτιστικά στοιχεία της γλώσσας (Dörnyei, 2001). Η χρήση

του διαδικτύου επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Hedge, 2000), καθώς και αυτονομία και μεταγνωστικές δεξιότητες.
Με δεδομένο ότι η εκπαιδευτική θεωρία και πράξη πρέπει να συμβαδίζουν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν το ρόλο του ερευνητή μέσα στην τάξη τους, με στόχο την αύξηση των κινήτρων των μαθητών για εκμάθηση της ξένης γλώσσας.
Μια τέτοια προσέγγιση, η οποία ενώνει τη θεωρία με την πράξη, βοηθά στην αποτελεσματική αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικών εργαλείων, αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών, και συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσής τους στο μάθημα της ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

Βρεττός, Ι., και Καψάλης, Α.(1997). '*Αναλυτικό πρόγραμμα*', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Frey, K.(1986). '*Η μέθοδος project*', Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Κακλαμάνης, Θ. (2005). 'Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση', *Μέντορας*, 10, 130-144.

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). '*Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*', Αθήνα, Gutenberg.

Κρίβας, Σ.(2007). '*Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική'*, Αθήνα, Gutenberg.

Κώττη, Δ.(2008). 'Βιωματική μάθηση από τη θεωρία στην πράξη ΣΔΕ Αχαρνών, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 13, 35-41.

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2004) '*Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση'*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2007) '*Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*', Αθήνα, Gutenberg.

Μπρίνια, Β.(2006). '*Η βιωματική μάθηση στις «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» του Ενιαίου Λυκείου: Μια πρόταση για αποτελεσματική μόρφωση*', διαθέσιμο στο www.pi-schools.gr, 24-4-2009.

Οικονόμου, Κ. (2007) 'Ελληνικές λέξεις σε ξένες γλώσσες: Ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας με χρήση διαδικτύου στη Γ' Γυμνασίου', *Μέντορας*, 12, 24-35.

Παπαγιαννόπουλος, Κ., Σιμώνη, Ε., και Φραγκούλης, Ι.(2000). 'Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας', Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Παπαδάκης, Σ., Βελισσάριος, Α, και Φραγκούλης, Ι.(2003). 'Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Μια διδακτική προσέγγιση στα πλαίσια του διαθεματικού προγράμματος σπουδών', στα *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*, Σύρος 9-11 Μαΐου 2003.

Φραγκούλης, Ι. (2008). '*Σημειώσεις στην Περιβαλλοντική Αγωγή*', Πάτρα, Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Χρυσαφίδης, Κ. (2005). '*Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*', Αθήνα, Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Bacon, S., & Finnemann, M. (1990). 'A study of the Attitudes, Motives and Strategies of University Foreign Language Students and Their Disposition to Authentic Oral and Written input'. *The Modern Language Journal*, 74, pp. 459-473.

Black, L., Klingenstien, K., & Songer, N. (1995). 'Observations from the Boulder Valley Internet project'. *Technological Horizons in Education Journal*, 22 (10-11), pp. 75-80.

Brophy, J., 2004. Motivating Students to Learn. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

Clément, R. (1980). 'Ethnicity, contact and communicative competence in a second language', in H. Giles, W. P. Robinson, & P. M. Smith (eds.), *Language: Social psychological perspectives*. Pergamon, Oxford, pp. 147–154.

Coleman, J., A. (1992). 'Project-based learning, transferable skills, information technology and video'. *Language Learning Journal*, 5, pp. 35-37.

Deci, E., L., & Ryan, R., M. (2000). 'The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour'. *Psychological Inquiry,* 11, pp. 227-268.

Deci, E., L., & Moller, A., C. (2005). 'The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation', in A. J. Elliot and C. S. Dweck (eds.). *Handbook of competence and motivation*. Guildford Press, New York, pp. 579-597.

Dörnyei, Z. (2001). '*Motivational Strategies in the Language Classroom*', Cambridge, Cambridge University Press.

Fried-Booth, D., L. (2002). '*Project Work*' (2nd ed.), Oxford, Oxford University Press.

Gardner, R. C. (1985). '*Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*', London, Edward Arnold.

Gardner, R. C. (1988). 'The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, findings, and issues'. *Language Learning*, 38, pp. 101-126.

Gardner, R., C. & MacIntyre P., D. (1993). 'A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables'. *Language Teaching,* 26, pp. 1-11.

Gitsaki, C., & Taylor, R., P. (1999), 'Bringing the WWW into the ESL classroom', in Cameron, K. (Ed.), *CALL and the Learning Community*, Elm Bank Modern Language Series.

Hedge, T. (2000). '*Teaching and learning in the language classroom*', Oxford, Oxford University Press.

Lee, I. (2002). 'Project work made easy in the English classroom. *Canadian Modern Language Review*, 59, pp. 282-290.

Lightbown, P. & and Spada, N. (1999). '*How Languages are Learned* (2nd edition), Oxford, Oxford University Press.

Mike, D. (1996). 'Internet in the schools: A literacy perspective'. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40(1), pp. 1-13.

Mezirow, J.(2007). 'Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση', Αθήνα, Μεταίχμιο

Neu, J., & Scarcella, R. (1991) 'Word processing in the ESL writing classroom: A survey of student attitudes', in P. Dunkel (ed.). '*Computer-assisted language learning and testing: Research issues in practice*', New York: Newbury House Publishers, pp. 170-187.

Singhal, M. (1997). 'The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges', *The Internet TESL Journal*, 3 (6).

Skehan, P., 1989. Individual Differences in Second Language Learning. Edward Arnold, London.

Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). 'Expanding the motivation construct in language learning'. *Modern Language Journal,* 79, pp. 505–518.

Warschauer, M., Turbee, L., & Roberts, B. (1994) '*Computer learning networks and students empowerment'*, Honolulu, HI, University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Weiner, B. (2001). 'Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective', in F. Salili, C. Chiu, & Y. Hong (eds.), '*Student motivation: The culture and context of learning*'. Kluwer Academic/Plenum, New York, pp. 17-30.