



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη
και από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

**Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος ηλεκτρονικής
μάθησης και συνεργασίας μεταξύ σχολείων
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια μελέτη περίπτωσης
στα πλαίσια της δράσης eTwinning**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ελισάβετ Βασιλείου Κολλητίδου

Επιβλέπων καθηγητής: Τζιμογιάννης Αθανάσιος

ΚΟΡΙΝΘΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Τζιμογιάννης Αθανάσιος, Καθηγητής Παν. Πελοποννήσου (Επιβλέπων)

Μέλη: Κουλαϊδής Βασίλειος, Καθηγητής Παν. Πελοποννήσου

Τσακίρη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παν. Πελοποννήσου

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία θα ήθελα, κατ' αρχάς, να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αθανάσιο Τζιμογιάννη, για την αδιάλειπτη υποστήριξη και καθοδήγησή του, τις πάντοτε εύστοχες και περιεκτικές παρατηρήσεις και επισημάνσεις του κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Ευχαριστώ επίσης τον καθηγητή κ. Βασίλειο Κουλαϊδή και την καθηγήτρια κ. Δέσποινα Τσακίρη, μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής της εργασίας μου, καθώς και όλους τους καθηγητές μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών της κατεύθυνσης Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές) του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τις σημαντικές γνώσεις που μου προσέφεραν και τους δρόμους που μου άνοιξαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Η εργασία αυτή αφιερώνεται
στη μητέρα του συζύγου μου και
στους γονείς μου

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους και συμφοιτητές μου στο τμήμα της κατεύθυνσης για την άριστη συνεργασία και φιλία που είχαμε κατά το πρώτο έτος σπουδών μου στο Πρόγραμμα.

Ευχαριστώ ιδιαιτέρως την καλή συνάδελφο και συμφοιτήτριά μου Κωνσταντίνα Κουτσοδήμου για τη μοναδική φιλία και έμπρακτη στήριξή της όποτε τη χρειάστηκα, καθώς και τη συμφοιτήτριά μου Μαρία Μετοχιανάκη.

Ευχαριστώ τους μαθητές μου στο σχολείο για όλα όσα μου προσφέρουν βοηθώντας με να γίνομαι καλύτερη.

Ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υπομονή της σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Ευχαριστώ τη μητέρα του συζύγου μου χωρίς την άοκνη στήριξη της οποίας τίποτα από όλα αυτά που επιχείρησα να μάθω και να εξερευνήσω τα τελευταία χρόνια δεν θα είχε πραγματοποιηθεί, καθώς και τον πατέρα του συζύγου μου.

Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου για την αγάπη τους, τη στήριξή τους, τις αρχές τους και την επιθυμία για διαρκή βελτίωση που μου εμφύσησαν.

“Τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται πώς να σκέφτονται,
όχι τι να σκέφτονται.”
Margaret Mead

“There are some people who live in a dream world, and there are some who face
reality; and then there are those who turn one into the other.

Give light and the darkness will disappear of itself”

Desiderius Erasmus

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	1
1ο Κεφάλαιο: Εισαγωγή	5
1.1. Στόχος της Έρευνας	7
1.2. Σύνοψη της Διπλωματικής Εργασίας	7
2ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό Πλαίσιο	9
2.1. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση 9	
2.1.1. Ο Ιστός 2.0.....	14
2.1.2. Παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων με βάση τον Ιστό 2.0 σε συνεργατικά έργα.....	18
2.1.3. Παραδείγματα Μάθησης με βάση τον Ιστό 2.0 για την προαγωγή της καινοτομίας και της δημιουργικότητας.....	22
2.2. Διεθνοποίηση στην Εκπαίδευση	24
2.3. Διακρατική (ή Διεθνική) Εκπαίδευση	27
2.3.1. Εκπαιδευτική πολιτική της Αυστραλίας.....	30
2.3.2. Εκπαιδευτική πολιτική των Η.Π.Α.	31
2.3.3. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική	33
2.3.4. Βασικές Ικανότητες για τον Ευρωπαϊό πολίτη.....	38
2.3.5. Πολυγλωσσία	40
2.4. Το πρόγραμμα Erasmus +	41
2.5. Το eTwinning	44
2.5.1. Ιστορική αναδρομή της δράσης eTwinning	44
2.5.2. Πλαίσιο λειτουργίας της δράσης eTwinning	48
2.5.3. Οι Εκπαιδευτικοί Πόροι του eTwinning.....	50
2.5.4. Η εξέλιξη του eTwinning σε αριθμούς.....	53
2.5.5. Εθνική και Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας.....	58
2.6. Επικοινωνία και Τ.Π.Ε.	58
2.6.1. Επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες.....	60
2.6.2. Επικοινωνιακές κοινωνιογλωσσικές δεξιότητες.....	60
2.6.3. Διδασκαλία ξένων γλωσσών και Τ.Π.Ε.....	61
2.7. Δημιουργικότητα και Τ.Π.Ε.	64
2.7.1. Δημιουργικότητα και καινοτομία στην εκπαίδευση	64
2.7.2. Εκπαιδευτική καινοτομία και Τ.Π.Ε.	66
2.7.3. Η έννοια της δημιουργικότητας.....	71

2.7.4. Η δημιουργικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	75
2.7.5. Δημιουργικότητα με βάση τα εργαλεία του Ιστού 2.0 (Learning 2.0)....	78
2.7.6. Παράγοντες που αναστέλλουν τη δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	83
2.7.7. Παράγοντες που προάγουν τη δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	87
2.7.8. Παραδείγματα δημιουργικής διδασκαλίας	93
2.8. Διαπολιτισμικότητα και Τ.Π.Ε.	96
2.8.1. Παγκόσμια διαπολιτισμική συνδεσιμότητα	96
2.8.2. Ο παγκόσμιος γραμματισμός.....	98
2.8.3. Η διαπολιτισμική ικανότητα	98
2.8.4. Διαπολιτισμικότητα και Ευρωπαϊκή Ένωση	102
2.8.5. Πολιτισμική νοημοσύνη	103
2.8.6. Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα	103
2.8.7. Διαπολιτισμική ικανότητα και διδασκαλία ξένων γλωσσών.....	104
3ο Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική επισκόπηση	108
3.1. Επίδραση των έργων eTwinning σε μαθητές, σχολικές μονάδες και τοπική κοινωνία	108
3.2. Μελέτες σχετικά με την επίδραση του eTwinning στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	119
3.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας	124
4ο Κεφάλαιο: Σχεδιασμός της Δράσης	126
4.1. Ο ρόλος των Τ.Π.Ε. στα έργα eTwinning	126
4.2. Συμβατότητα του έργου eTwinning με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και με τα Προγράμματα Σπουδών μαθημάτων του Δημοτικού	126
4.2.1. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες	128
4.2.2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γαλλικής Γλώσσας.....	132
4.2.3. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ).....	133
4.2.4. Μάθηση με βάση τα Σχέδια Εργασίας (Project-based Learning)	135
4.2.5. Οι Δημιουργικές Τάξεις (Creative Classrooms).....	139
4.3. Πλαίσιο υλοποίησης του έργου	142
4.4. Σχεδιασμός του Έργου	144
4.5. Τεχνολογικά εργαλεία υποστήριξης του Έργου	144
4.6. Συντονισμός	146

4.7. Οργάνωση και Χρονοπρογραμματισμός.....	147
5ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας	152
5.1. Ερευνητικά Μέσα	152
5.2. Δείγμα της έρευνας	152
5.3. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας και η συνέντευξη.....	152
5.4. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων	153
6ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	155
6.1. Συμμετοχή και δημιουργίες των μαθητών.....	155
6.1.1. Δημιουργικότητα και Τ.Π.Ε.	155
6.1.2. Επικοινωνία και Τ.Π.Ε.	183
6.1.3. Διαπολιτισμικότητα και Τ.Π.Ε.	185
6.1.3.α. Γεωγραφικός εντοπισμός, φυσικό περιβάλλον και κλιματολογικές συνθήκες	185
6.1.3.β. Φυλετικά και εθνογραφικά χαρακτηριστικά.....	187
6.1.3.γ. Ήθη και έθιμα.....	188
6.1.3.δ. Καθημερινή σχολική και εξωσχολική ζωή	190
6.2. Ανάλυση των συνεντεύξεων	193
6.2.1. Δημιουργικότητα και Τ.Π.Ε.	193
6.2.2. Επικοινωνία και Τ.Π.Ε.	199
6.2.2.α. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.....	200
6.2.2.β. Γλωσσική ανάπτυξη στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα.....	207
6.2.3. Διαπολιτισμικότητα	214
6.3. Ευρύτερα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	225
6.3.1. Εξοικείωση με εργαλεία των Τ.Π.Ε.	225
6.3.2. Τοπική ιστορία της Κορινθίας.....	231
6.3.3. Ευχάριστη και δημιουργική μάθηση	233
6.4. Δυσκολίες.....	237
6.5. Εντυπώσεις.....	240
6.6. Προτάσεις.....	244
7ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα	247
7.1. Σύνοψη	247
7.1.1. Επικοινωνία μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων μέσα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. εργαλείων	247

7.1.2. Καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών μέσα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. εργαλείων	248
7.1.3. Ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου και καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης στους μαθητές	248
7.1.4. Ευρύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές	250
7.1.5. Κυριότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές	250
7.2. Συζήτηση	250
7.3. Προτάσεις για εκπαιδευτική πρακτική.....	252
7.4. Περιορισμοί της έρευνας	255
7.5. Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη.....	255
7.6. Επίλογος.....	256
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	258
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	258
ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	288
Παραρτήματα.....	292
Παράρτημα 1: Πρωτόκολλο συνέντευξης για τους Έλληνες μαθητές	292
Παράρτημα 2: Γραπτό ερωτηματολόγιο για τους Γάλλους μαθητές.....	293

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως αντικείμενο το σχεδιασμό και τη μελέτη της υλοποίησης ενός έργου eTwinning μεταξύ δύο ευρωπαϊκών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενός ελληνικού και ενός γαλλικού, το οποίο αξιοποίησε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης και τεχνολογίες του Ιστού 2.0. Το eTwinning αποτελεί καθιερωμένη ευρωπαϊκή δράση, μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες, κάνοντας χρήση εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), συνεργάζονται για να αποκομίσουν οφέλη παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά. Η δράση προσφέρει σε σχολεία, μαθητές και εκπαιδευτικούς, την ευκαιρία να δημιουργήσουν και να μάθουν συνεργατικά, να ανταλλάξουν καλές μαθησιακές πρακτικές, να μοιραστούν απόψεις και να δικτυωθούν.

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές ενθαρρύνουν τη χρήση των Τ.Π.Ε., ενώ παράλληλα υποστηρίζουν τις συνεργατικές μεθόδους μάθησης και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Προκειμένου να εξασφαλιστεί προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική ευημερία των πολιτών η σύγχρονη εκπαίδευση θεωρεί αναγκαία την εκμάθηση ξένων γλωσσών, την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την προαγωγή της καινοτομίας. Επιπλέον, οι σημερινές κοινωνίες της Πληροφορίας και της Γνώσης είναι πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες, ενώ συγχρόνως είναι παγκόσμια διασυνδεδεμένες και αλληλοεξαρτώμενες. Ο πολίτης κάθε χώρας είναι ταυτόχρονα και πολίτης του κόσμου. Το γεγονός αυτό υπαγορεύει στους λαούς την καλλιέργεια πολιτισμικής συνείδησης, αλλά κυρίως διαπολιτισμικής ικανότητας, δηλαδή της ικανότητας ενός ατόμου να κατανοεί και να αποδέχεται κοσμοθεωρίες ανθρώπων από άλλες κουλτούρες.

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας έγκειται στο σχεδιασμό ενός έργου, στο πλαίσιο της δράσης eTwinning, μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η εξ' αποστάσεως διαδικτυακή συνεργασία δύο δημοτικών σχολείων. Το έργο υλοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της γαλλικής γλώσσας, για το ελληνικό σχολείο, και της βασικής τάξης, για το γαλλικό σχολείο, με συνολικά 36 μαθητές

ηλικίας 9-12 ετών. Η συνεργασία είχε διάρκεια εννιά (9) μηνών και πραγματοποιήθηκε σε δύο γλώσσες, την αγγλική και τη γαλλική.

Για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από: (α) τα δεδομένα της ψηφιακής πλατφόρμας του Twinspace του έργου, (β) τις ψηφιακές εργασίες-δημιουργίες των μαθητών σε 12 τεχνολογικά εργαλεία και (γ) τις απαντήσεις στις συνεντεύξεις τις οποίες έδωσαν 9 μαθητές της ελληνικής τάξης και τις απαντήσεις σε γραπτό ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου που έδωσαν 14 μαθητές της γαλλικής τάξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανάδειξαν τη θετική επίδραση του έργου eTwinning στους μαθητές, δηλαδή ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γλωσσικών ικανοτήτων στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα, καλλιέργεια της δημιουργικής τους έκφρασης, ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου και διαπολιτισμικής συνείδησης και κατανόησης. Από την υλοποίηση του έργου προέκυψαν επίσης παράλληλα εκπαιδευτικά οφέλη: εξάσκηση των μαθητών στα εργαλεία των Τ.Π.Ε., εδραίωση κλίματος ευχάριστης μάθησης, ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης, επιλογής και σύνθεσης πληροφοριών από το Διαδίκτυο, εμπλουτισμός των γνώσεών τους αναφορικά με τον τόπο τους και τον τόπο των αλλόφωνων εταίρων τους.

Η εργασία ανάδειξε τη σημασία υλοποίησης διακρατικών ηλεκτρονικών συνεργασιών από το Δημοτικό Σχολείο και την ανάγκη ενσωμάτωσής τους στο Πρόγραμμα Σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προετοιμάζουν τους μαθητές για την κοινωνία του μέλλοντος και διαμορφώνουν την ταυτότητα του αυριανού πολίτη του κόσμου.

Λέξεις Κλειδιά: eTwinning, ηλεκτρονική μάθηση, Τ.Π.Ε., συνεργατική μάθηση, κοινωνικές δεξιότητες, γλωσσικές ικανότητες, δημιουργικότητα, διαπολιτισμική κατανόηση

Abstract

The object of the present study is the designing and implementation of an eTwinning project between two European elementary schools, a Greek and a French one, which made the use of eLearning environments and Web 2.0 technologies. ETwinning is an established European action through which schools from different European countries make use of ICT tools in order to collaborate and gain pedagogical, social and cultural benefits. The action provides schools, students and teachers with the opportunity to create and learn collaboratively, exchange good learning practices, share views and networking.

Modern educational policies encourage the use of ICT, while supporting collaborative learning methods and the development of social skills. Modern education considers language learning, enhancing critical thinking, cultivating creativity and innovation necessary in order to ensure personal development and social welfare of citizens. Moreover, today's societies of Information and Knowledge are multicultural and multilingual, while the world is interconnected and interdependent. The citizen of every country is at the same time a citizen of the world. This fact dictates to the peoples of our world not only a growing cultural awareness, but also an intercultural competence, that is a person's ability to understand and accept worldviews of people from other cultures.

The methodology of this research lies in the design of an eTwinning project, in which a distance on line collaboration between two elementary schools was held. The project was implemented during the course of the Greek school's French language lesson and the standard class for the French school, with a total of 36 students, aged 9-12 years. The collaboration lasted nine (9) months and it was held in two languages, English and French.

For the evaluation of the research results, the qualitative method was used. The research data derived from: (a) data from the digital platform, the Twinspace of the project, (b) the digital tasks-creations of the students in 12 technological tools and (c) the answers to the interviews which 9 students from the Greek class gave and the answers to a written open-ended questionnaire that 14 students from the French class presented.

The survey results demonstrate the positive effect of the eTwinning project on students, namely development of social skills and language skills in the English and French language, cultivation of their creative expression, developing intercultural dialogue as well as intercultural awareness and understanding. The project also resulted in parallel educational benefits: training of students with ICT tools, consolidating a climate of pleasant learning, developing skills in searching, selecting and synthesizing information from the Internet, enriching their knowledge regarding the areas they live in as well as the home and the environments of their partners.

The study helped elevate the importance of implementation of transnational electronic partnerships in primary school and the need for their inclusion in the curriculum of primary education, with the aim of fostering knowledge, skills and attitudes that prepare students for tomorrow's society and shape the identity of tomorrow's citizen of the world.

Keywords: eTwinning, e-learning, ICT, collaborative learning, social skills, language skills, creativity, intercultural understanding

1ο Κεφάλαιο: Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, η αλματώδης ανάπτυξη και διάδοση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχει αλλάξει σε σημαντικό βαθμό τη δομή και τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις μαθησιακές μεθόδους και πρακτικές, καθώς και τα χρησιμοποιούμενα μέσα και περιβάλλοντα. Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση στοχεύει στην αναμόρφωση του γενικότερου παιδαγωγικού πλαισίου και στην ουσιαστική ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται εργαλεία, εφαρμογές και περιβάλλοντα ειδικά σχεδιασμένα για εκπαιδευτικούς σκοπούς τα οποία αξιοποιούν τις πολυμεσικές και δικτυακές τεχνολογίες (Τζιμογιάννης, 2007).

Επιπλέον, οι νεότερες εξελίξεις στην εκπαίδευση δείχνουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να λάβει χώρα οπουδήποτε και οποτεδήποτε, ενώ ο ρόλος των σχολείων συνεχίζει να εξελίσσεται. Η παραδοσιακή αποκλειστική σύνδεση της μάθησης με συγκεκριμένους χώρους, όπως οι αίθουσες διδασκαλίας, ουσιαστικά παύει να υπάρχει, ενώ οι περιορισμοί του χρόνου και του τόπου για την επίτευξη της συνδεσιμότητας έχουν καταργηθεί. Η μάθηση, λοιπόν, λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο, έξω από το σχολείο, στο σπίτι και διαδικτυακά. Το στοίχημα για την επίσημη εκπαίδευση είναι πώς θα εκπαιδεύσει τα άτομα να μετατρέπουν την ηλεκτρονική πληροφορία σε γνώση. Επιπλέον, θεωρείται πως οι αναδυόμενοι μαθησιακοί χώροι θα επιτρέπουν στα άτομα να διαμορφώνουν την ταυτότητά τους ως αλληλοεξαρτώμενα και αλληλοσυνδεμένα κοινωνικά όντα και στη βάση αυτή να παράγουν τους πόρους και τις κοινότητες που χρειάζονται για να διατηρήσουν την ευημερία τους (Miller et al., 2008).

Είναι πλέον σαφές ότι τα παιδιά σήμερα ζουν σε έναν κόσμο όπου η ροή πληροφοριών είναι απεριόριστη, οι ευκαιρίες σημαντικές αλλά και οι επιλογές δύσκολες. Συνεπώς, το να μάθουν να κάνουν ζωτικής σημασίας πρακτικές, συναισθηματικές και κοινωνικές συνδέσεις μεταξύ διαφόρων δεξιοτήτων και περιεχομένων αποδεικνύεται πιο σημαντικό από ποτέ. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν αυτή την ικανότητα δημιουργώντας ένα

πλαίσιο μάθησης στο οποίο το μαθησιακό περιεχόμενο να είναι σχετικό με τις ζωές τους, οι δραστηριότητες να αντλούνται από τον πραγματικό κόσμο, να τους 'μεταφέρουν' στην έξω ζωή και να τους προσφέρουν δυνατότητες να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με συνομιλήκους τους και με τους εκπαιδευτικούς τους στο πλαίσιο αυθεντικών εμπειριών μάθησης (Fullan, 2011).

Επιπλέον, με τη διαρκώς αυξανόμενη ετερότητα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γίνεται συνείδηση ότι οι πολυεθνικές χώρες του παρελθόντος έχουν μετατραπεί σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες του παρόντος. Η ύπαρξη και η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών, απόρροια μαζικών μετακινήσεων μεταναστευτικών πληθυσμών, διαμορφώνει την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών ως μια πραγματικότητα που δεν μπορεί πλέον να αγνοηθεί (Παπαχρήστος, 2010).

Την τελευταία εικοσαετία, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, μέσα από σειρά προγραμμάτων και πρωτοβουλιών (eLearning Initiative, Lifelong Learning Programme, Erasmus+) ενθαρρύνει τις διασχολικές διακρατικές ηλεκτρονικές (ή μη) συνεργασίες, τη δικτύωση (Miguela, 2007) και τη φυσική ή εικονική κινητικότητα μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, έχει αναπτύξει, από το 2005, τη δράση του eTwinning. Πρόκειται για την ηλεκτρονική αδελφοποίηση ευρωπαϊκών σχολείων η οποία πραγματοποιείται μέσα από την υλοποίηση συνεργατικών έργων με βάση το Διαδίκτυο.

Οι κύριες τεχνολογικές και παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τα έργα eTwinning είναι: α. η χρήση των Τ.Π.Ε.· β. η παιδαγωγική καινοτομία (μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση, την αυθεντική και βιωματική μάθηση)· γ. η δικτύωση των ευρωπαίων εκπαιδευτικών, η ανταλλαγή καλών πρακτικών και, άρα, η διαρκής επαγγελματική τους ανάπτυξη· δ. η εδραίωση ενός σχολικού δικτύου, μιας κοινότητας σχολείων· ε. η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και η ανάπτυξη ενός αισθήματος ευρωπαϊκής ταυτότητας και στ. η ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης και κατανόησης.

Μέσα από τη διαμόρφωση ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης με βάση το Διαδίκτυο, η δράση έχει στόχο να προάγει τη συνείδηση ενός ευρωπαϊκού μοντέλου πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, να βελτιώσει το διεθνικό διάλογο και την αμοιβαία κατανόηση, αλλά και να βοηθήσει εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς

να αναβαθμίσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες στην παιδαγωγική και συνεργατική χρήση των Τ.Π.Ε.. Τέλος, ωθεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν μια ξένη γλώσσα σε πραγματικό πλαίσιο επικοινωνίας ενώ έρχονται σε επαφή με μαθητές από άλλες χώρες. Για το λόγο αυτό θεωρείται ιδιαίτερα ισχυρό εργαλείο στην τάξη της ξένης γλώσσας (Miguela, 2007).

1.1. Στόχος της Έρευνας

Οι παραπάνω διαπιστώσεις σε συνδυασμό με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης οδήγησαν στην παρούσα έρευνα η οποία επιδίωξε να εστιαστεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένους άξονες όπως αυτοί αναφέρονται παρακάτω.

Η έρευνα στόχευσε στην αποτίμηση ενός έργου ηλεκτρονικής μάθησης που βασίζεται στην τεχνολογία του Ιστού 2.0, το οποίο υλοποιήθηκε με τη συνεργασία δύο ευρωπαϊκών δημοτικών σχολείων, ενός ελληνικού και ενός γαλλικού, στα πλαίσια της δράσης του eTwinning. Βασικοί στόχοι ήταν να διερευνηθούν:

- Σε ποιο βαθμό ενισχύθηκε η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών μέσα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. εργαλείων, δηλαδή η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γλωσσικών ικανοτήτων στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα·
- Σε ποιο βαθμό καλλιεργήθηκε η δημιουργική έκφραση των μαθητών μέσα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. εργαλείων·
- Σε ποιο βαθμό αναπτύχθηκε διαπολιτισμικός διάλογος και καλλιεργήθηκε διαπολιτισμική συνείδηση στους μαθητές·
- Κατά πόσο υπήρξαν παράλληλα εκπαιδευτικά οφέλη.

1.2. Σύνοψη της Διπλωματικής Εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε επτά κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται το γενικό πλαίσιο προβληματισμού αναφορικά με το ρόλο των Τ.Π.Ε, των διακρατικών σχολικών συνεργασιών και της ευρωπαϊκής δράσης eTwinning στη σύγχρονη εκπαίδευση, ενώ ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των στόχων της έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο θεμελιώθηκε η έρευνα. Στο πρώτο μέρος καταγράφεται η επίδραση των σύγχρονων Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, παρουσιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων κρατών αναφορικά, ειδικότερα, με τις διακρατικές τηλε-συνεργασίες, περιγράφεται το πρόγραμμα Erasmus+ και η δράση eTwinning. Στη συνέχεια το κεφάλαιο επικεντρώνεται στο ρόλο του Ιστού 2.0, των ψηφιακών εργαλείων του και των δυνατοτήτων που αυτά ενέχουν για ανάπτυξη της επικοινωνίας, καλλιέργεια της δημιουργικότητας και ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης στους μαθητές.

Στο τρίτο κεφάλαιο ακολουθεί επισκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται μελέτες που διερευνούν την επίδραση των έργων eTwinning στους μαθητές, στις σχολικές μονάδες και στην τοπική κοινωνία. Στο δεύτερο μέρος καταγράφεται ο αντίκτυπος της δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται σε αυτή.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται ο σχεδιασμός της δράσης, δηλαδή, η προετοιμασία-προμελέτη του eTwinning έργου, τα τεχνολογικά περιβάλλοντα, τα ψηφιακά εργαλεία, η διαδικασία, ο χρονοπρογραμματισμός και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν κατά την ηλεκτρονική συνεργασία.

Στο πέμπτο κεφάλαιο καταγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή τα ερευνητικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, το δείγμα, η μέθοδος η οποία επιλέχθηκε για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της, καθώς και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έτσι όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της ψηφιακής πλατφόρμας του Twinspace του έργου, των ψηφιακών προϊόντων-δημιουργιών των μαθητών, των προφορικών συνεντεύξεων (για τους Έλληνες μαθητές) και του γραπτού ερωτηματολογίου (για τους Γάλλους μαθητές).

Στο έβδομο κεφάλαιο συνοψίζονται τα συμπεράσματα, γίνεται ανακεφαλαίωση των ζητημάτων που πραγματεύτηκε η έρευνα, καταγράφονται προτάσεις για εκπαιδευτική πρακτική, προτείνονται ζητήματα για περαιτέρω μελέτη, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με μια ευρύτερη πρόταση-θεώρηση για τις διακρατικές σχολικές συνεργασίες.

2ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό Πλαίσιο

Στο κεφάλαιο αυτό καταγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο σχεδιάστηκε το e-Twinning έργο και υλοποιήθηκε η έρευνα της παρούσας εργασίας. Η πρώτη ενότητα του κεφαλαίου πραγματεύεται τη θέση των σύγχρονων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων κρατών αναφορικά με τη διακρατική σχολική ή ανώτατη εκπαίδευση και συνεργασία, το πρόγραμμα Erasmus + και η ευρωπαϊκή δράση του eTwinning. Τέλος, ακολουθεί παρουσίαση της σχέσης των Τ.Π.Ε. με τους τρεις άξονες στους οποίους θεμελιώθηκε το έργο και η παρούσα εργασία: την ανάπτυξη της επικοινωνίας, την ενίσχυση της δημιουργικότητας και την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης.

2.1. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Η μάθηση στον 21^ο αιώνα λαμβάνει χώρα σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο και εξαιρετικά πλούσιο σε τεχνολογίες περιβάλλον. Βασικά χαρακτηριστικά του είναι η πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών, η αυξημένη διαθεσιμότητα αναδυόμενων τεχνολογιών στη σχολική τάξη (π.χ. συσκευές κινητής μάθησης, διαδικτυακές εφαρμογές και εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης) και η άνευ προηγουμένου ικανότητα για συνεργασία και συνεισφορά (Malita & Martin, 2010; Robin, 2008). Το κυρίαρχο πρότυπο στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αι. είναι η συμμετοχή του χρήστη στη δημιουργία της πληροφορίας και παράλληλα στη διάδοσή της. Σε μια εποχή συμμετοχικής κουλτούρας, οι άνθρωποι καλούνται να συμμετάσχουν στον κόσμο των πληροφοριών με τρόπο ουσιαστικό μέσα από τη δημιουργία και το διαμοιρασμό γνώσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Επιπλέον, οι ερευνητές και οι επαγγελματίες της νέας χιλιετίας καλούνται να προετοιμάσουν και να εφοδιάσουν τους μαθητές με τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ιδιότητα του πολίτη του 21ου αιώνα (21st century Citizenship). Δημοσιεύσεις από τη Σύμπραξη για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα (Partnership for 21st century skills, 2007) των Η.Π.Α., τη Διοικητική Υπηρεσία του Αυστραλιανού Προγράμματος Διδασκόμενης Ύλης,

Αξιολόγησης και Αναφοράς (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority / ACARA, 2013) και άλλους ερευνητές (Crane et al., 2003; Robin, 2008) προτείνουν να δοθεί έμφαση στην κριτική και δημιουργική σκέψη, στη διαπολιτισμική κατανόηση, στα κίνητρα για μάθηση και σε νέα είδη παιδείας ή γραμματισμών.

Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα περιλαμβάνουν τα εξής: 1. Κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λογική σκέψη, ανάλυση, ερμηνεία και σύνθεση πληροφοριών· 2. Δεξιότητες έρευνας και διατύπωσης ερευνητικών ερωτημάτων· 3. Επιμονή, αυτο-κατεύθυνση, προγραμματισμό, αυτοπειθαρχία, προσαρμοστικότητα και πρωτοβουλία· 4. Προφορική και γραπτή επικοινωνία, δημόσια ομιλία και παρουσίαση, ακρόαση· 5. Ηγεσία, ομαδικότητα, συνεργατικότητα (collaboration), συνεργασία (cooperation), ευκολία στη χρήση εικονικών χώρων εργασίας· 6. Πληροφοριακή παιδεία, παιδεία στα μέσα επικοινωνίας και στο Διαδίκτυο, ερμηνεία και ανάλυση δεδομένων· 7. Παιδεία για την ιδιότητα του πολίτη, ηθική και κοινωνική δικαιοσύνη· 8. Επιχειρηματικότητα· 9. Επίγνωση του παγκόσμιου γίνεσθαι, πολυπολιτισμική παιδεία και ανθρωπισμό· 10. Επιστημονική παιδεία και λογική· 11. Περιβαλλοντική παιδεία και κατανόηση των οικοσυστημάτων.

Ο γραμματισμός σε έντυπη μορφή (print literacy) και τα γνωστά ως τρία r's (reading, writing, arithmetics) δεν επαρκούν πλέον για να μπορούν οι άνθρωποι να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στις σύγχρονες κοινωνίες. Μιλάμε πλέον για *γραμματισμούς (literacies)* και *πολυγραμματισμούς (multiliteracies)* (Cope & Kalantzis, 2000). Η εστίαση στις "τυποποιημένες, μονόγλωσσες και μονοπολιτισμικές μορφές γλώσσας που διέπονται από κανόνες" και είναι συνυφασμένες με την παιδαγωγική του έντυπου γραμματισμού αμφισβητείται. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως στη θέση τους η εκπαίδευση πρέπει να προωθήσει και να αναπτύξει την *παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (pedagogy of multiliteracies)*. Έτσι θα διευκολύνει την πλοήγηση στις "πολιτισμικά και γλωσσικά πολύμορφες και όλο και πιο παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες", αλλά και στην "εκρηκτική ποικιλία μορφών κειμένου που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων" (New London Group, 2000). Οι πολυγραμματισμοί, δηλαδή, αναφέρονται αφενός στους πολλαπλούς πολιτιστικούς και γλωσσικούς κώδικες, αφετέρου στα πολλαπλά (ψηφιακά) μέσα που αναδύονται. Επομένως, στα

περιβάλλοντα του Ιστού 2.0 υφίσταται μια δυναμική συγχώνευση μέσων και ένα πλούσιο μείγμα πολιτισμών, γλωσσών και κωδικών ή επιπέδων γλώσσας που διαρκώς εξελίσσονται (Thomas, 2009).

Πολλοί ερευνητές αναφέρονται στον πληροφοριακό γραμματισμό (**information literacy**) (Eisenberg et al., 2004), στον ψηφιακό (**digital literacy**) (Bawden, 2008; Eshet-Alkalai, 2004; Marsh, 2005), στον τεχνολογικό (**technological literacy**) (Lewis & Gagel, 1992; Dakers, 2006), στον οπτικό (**visual literacy**) (Burmark, 2002; Stokes, 2002) και στον παγκόσμιο (**global literacy**) (Block & Cameron, 2002; Wallace, 2002). Οι Sefton-Green & Reiss (2002) συνέλαβαν τα νέα αυτά είδη γραμματισμών με μια διευρυμένη έννοια, μιλώντας για τους πολυμεσικούς γραμματισμούς (**multimedia literacies**), δηλαδή την ικανότητα ενός ατόμου να εργάζεται συγχρόνως και με την ίδια ευχέρεια, σε κείμενο, εικόνα, ήχο και κινούμενη εικόνα, να αξιοποιεί κάθε διάσταση ξεχωριστά και να κάνει μεταξύ τους συνδέσεις.

Διάφορες μελέτες δείχνουν ότι η νεότερη γενιά, η οποία μεγάλωσε περιβαλλόμενη από ψηφιακές οθόνες, παρουσιάζει έντονα διαφορετικά στυλ μάθησης από τις προηγούμενες. Η νέα γενιά μαθητών έχουν περιγραφεί ως 'ψηφιακοί αυτόχθονες' ('digital natives') (Prensky, 2001), 'Ψηφιακή Γενιά' ('The Digital Generation') (European Commission, 2009), 'Διαδικτυακή Γενιά' ('Net Generation') (Olbinger & Olbinger, 2005), 'Μαθητές της Νέας Χιλιετίας' ('New Millennium Learners') (OECD-CERI, 2008) ή 'Millenials' (Pedró, 2006). Έχουν επίσης βαπτιστεί 'Γενιά των Άμεσων Μηνυμάτων' ('Instant Messaging Generation') (Lenhart et al., 2001), 'Γενιά των Βιντεοπαιχνιδιών' ('Gamer Generation') (Carstens & Beck, 2005) ή ακόμα και ως 'homo zappiens' (Veen, 2007) για την ικανότητά τους να ελέγχουν διαφορετικές πηγές ψηφιακών πληροφοριών ταυτόχρονα.

Σε γενικές γραμμές, οι ερευνητές συναινούν στο ότι, παράλληλα με την αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή, το γεγονός ότι τα μαθησιακά στυλ έχουν δομικά αλλάξει φαίνεται ιδιαίτερα στους μαθητές της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι νέοι (ηλικίας 16-24) είναι οι πιο συχνοί χρήστες του διαδικτύου σε καθημερινή σχεδόν βάση (Hulme, 2009). Τα μαθησιακά στυλ σε αυτή την ηλικιακή ομάδα διαμορφώνονται από την πανταχού παρουσία, την προσβασιμότητα και την ευκολία χρήσης των ψηφιακών πόρων (Lam & Ritzen, 2008). Οι νέοι άνθρωποι είναι συνεχώς συνδεδεμένοι με τους

συνομήλικούς τους, 'πάντοτε ενεργοί' (Olbinger & Olbinger, 2005) και διαρκώς 'συνδεδεμένοι on line' ώστε να αξιοποιούν ταυτόχρονα πολλαπλούς τύπους διαδικτυακών συμμετοχικών μέσων (Baird & Fisher, 2006). Επιλέγουν και οικειοποιούνται τις κατάλληλες τεχνολογίες για να καλύψουν τις προσωπικές τους ανάγκες μάθησης, αναμειγνύουν και συνταιριάζουν διαφορετικά εργαλεία και αξιοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα (Conole et al., 2009; Mediapro, 2006; Notten et al., 2009). Σε σύγκριση με τις προηγούμενες γενιές μαθητών, έχουν την τάση να σκέφτονται πιο οπτικά και με ένα μη-γραμμικό τρόπο, ασκούνται στη πολυδιεργασία (multitasking), δηλαδή στο να κάνουν πολλά πράγματα συγχρόνως, και να δίνουν προτεραιότητα στα πολυμεσικά περιβάλλοντα (Dede, 2004). Όταν βρίσκονται σε ένα περιβάλλον μάθησης βαριούνται εύκολα, χρειάζονται ποικιλία ερεθισμάτων για να μην αφαιρούνται, είναι ανυπόμονοι και αναμένουν άμεση ανατροφοδότηση και ανταμοιβή (Baird & Fisher, 2006). Είναι κοινωνικοί, έχουν ομαδικό πνεύμα, είναι συμμετοχικοί, προσανατολισμένοι στο στόχο και ρεαλιστές (Lam & Ritzen, 2008).

Συνεπώς, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει σήμερα τα εξής κρίσιμα χάσματα:

- Ανάμεσα στον κόσμο που οι νέοι άνθρωποι βιώνουν μέσα στην τάξη και τον κόσμο έξω από αυτή.
- Ανάμεσα στις δεξιότητες που οι μαθητές διδάσκονται στο σχολείο και εκείνες που πραγματικά θα χρειαστούν αργότερα στη ζωή τους.
- Ανάμεσα στους ανθρώπους που έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και ψηφιακά εργαλεία και σε εκείνους που δεν έχουν.

Από τη δεκαετία του 1990 άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ολιστική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις διαδικασίες διάχυσης καινοτόμων διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών με βάση τις Τ.Π.Ε. σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (Forkhosh-Baruch et al., 2005). Οι σύγχρονοι μελετητές αναζητούν μια συνέργεια ανάμεσα στις τεχνολογικές εξελίξεις και στις εξελίξεις στην παιδαγωγική, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις σημερινές ανάγκες των μαθητών. Υποστηρίζουν πως προκειμένου να επιτευχθούν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί ένας ιδανικός συνδυασμός ανάμεσα στη μάθηση που ενσωματώνει την τεχνολογία και στον κοινωνικό εποικοδομισμό (Neo & Neo, 2010; Sadik, 2008). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τις

βασικές ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2006) η δημιουργικότητα και η καινοτομία είναι διευκολυντές στη διαδικασία της μάθησης και της απόκτησης γνώσεων και αποτελούν θεμελιώδεις δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτυχθούν στο σχολείο και παραπέρα.

Επιπλέον, οι αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας των μαθητών κατά τη χρήση των διαθέσιμων εργαλείων καθώς και τη σημασία των μαθησιακών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε ένα αυθεντικό περιβάλλον κατασκευής και ανακατασκευής ιδεών και πεποιθήσεων (Vygotsky & Cole, 1980). Η γνώση δεν μεταδίδεται απλά από το δάσκαλο στο μαθητή, αλλά οικοδομείται ενεργά από κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το φυσικό, κοινωνικό και τεχνολογικό τους περιβάλλον (Prawat, 1996). Εφόσον οι τεχνολογικές συσκευές θεωρούνται ζωτικής σημασίας εκπαιδευτικά εργαλεία που μπορούν να διευκολύνουν τη συνοικοδόμηση της γνώσης μεταξύ των μαθητών, πολλοί εκπαιδευτικοί (Jonassen & Carr, 2000) έχουν προτείνει στρατηγικές διδασκαλίας που ενσωματώνουν τις τεχνολογίες των πληροφοριών βασιζόμενες στην θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως οι Τ.Π.Ε. συνιστούν στην εποχή μας μια νέα βιβλιοθήκη, μια νέα γλώσσα ως εργαλείο έκφρασης και επικοινωνίας, ένα νέο εργαλείο μάθησης, καθώς και ένα πολιτιστικό και κοινωνικό αγαθό. Ο διαδικτυακός χώρος γίνεται ο χώρος στον οποίο η τάξη λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης στην οποία κυριαρχεί η επικοινωνία, ο αναστοχασμός, η διαμοίραση και η συν-δημιουργία περιεχομένου. Άρα, η πληροφορία είναι ανοικτή, πανταχού παρούσα, κοινωνικά δημιουργούμενη και διαμοιραζόμενη, δικτυωμένη, αυτο-οργανωμένη, προσαρμόσιμη και παγκόσμια. Πρέπει, λοιπόν, να αντιλαμβανόμαστε τις **Τ.Π.Ε.** και στις **τρεις διαστάσεις** τους (Τζιμογιάννης, 2014 εκπαιδευτικό υλικό μαθήματος):

- την **Τεχνολογική διάσταση** (γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των ψηφιακών περιβαλλόντων)
- την **Παιδαγωγική - Γνωστική διάσταση** (διαχείριση και επεξεργασία πληροφοριών, δημιουργικότητα, διερεύνηση ζητημάτων, επίλυση προβλημάτων, καινοτομία) και

- την **Κοινωνική διάσταση** (επικοινωνία, αλληλεπίδραση, συνεργασία, διαμοιρασμός, ψηφιακή κουλτούρα)

Η νέα εκπαιδευτική τεχνολογία παρέχει ασφαλώς τα εργαλεία και τις δυνατότητες για μετασχηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας. Μετουσιώνεται, ωστόσο, σε μαθησιακό και αναπτυξιακό εργαλείο, μόνο με την παιδαγωγικά εμπνευσμένη παρέμβαση, διαμεσολάβηση και σχεδιασμό του εκπαιδευτικού.

2.1.1. Ο Ιστός 2.0

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, οι εφαρμογές με βάση τον Ιστό 2.0 (Web 2.0) και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν γνωρίσει άνευ προηγουμένου δημοφιλία, αλλάζοντας τον τρόπο που οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση, διαχειρίζονται ή ανταλλάσσουν γνώση, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται και αλληλεπιδρούν (Ala-Mutka et al., 2009).

Ιστός 2.0 είναι ένας συμπεριληπτικός όρος ο οποίος, από τις αρχές της δεκαετίας του 2000, περιγράφει ποικιλία εξελίξεων στο Διαδίκτυο και αλλαγή στον τρόπο που το Διαδίκτυο χρησιμοποιείται. Τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι παραγωγή περιεχομένου από το χρήστη, διαλειτουργικότητα και χρηστικότητα. Είναι η εξέλιξη της χρήσης του Ιστού, μια αισθητή στροφή από τη λειτουργία της απλής μετάδοσης της πληροφορίας της δεκαετίας του 1990 (Greenhow et al., 2009) και την παθητική πρόσληψη και κατανάλωση περιεχομένου, δηλαδή από το Διαδίκτυο της ανάγνωσης ('read') προς πιο ενεργητική συμμετοχή, δημιουργία, κοινή χρήση και διάδραση, δηλαδή τον επονομαζόμενο Ιστό της 'ανάγνωσης και γραφής' ('read and write'). Στο Διαδίκτυο υπάρχει ποικιλία εργαλείων και δραστηριοτήτων τα οποία ενθαρρύνουν την επικοινωνία και τη συμμετοχή μεταξύ των χρηστών του. Στους νέους παρατηρείται αυξανόμενη ενασχόληση με τα λεγόμενα διαδικτυακά κοινωνικά λογισμικά και τις σχετικές αναρτήσεις δημιουργικού υλικού.

Το ευρύ φάσμα τεχνολογιών, υπηρεσιών και τάσεων που καλύπτει ο Ιστός 2.0 υποστηρίζεται από την αύξηση της μάζας των χρηστών του Διαδικτύου (Crook & Harrison, 2008). Παραδείγματα υπηρεσιών, συστημάτων και εφαρμογών που παρέχει είναι η κοινωνική δικτύωση (social networking), η πραγματοποίηση

εμπορικών συναλλαγών (trading), η χρήση ιστολογίων (blogging), η χρήση wikis και η συνεργατική επεξεργασία (collaborative editing), η χρήση ψηφιακών αρχείων ήχου ή βίντεο (podcasting or vodcasting), η κοινωνική σελιδοσήμανση (social bookmarking), η εισαγωγή ετικετών περιγραφής (tagging) και τα folksonomies, η κοινή χρήση πολυμέσων (media sharing), τα διαδικτυακά παιχνίδια (online games), οι εικονικοί κόσμοι (virtual worlds), τα φόρουμ συζήτησης (discussion forums, conversational arenas), η σύνδεση (syndication), τα συστήματα συστάσεων (recommender systems) και οι τεχνολογίες ειδοποίησης (notification technologies), και οι συνδυαστικές εφαρμογές του Ιστού (mash-ups), καθώς και τα εργαλεία για μάθηση (tools for learning).

Οι Solomon & Schrum (2007) υποστήριξαν πως 'η μετακίνηση προς τα εργαλεία του Ιστού 2.0 μπορεί να έχει βαθιά επίδραση στα σχολεία και στη μάθηση, επειδή μετασχηματίζει τη σκέψη. Αυτό θα συμβεί επειδή τα εργαλεία αυτά προάγουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία και συνδυάζονται απόλυτα με μαθησιακές μεθόδους στις οποίες οι δεξιότητες αυτές παίζουν σημαντικό ρόλο'.

Οι νέοι, λοιπόν, φαίνεται πως προσελκύονται ιδιαίτερα από τα κοινωνικά γνωρίσματα της εύκολης επικοινωνίας, του συντονισμού και της διαδικτυακής έκφρασης της προσωπικής ταυτότητας του Ιστού 2.0. Την ίδια στιγμή, οι δυνατότητες προς αξιοποίησή (affordances) του φαίνεται πως εναρμονίζονται με τις τρέχουσες πολιτικές πρωτοβουλίες και τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πρακτική.

Ειδικότερα, φαίνεται πως (Crook & Harrison, 2008):

- προσφέρουν νέες ευκαιρίες στους μαθητές να αναλάβουν μεγαλύτερο έλεγχο της μάθησής τους και να έχουν πρόσβαση σε δικές τους εξατομικευμένες πληροφορίες, πόρους, εργαλεία και υπηρεσίες
- ενθαρρύνουν ευρύτερο φάσμα εκφραστικών δυνατοτήτων
- διευκολύνουν πιο συνεργατικούς τρόπους εργασίας, τη δημιουργία κοινότητας, το διάλογο και την ανταλλαγή γνώσεων
- παρέχουν το πλαίσιο στο μαθητή να απευθύνει τα επιτεύγματά του σε αυθεντικό ακροατήριο.

Στην εκπαιδευτική κοινότητα, σειρά από κοινωνικές και οικονομικές πολιτικές, αλλά και πρωτοβουλίες αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών, σε εθνικό και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, υποστηρίζουν ότι τα παραδοσιακά μοντέλα δημιουργίας και μετάδοσης της γνώσης έχουν αλλάξει (Sefton-Green & Reiss, 2002). Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για το πώς οι ανεπίσημες, εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών, που σχετίζονται άμεσα με τα ενδιαφέροντά τους και είναι πηγή έμπνευσης για αυτούς, μπορούν να συνδεθούν με τα προγράμματα σπουδών του σχολείου.

Από την πλευρά ενός εκπαιδευτικού, οι εφαρμογές των εργαλείων του Ιστού 2.0 και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης προσφέρουν πολλαπλές χρήσεις και ιδιαίτερα δυναμικές και ευέλικτες ευκαιρίες για μάθηση που συχνά είναι πιο ελκυστικές και πιο συμμετοχικές από το παραδοσιακό σύστημα μάθησης. Έχουν, επομένως, υψηλό δυναμικό για υποστήριξη και διευκόλυνση διαδικασιών μάθησης και παρέχουν ευκαιρίες για εκπαιδευτικό μετασχηματισμό (McLoughlin & Lee, 2007).

Οι πρόσφατες εξελίξεις καταδεικνύουν προσεγγίσεις που οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης θα πρέπει να υιοθετήσουν στη διδασκαλία και στη μάθηση με βάση τον Ιστό 2.0. Πρέπει, δηλαδή, να δοθεί έμφαση (Crook & Harrison, 2008):

- στην πολυ-προοπτική (multi-perspective) φύση της γνώσης
- στην ύπαρξη πολλαπλών γραμματισμών
- στην αξία της συνεργατικής σκέψης και μάθησης και
- στη σημασία που έχει για τη δημιουργικότητα η ύπαρξη ενός ακροατηρίου.

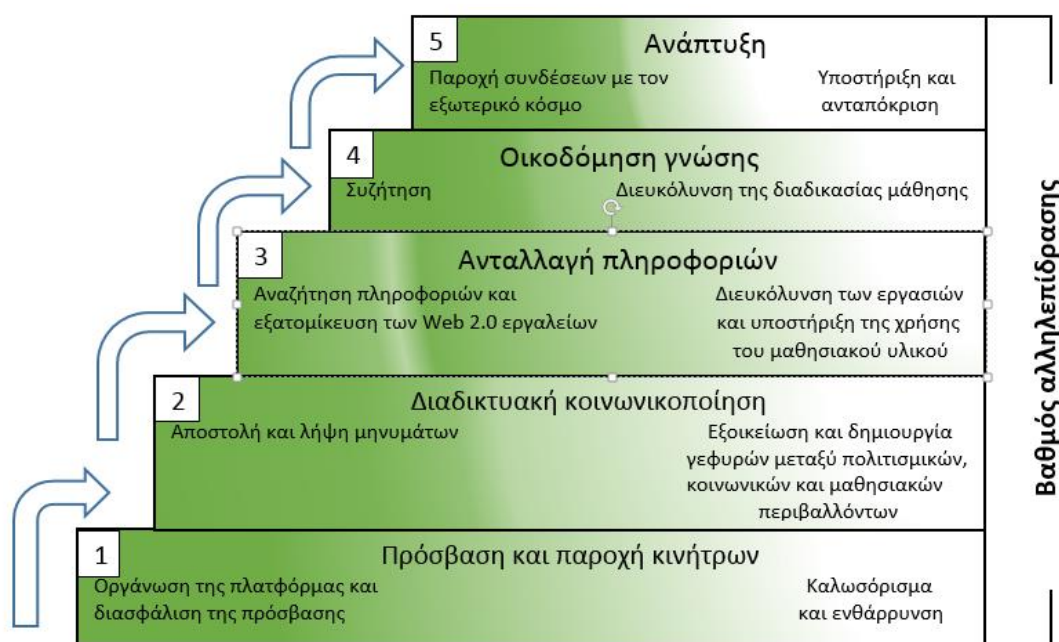
Παράλληλα με τις αλλαγές στις συνήθειες διαβίωσης και μάθησης, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που απαιτούνται σε μια κοινωνία της γνώσης έχουν επίσης σημαντικά αλλάξει. Προκειμένου οι μαθητές να ανταποκριθούν στην υπερφόρτωση των πληροφοριών της ψηφιακής εποχής πρέπει να χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης που ενέχουν αναζήτηση, διύλιση, διαχείριση, εκ νέου συνδυασμό, έλεγχο και πλαισίωση των πληροφοριών (Siemens, 2006).

Συνεπώς, στην εποχή μας τρία σύνολα εγκάρσιων δεξιοτήτων γίνονται όλο και πιο σημαντικά (European Parliament, 2006):

- α. δεξιότητες για αναστοχασμό, κρίση και αξιολόγηση·
- β. δεξιότητες για συνεργασία και επικοινωνία·
- γ. ικανότητα για καινοτομία, δημιουργικότητα και το 'μαθαίνω πώς να μαθαίνω'.

Οι εφαρμογές του Ιστού 2.0 και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι παράδειγμα διαδικτυακών εφαρμογών που προωθούν αυτές τις βασικές ικανότητες και ταυτόχρονα απαιτούν, αντανakλούν και ανταποκρίνονται στα συλ μάθησης των νέων.

Σύμφωνα με την Salmon (2004), μάθηση η οποία λαμβάνει χώρα μέσα από κοινωνικά λογισμικά του Ιστού 2.0, δηλαδή μέσω επικοινωνίας με τη μεσολάβηση υπολογιστή (computer-mediated communication) στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής ομάδας-κοινότητας μάθησης (π.χ. μιας ξένης γλώσσας), μπορεί να βασιστεί στο παρακάτω μοντέλο πέντε (5) βημάτων e-moderating (Σχήμα 2.1): Στο πρώτο στάδιο εξασφαλίζεται οργάνωση της πλατφόρμας και πρόσβαση σ' αυτήν, στη συνέχεια εδραιώνεται διαδικτυακή κοινωνικοποίηση μέσα από την ανταλλαγή μηνυμάτων και αλληλογνωριμία κι έπειτα ακολουθεί ανταλλαγή πληροφοριών και υλοποίηση εργασιών με βάση το Διαδίκτυο και τα Web 2.0 εργαλεία. Στο τέταρτο στάδιο οικοδομείται συνεργατικά, για μαθητές και εκπαιδευτικούς, γνώση, ενώ στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο αναπτύσσεται σύνδεση με τον εξωτερικό κόσμο.



- E- moderating
- Τεχνική Υποστήριξη

Σχήμα 2.1. Το μοντέλο 5 βημάτων e-moderating της G. Salmon (2004)

Δεδομένου ότι υπάρχουν αποδείξεις ότι η χρήση της τεχνολογίας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα και τις επιδόσεις των μαθητών (Balanskat et al., 2006; Cox, 2002; Passey et al., 2004), η χρήση των διαδικτυακών εργαλείων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην τυπική Εκπαίδευση και Κατάρτιση φαίνεται πως είναι πολλά υποσχόμενη στρατηγική για διευκόλυνση και βελτίωση των ευκαιριών για μάθηση. Επιπλέον, οι εφαρμογές τους στο πλαίσιο της Μάθησης 2.0, δηλαδή της μάθησης με βάση τα εργαλεία του Ιστού 2.0, αφορούν τόσο στην τυπική εκπαίδευση, όσο και στη μη τυπική και άτυπη μάθηση.

Ωστόσο, καθώς τα μέσα αυτά είναι πρόσφατο φαινόμενο, οι επιδόσεις τους στην τυπική Εκπαίδευση και Κατάρτιση είναι ακόμα σε πειραματικό στάδιο (Condie & Munro, 2007; Livingstone, 2012). Παρόλο που το διαδίκτυο, γενικά, και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ειδικότερα, χρησιμοποιούνται συστηματικά έξω από τα επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα για να συμπληρώσουν, να εμπλουτίσουν και να ενισχύσουν τη μάθηση και την εκπαίδευση (Eurostat, 2010; Seybert, 2011), λίγα επιστημονικά στοιχεία και δεδομένα είναι προς το παρόν διαθέσιμα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους τα εργαλεία και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούνται κατά την επίσημη Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Redecker & Punie, 2010).

2.1.2. Παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων με βάση τον Ιστό 2.0 σε συνεργατικά έργα

Οι τεχνικοί, παιδαγωγικοί και οργανωτικοί παράγοντες που έχουν καταγραφεί ερευνητικά ως ανασταλτικοί για την επιτυχή εφαρμογή δραστηριοτήτων με βάση τα εργαλεία του Ιστού 2.0 είναι οι εξής (Redecker & Punie, 2010) :

α. έλλειψη πρόσβασης των μαθητών στις νέες τεχνολογίες από το σπίτι, αλλά και διαφορές στις απαραίτητες ικανότητες/δεξιότητες για τη χρήση τους, ανάλογα με το οικογενειακό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιό τους,

β. έλλειψη προχωρημένης ψηφιακής ικανότητας στη χρήση των διαδραστικών πολυμέσων και στη διαχείριση των ψηφιακών πληροφοριών, ειδικά σε θέματα ασφάλειας, προστασίας και αξιοπιστίας τους,

γ. προβληματισμοί για την ασφάλεια και την προστασία της ιδιωτικής ζωής των μαθητών στα ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης,

δ. ελλιπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., με βάση, για παράδειγμα, τον κοινωνικό εποικοδομισμό ή τη θεωρία του κονεκτιβισμού. Επίσης, απουσία κινήτρων για καινοτόμο χρήση της τεχνολογίας και έλλειψη γενικότερου οράματος για την εκπαίδευση

ε. δυσκολίες για μαθητές με σωματικές και γνωστικές αναπηρίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τους Heid et al. (2009), τα κύρια εμπόδια για τη μάθηση με χρήση εργαλείων Web 2.0 είναι: (α) η ανάγκη για διαρκή παροχή κινήτρων στους μαθητές· τα κίνητρα, με τη σειρά τους, εξαρτώνται από την ψηφιακή επάρκεια εκπαιδευτικών και μαθητών (ώστε να ξεπεραστεί το μεταξύ τους 'ψηφιακό χάσμα'), από την προστιθέμενη αξία των εργαλείων και από την επιτυχία του έργου που υλοποιείται· (β) προβληματισμός για την ποιότητα του περιεχομένου που παράγεται από τους μαθητές· (γ) ζητήματα διαχείρισης της πνευματικής ιδιοκτησίας δεδομένων, της ψηφιακής ταυτότητας και της ιδιωτικότητας στα Web 2.0 περιβάλλοντα και (δ) δυσκολία οργάνωσης αποτελεσματικών και υποστηρικτικών διαδικασιών επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές, δεδομένου ότι τα ατομικά τους χρονοδιαγράμματα μπορεί να μην συμπίπτουν.

Οι Bigum και Rowan (2008) ισχυρίζονται πως η σχολική εκπαίδευση δεν επηρεάζεται μόνο από το γεγονός ότι έχει να κάνει με ένα ταχέως μεταβαλλόμενο τεχνολογικό τοπίο αλλά και ότι οι αίθουσες διδασκαλίας είναι ανεπαρκώς χρηματοδοτούμενες και υποστηριζόμενες από τις Τ.Π.Ε.. Από την άλλη, ο Somekh (2007, όπ. αναφ. Gouseti, 2013) ισχυρίζεται πως οι λόγοι για τη 'θεσμοθετημένη αντίσταση στις ριζικές αλλαγές που οι Τ.Π.Ε. μπορούν να φέρουν είναι οι τυπικές γραφειοκρατικές δομές του σχολείου και τα άτυπα μικρο-δίκτυα εκπαιδευτικών που υποσυνείδητα και δυναμικά υπερασπίζονται το σχολείο ενάντια σε αυτή τη θεμελιακή επίθεση προς όλα αυτά που (μέχρι σήμερα) εκπροσωπεί'. Πρόκειται για 'βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολείων και στελεχών της

εκπαίδευσης που μόλις και μετά βίας αναγνωρίζονται επίσημα. Αυτές, για παράδειγμα, έχουν να κάνουν με τη διαίρεση της γνώσης σε διακριτά μαθήματα ή ακόμα και με τη διαίρεση της σχολικής ημέρας σε σύντομες χρονικές περιόδους'. Σύμφωνα με τα ευρήματα των Crook και Harrison (2008), οι λόγοι για την περιορισμένη πρόσληψη και την απλοϊκή χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στην τάξη είναι και 'συστημικοί' και 'παιδαγωγικοί': οι συστημικοί συνδέονται με τεχνικά εμπόδια, όπως είναι οι ανεπαρκείς τεχνολογικές υποδομές, προβλήματα στην πρόσβαση ή στην εγγραφή στις διαδικτυακές πλατφόρμες. Ωστόσο, η μεγαλύτερη πρόκληση είναι ο μετασχηματισμός των άκαμπτων παιδαγωγικών πρακτικών. Πρόκειται για κοινωνικά διαμορφωμένες πραγματικότητες στην εκπαίδευσης που πλήττουν την πρακτική εφαρμογή των Τ.Π.Ε. και έχουν να κάνουν με την ευρύτερη πίεση χρόνου που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί, τη δυσκολία σύνδεσης των συνεργατικών σχολικών έργων με το πρόγραμμα σπουδών, το εκάστοτε καθεστώς σχολικής αξιολόγησης, καθώς και την έλλειψη εξοικείωσης με τις συνεργατικές πρακτικές. Τα παραπάνω συμφωνούν με τα ευρήματα των Luckin et al. (2009), οι οποίοι αναφέρουν ότι 'το τρέχων πλαίσιο, τα τρέχοντα περιβάλλοντα και οι κουλτούρες των σχολείων συχνά αφήνουν στους εκπαιδευτικούς περιορισμένο πεδίο για να ενσωματώσουν (τα Web 2.0 εργαλεία στην διδακτική πρακτική τους)', ενώ υπάρχει μια προφανής 'μακρόχρονη παιδαγωγική παράδοση που ευνοεί το άτομο από την ομάδα, το κείμενο από άλλες μορφές και το κλειστό περιβάλλον από το ανοιχτό'.

Σύμφωνα με την Gouseti (2013), η πραγματικότητα στα σχολεία φαίνεται να απεικονίζει μια σύγκρουση ανάμεσα στο μοντέλο του 'ένος προς πολλούς' της απερχόμενης παιδαγωγικής του Ιστού 1.0, που συνήθως επικρατεί στα πιο αυστηρά οργανωμένα επίσημα εκπαιδευτικά πλαίσια, και στην ευέλικτη και ανοικτή φύση των ψηφιακών τεχνολογιών του Ιστού 2.0 και των συνεργατικών έργων όπως το eTwinning.

Για τους Bigum & Rowan (2008), το μοντέλο μετάδοσης (πληροφοριών) της παιδαγωγικής του 'ένος-προς-πολλούς' της (πρώτης γενιάς) του Ιστού 1.0 έχει λίγη συνάφεια με την 'πολλοί-προς-πολλούς' και την 'διαβάζω και γράφω' ('read and write') ευκολία των διαδικτυακών λογισμικών του Ιστού 2.0. Παρά τη ρητορική για την παιδαγωγική αξιοποίηση τους, η πραγματικότητα είναι πως στα περισσότερα

σχολεία τα νέα λογισμικά ενσωματώνονται ή εφαρμόζονται με βάση την ήδη υπάρχουσα επί δεκαετίες σχολική λογική και πρακτικές. Οι λόγοι που παρακωλύουν την ουσιαστική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογικών εργαλείων στα σχολεία καταγράφονται ως εξής:

α. θεσμικές και οργανωτικές πιέσεις, για παράδειγμα, περιορισμένος χρόνος στο ημερήσιο και εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, δυσκολία σύνδεσης της διδακτέας ύλης του προγράμματος σπουδών με συνεργατικές δραστηριότητες με βάση τα Web 2.0 εργαλεία ή η απουσία κατάλληλου χώρου·

β. τεχνικές δυσκολίες·

γ. μη εξοικείωση μαθητών και εκπαιδευτικών με τις ομαδοσυνεργατικές πρακτικές.

Κατά συνέπεια, η ευκολότερη 'διέξοδος' για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές είναι να εισαγάγουν τις 'παλαιές' πρακτικές στο 'νέο' πλαίσιο. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι συνήθειες του Ιστού 1.0 υπερισχύουν των δυνατοτήτων (affordances) του Ιστού 2.0 επιβεβαιώνοντας το σύνδρομο 'βάζω το παλιό κρασί σε νέα μπουκάλια' (Gouseti, 2013).

Ωστόσο, παρά τους πρακτικούς περιορισμούς που βιώνονται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι τα εργαλεία Web 2.0 έχουν πραγματικές εκπαιδευτικές δυνατότητες και εφαρμογές. Ίσως όχι, βέβαια, με τόσο προκλητικά μετασχηματιστικούς όρους και τρόπους όπως έχουν κατά καιρούς περιγραφεί σε διάφορα 'προχωρημένα' σενάρια (Gouseti, 2010). Για πολλούς ερευνητές παρά τη δημοσιότητα και τον ενθουσιασμό για τις ψηφιακές τεχνολογίες και τα εργαλεία Web 2.0, είναι επιτακτική η ανάγκη να εξεταστούν πιο κριτικά οι σχολικές πρακτικές που κοινωνικά και θεσμικά έχουν διαμορφωθεί και που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχή εφαρμογή τους (Haddad & Draxler, 2002· Law et al., 2008)

Για τους Greenhow, Robelia & Hughes (2009b) δύο παρεμβάσεις θεωρούνται σημαντικές:

α. παροχή κατάλληλης κατάρτισης στη χρήση των εργαλείων Web 2.0 και επιμόρφωσης στο συνεργατικό τρόπο εργασίας, τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές, και

β. δημιουργία θεσμικών και παιδαγωγικών προϋποθέσεων που θα οδηγήσουν σε λιγότερες οργανωτικές πιέσεις, μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών και πιο επιτυχημένες συνεργατικές πρακτικές (Gouseti, 2013).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Elgort et al., (2008) η υιοθέτηση της προσέγγισης της διδακτικής υποστήριξης (scaffolding) θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική ομαδική εργασία και συνεργασία.

2.1.3. Παραδείγματα Μάθησης με βάση τον Ιστό 2.0 για την προαγωγή της καινοτομίας και της δημιουργικότητας

Σε βάθος μελέτη 250 έργων και οκτώ περιπτώσεων Μάθησης με βάση τα εργαλεία του Ιστού 2.0 (Learning 2.0), όπου το μεγαλύτερο ποσοστό (77%) ήταν μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, διενεργήθηκε στις αρχές του 2008 από το Ινστιτούτο Τεχνολογικών Προβλέψεων (Institute for Prospective Technologies, IPTS), σε συνεργασία με τη Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού (Directorate General Education and Culture, DG EAC) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Heid et al., 2009). Κύριος στόχος της μακροσκελούς έρευνας ήταν να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο τα ιδρύματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη έχουν αφομοιώσει τα κοινωνικά υπολογιστικά συστήματα (social computing), τον αντίκτυπο που έχουν στις καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς και το δυναμικό τους για μια ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης χωρίς αποκλεισμούς. Η έρευνα κατέδειξε πως μέσα από τα έργα αναπτύχθηκαν τα εξής:

α. νέοι τρόποι συνεργατικής δημιουργίας, συγκέντρωσης και ανταλλαγής μαθησιακού περιεχομένου και μεταδεδομένων. Τα εργαλεία Web 2.0 προσέφεραν περισσότερες δυνατότητες για συνεργατική παραγωγή περιεχομένου αλλά και επανεξέταση αυτού του περιεχομένου.

β. νέες μορφές επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τους. Κάθε Web 2.0 εργαλείο προσφέρει νέες δομές και διαδικασίες επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών. Τέτοια παραδείγματα είναι οι δυνατότητες σχολιασμού σε blogs ή σε ψηφιακές πλατφόρμες, η αυτο-παρουσίαση και η

επισήμανση με ετικέτες των χρηστών στις διαδικτυακές κοινότητες, ο σχολιασμός και η βαθμολόγηση σε εργαλεία διαμοίρασης περιεχόμενου.

γ. **πιο εξατομικευμένα και μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα**, ατομική τεκμηρίωση των ικανοτήτων των μαθητών, ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια (e-portfolios), σχέδια προσωπικής μάθησης και ημερολόγια μάθησης.

δ. **νέες μορφές σεναρίων μεικτής μάθησης**. Τα Web 2.0 εργαλεία προσφέρουν νέους τρόπους για μεικτή μάθηση, τυπική και άτυπη, εφαρμογή σεναρίων μέσα στην τάξη και από απόσταση, ενδο-θεσμικά και έξω-θεσμικά, καθώς και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

ε. **πλεονεκτήματα ανάπτυξης κινήτρων** από τις ενεργητικές, ευχάριστες και βασισμένες στην ανακάλυψη μαθησιακές προσεγγίσεις, αλλά και την αίσθηση των μαθητών ότι το παραγόμενο περιεχόμενο τους ανήκει. Επίσης, ο χαμηλός βαθμός ψηφιακού γραμματισμού συνδέεται με χαμηλά κίνητρα για χρήση των νέων εργαλείων των Τ.Π.Ε..

στ. τάση προς τις **ενσωματωμένες (embedded) ή ολοκληρωμένες (integrated) λύσεις** (π.χ. blogs και wikis ενσωματωμένα σε ένα Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης) έναντι απομονωμένων εργαλείων, όπως είναι τα αυτόνομα wikis ή blogs.

ζ. τάση για χρήση των **εικονικών κόσμων** στο προσεχές μέλλον, ενώ διαφαίνεται και εντονότερη **ενσωμάτωση εξωτερικών κοινωνικών κοινοτήτων και εργαλείων**.

2.2. Διεθνοποίηση στην Εκπαίδευση

Τη δεκαετία του 1980 σημαντικές αλλαγές έλαβαν χώρα στον τομέα της διεθνοποίησης. Ενδεικτική είναι η μετάβαση από την ενίσχυση στο εμπόριο (from aid to trade)¹ στην Αυστραλία και στο Ηνωμένο Βασίλειο, η ανάπτυξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την Έρευνα, την Ανάπτυξη και την εκπαίδευση (με τα προγράμματα Socrates, Leonardo da Vinci και τους προκάτοχούς τους), καθώς και η ανάδειξη της διακρατικής εκπαίδευσης. Η παγκοσμιοποίηση, η δημιουργία μιας κοινωνίας της γνώσης με βάση τις τεχνολογικές εξελίξεις, το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και η δημιουργία περιφερειακών δομών (όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση), επηρέασαν αυτές τις αλλαγές. Η ανάγκη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να δώσει οργανωμένη απάντηση στις εξωτερικές εξελίξεις την οδήγησαν σε μια στρατηγική διεθνοποίησης με σαφείς επιλογές και συγκεκριμένες πολιτικές. Έκτοτε η διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έγινε για τα κράτη στρατηγική διαδικασία και η ανταγωνιστικότητα στη διεθνή αγορά υπήρξε βασική λογική της (de Witt, 2001).

Στις μέρες μας, οι περισσότερες χώρες θεωρούν πως η διεθνής ακαδημαϊκή κινητικότητα και οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές είναι καίριες συνιστώσες για να μοιραστούν γνώσεις, να αναπτύξουν νοητικό κεφάλαιο και να διατηρηθούν ανταγωνιστικές σε έναν κόσμο που ολοένα παγκοσμιοποιείται. Επίσης, είναι τρόπος να καλλιεργηθεί η αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία ανάμεσα στα κράτη ειδικά στο σημερινό κλίμα αυξημένης ανησυχίας σε ζητήματα πολιτικής και ασφάλειας. Όλο και περισσότεροι φοιτητές συνειδητοποιούν ότι οι σπουδές στο εξωτερικό μπορούν να ενισχύσουν τις δυνατότητες της σταδιοδρομίας τους σε μια αγορά εργασίας που απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες πέρα από αυτές που είναι διαθέσιμες στη χώρα τους. Συνεπώς, υπάρχει τεράστια αυξανόμενη και συχνά ακάλυπτη ζήτηση για διεθνή εκπαίδευση αλλά και τεράστια δυνατότητα να απορροφηθούν παγκοσμίως περισσότεροι διεθνείς φοιτητές (Bhandari & Blumenthal, 2011).

¹ Οι Ηνωμένες Πολιτείες ορίζουν την 'ενίσχυση για (την ανάπτυξη ικανοτήτων για) το εμπόριο', ως την ενίσχυση που βοηθά τις χώρες να πραγματοποιήσουν διαπραγματεύσεις και εμπορικές συμφωνίες, καθώς και να αναπτύξουν τη φυσική, την ανθρώπινη και τη θεσμική ικανότητα να επωφεληθούν από εμπορικές και επενδυτικές ευκαιρίες (Hageboeck, 2010).

Σύμφωνα με την έκθεση 'Τάσεις στην Παγκόσμια Ανώτατη Εκπαίδευση' που παρουσιάστηκε στη Παγκόσμια Διάσκεψη της Ανώτατης Εκπαίδευσης (World Conference of Higher Education) της UNESCO το 2009, οι κύριες τάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι οι εξής:

- α. μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης
- β. παγκοσμιοποίηση και διεθνοποίηση
- γ. εξ αποστάσεως εκπαίδευση και νέες εφαρμογές στις Τ.Π.Ε.
- δ. ιδιωτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- ε. παγκόσμιο ρεύμα ταλέντων (εφόσον η παγκοσμιοποίηση έχει εντείνει την παγκόσμια διακίνηση των ιδιαίτερα μορφωμένων ανθρώπων)
- στ. ώρα κρίσιμων αποφάσεων για τους ακαδημαϊκούς αναφορικά με τις εμπειρίες μάθησης που πρέπει να προσφέρουν στους φοιτητές τους
- ζ. έρευνα στα πανεπιστήμια
- η. χρηματοδότηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- θ. διασφάλιση ποιότητας και σύνδεση των πανεπιστημίων με τη βιομηχανία.

Προκειμένου τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν αυτές τις τάσεις και να ενισχύσουν τη διεθνή συνεργασία – ενθαρρύνοντας, έτσι, την πολυμορφία και τη δικαιοσύνη και αναδεικνύοντας την αξία και την ποιότητα – μπορούν να βασιστούν στην **εικονική κινητικότητα**. Η εικονική κινητικότητα αποτελεί βασικό ζήτημα στην κοινωνία μας και υποστηρίζεται ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο ανεκμετάλλευτο δυναμικό της προκειμένου:

(1) να ενισχυθεί η πρόσβαση σε διεθνή, διεπιστημονική και πολυπολιτισμική εμπειρία σπουδών, που συχνά είναι διαθέσιμη μόνο σε σχετικά μικρή μειοψηφία φοιτητών, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική συνοχή·

(2) να καθιερωθεί σταθερή συνεργασία μεταξύ ομάδων διδασκαλίας και έρευνας και των ιδρυμάτων τους, με βάση αναγνωρισμένες επιστημονικές συμπληρωματικότητες και ειδικότητες μέσα από δραστηριότητες δικτύωσης·

(3) να γίνουν πραγματικότητα οι κοινοί τίτλοι σπουδών σε διάφορα ακαδημαϊκά επίπεδα (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό) και με διάφορους τρόπους (master classes, μεμονωμένα μαθήματα, σεμινάρια και εργαστήρια)·

(4) να συνδεθούν τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης μεταξύ τους αλλά και με αντίστοιχα ιδρύματα σε άλλα μέρη του κόσμου (Montes et al., 2011).

Τα οφέλη από το πρόγραμμα **Erasmus** στη μεταπτυχιακή εκπαίδευση, από την έναρξή του το 1987, υπήρξαν σημαντικά. Η ελκυστικότητα των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης από αντίστοιχα ιδρύματα σε άλλες χώρες του κόσμου έχει οικοδομηθεί πάνω στη μακροπρόθεσμη δέσμευση για θεσμική συνεργασία στον τομέα της έρευνας και της διδασκαλίας. Έτσι μετριάζονται οι ανησυχίες για τις επιπτώσεις από τη διαρροή εγκεφάλων (brain drain) που αποδίδεται στη φυσική κινητικότητα των φοιτητών. Η εικονική (virtual) και η φυσική (physical) κινητικότητα εμπλουτίζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικοί και μαθητές επωφελούνται γλωσσικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά από την εμπειρία άλλων ευρωπαϊκών ή μη χωρών, αλλά και από τους (ακαδημαϊκούς) τομείς σπουδών ή τα πεδία μελέτης. Ειδικά η εικονική κινητικότητα επιτρέπει την υπέρβαση σημαντικών οικονομικών και κοινωνικών περιορισμών για όσους επιθυμούν να σπουδάσουν στο εξωτερικό.

Σύμφωνα με τον Rudzki (1998), η διεθνοποίηση στην εκπαίδευση έχει τέσσερις βασικές διαστάσεις:

- κινητικότητα των σπουδαστών
- ανάπτυξη του (επιστημονικού) προσωπικού
- καινοτομία στα προγράμματα σπουδών και
- οργανωτική αλλαγή

Άρα, η διεθνοποίηση στην εκπαίδευση αφορά στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών και παγκόσμια συναφών προγραμμάτων σπουδών, με σκοπό να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική ικανότητα που απαιτείται για τη μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία σε έναν κόσμο καθολικά διασυνδεδεμένο (Magne, 2014).

2.3. Διακρατική (ή Διεθνική) Εκπαίδευση

Σύμφωνα με την UNESCO, ο όρος “διακρατική ή διεθνική εκπαίδευση” (transnational education) αναφέρεται σε “όλα τα είδη προγραμμάτων σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης, μαθημάτων ή εκπαιδευτικών υπηρεσιών (συμπεριλαμβανομένης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης) στα οποία οι μαθητές βρίσκονται σε μια χώρα διαφορετική από εκείνη στην οποία εδρεύει το ίδρυμα που προσφέρει τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες” (UNESCO and Council of Europe, 2000). Μπορεί να έχει τη μορφή παραρτήματος πανεπιστημιούπολης, δικαιοχρησίας (franchise), αδελφοποίησης, εταιρικού προγράμματος, προγράμματος διαδικτυακής μάθησης, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και σπουδών στο εξωτερικό. Άρα τα προγράμματα διακρατικής εκπαίδευσης επιτρέπουν στους σπουδαστές να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μια άλλη χώρα χωρίς φυσική μετεγκατάσταση. Ο παραπάνω ορισμός αντιπροσωπεύει τα 47 κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, στην πραγματικότητα, όμως, η διακρατική εκπαίδευση είναι παγκόσμιο φαινόμενο. Είναι φυσική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαδικτυακής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα οποία αντιμετωπίζουν, σε παγκόσμιο επίπεδο, μια άνευ προηγουμένου ανάπτυξη τόσο σε εύρος (εφαρμογής) όσο και σε κλίμακα.

Παράλληλα με τις πρόσφατες καινοτομίες στις Τ.Π.Ε., η διακρατική τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ταχέως αναπτυσσόμενο παγκόσμιο φαινόμενο επειδή παρέχει διεθνώς αναγνωρισμένη εκπαίδευση στο κατώφλι των σπουδαστών (Alam et al., 2013). Συγχρόνως, αναδύονται νέα μοντέλα παράδοσης εκπαίδευσης διασυνοριακά. Με την απελευθέρωση του εμπορίου, το 1995, και κατά συνέπεια του εμπορίου υπηρεσιών εκπαίδευσης, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου έφερε τη διασυνοριακή τριτοβάθμια εκπαίδευση, μαζί με άλλες μορφές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο παγκόσμιο πλαίσιο παρέχοντας μια διεθνή θεσμική διασφάλιση για την ανάπτυξη διακρατικής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση δεν είναι πλέον εκπαίδευση καθ’ εαυτή· είναι ουσιαστικά ένα από τα αναφαίρετα συστατικά του συστήματος και του μηχανισμού του παγκόσμιου εμπορίου. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών, ομοίως, πιστεύεται ότι θα ανοίξουν ακόμη περισσότερο το δρόμο για την ανάπτυξη της διακρατικής εκπαίδευσης και θα συμβάλουν στην ταχεία ανάπτυξή της (Chen, 2015).

Τα διακρατικά προγράμματα εκπαίδευσης εκτιμάται πως αποφέρουν 60 δις. δολάρια (USD) ανά έτος σε παγκόσμια έσοδα. Τα αγγλόφωνα έθνη της Αυστραλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και των Η.Π.Α. είναι σήμερα οι παγκόσμιοι ηγέτες στην εξαγωγή τους με περίπου 2.400 πτυχία να προσφέρονται στην αγγλική γλώσσα στην ηπειρωτική Ευρώπη και μόνο (Gill & Kirkpatrick, 2013). Η Κίνα, η Ινδία, η Μαλαισία, η Σιγκαπούρη και το Χονγκ Κονγκ είναι οι χώρες από τις οποίες προέρχεται ο μεγαλύτερος αριθμός σπουδαστών διακρατικής εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των οποίων είναι εγγεγραμμένοι σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αυστραλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου ή των Η.Π.Α.. Γενικά, η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιαπωνία, το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Ηνωμένες Πολιτείες, μαζί, δέχονται πάνω από το 50% των διεθνών φοιτητών σε όλο τον κόσμο (OECD, 2015). Η παγκόσμια ανάπτυξη στη διακρατική εκπαίδευση έχει έντονα επηρεαστεί από δύο έθνη· την Ινδία και την Κίνα. Τόσο η Ινδία όσο και η Κίνα έχουν διπλασιάσει τις εγγραφές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία (Simsek, 2013). Η Κίνα έχει γίνει μία από τις δέκα πρώτες χώρες υποδοχής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον κόσμο με περίπου 1.400 ξένα ιδρύματα να προσφέρουν σήμερα προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των οποίων είναι αυστραλιανά (Altbach, 2013). Η Κίνα είναι, επίσης, η χώρα με τον μεγαλύτερο αριθμό πολιτών που εγγράφονται στο εξωτερικό, ακολουθούμενη από την Ινδία και τη Γερμανία (OECD, 2015). Γενικά, οι μαθητές από την Ασία αντιπροσωπεύουν το 53% των διεθνών φοιτητών που εγγράφονται σε όλο τον κόσμο.

Τα αυστραλιανά εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν την υψηλότερη συγκέντρωση αλλοδαπών φοιτητών, με σχεδόν το ένα τέταρτο των φοιτητών τους να προέρχεται από άλλες χώρες. Το αντίστοιχο ποσοστό για τις Η.Π.Α. είναι πέντε τοις εκατό (Bhandari & Blumenthal, 2013). Στη Μέση Ανατολή, τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, το Κατάρ και το Μπαχρέιν λειτουργούν ως περιφερειακά κέντρα διακρατικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, ενώ η Σαουδική Αραβία εργάζεται συνεργατικά με τον Καναδά σε διακρατικές προσπάθειες εκπαίδευσης από το 2003 (Hamdan, 2014). Επιπλέον, από το 2013, έχουν εγγραφεί στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα του Ηνωμένου Βασιλείου σχεδόν 400.000 διακρατικοί σπουδαστές από 217 χώρες του εξωτερικού (Waters & Leung, 2013). Με δεδομένη την πολυεθνική επέκταση πολλών ιδρυμάτων σε αγγλόφωνα έθνη, είναι εύκολο να κατανοηθεί γιατί ο εκπαιδευτικός

ιμπεριαλισμός συνιστά σοβαρή παγκόσμια ανησυχία. Γενικά κυριαρχεί η άποψη ότι η διακρατική διδασκαλία πρέπει να είναι πολιτισμικά 'ευαισθητοποιημένη', ενώ η ευρεία χρήση της αγγλικής γλώσσας σε αυτά τα προγράμματα είναι ένα πολιτιστικά σύνθετο θέμα. Από την άλλη, η υιοθέτηση της αγγλικής γλώσσας για εκπαιδευτικούς σκοπούς έχει βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό πολλά έθνη να αναπτύξουν ακμαίες διακρατικές συμπράξεις. Τέτοια παραδείγματα είναι η Μαλαισία, η Ινδονησία, η Σιγκαπούρη και η Κίνα (Gill & Kirkpatrick, 2013).

Στόχος της διακρατικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία του **παγκόσμιου φοιτητή (global student)**, ο οποίος, μέσα σε ένα τεχνολογικά διασυνδεδεμένο κόσμο και μέσα από βιωμένες διαπολιτισμικές εμπειρίες θα κατανοήσει με τρόπο νοηματοδοτημένο άλλους πολιτισμούς, αλλά και το δικό του. Η εκπαίδευση αυτή παράγει τον 'παγκόσμιο πολίτη', έναν πολίτη δεόντως προετοιμασμένο για την παγκόσμια αγορά εργασίας και την πολυπολιτισμική κοινωνία (Hunter et al., 2006).

Σύμφωνα με το διεθνή οργανισμό OXFAM (Oxford Committee for Famine Relief, 1997) **παγκόσμιος πολίτης (global citizen)** ή **πολίτης του κόσμου** είναι αυτός που: α. έχει επίγνωση του ευρύτερου κόσμου και έχει αίσθηση του ρόλου του μέσα σ' αυτόν ως πολίτης του κόσμου, β. σέβεται και εκτιμά τη διαφορετικότητα, γ. κατανοεί πώς λειτουργεί ο κόσμος σε επίπεδο πολιτικοοικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, τεχνολογικό και περιβαλλοντικό, δ. εναντιώνεται στην αδικία, ε. συμμετέχει και συνεισφέρει στην κοινότητα σε διάφορα επίπεδα, από τοπικό μέχρι παγκόσμιο, στ. είναι πρόθυμος να αναλάβει δράση προκειμένου ο κόσμος να γίνει ένας τόπος πιο βιώσιμος και ζ. αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του (Brigham, 2011).

Η διακρατική φύση της παγκόσμιας μαθητικής κινητικότητας διαμορφώνεται, επιπλέον, από μια σχέση μεταξύ καινοτομίας και ανταγωνισμού. Η διακρατική εκπαίδευση, δηλαδή, είναι μια ανταγωνιστική αγορά στην οποία η καινοτομία θεωρείται ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Για το λόγο αυτό της αποδίδεται μεγάλη σημασία. Έτσι, δημιουργούνται και προσφέρονται εξειδικευμένα καινοτόμα και δημιουργικά προϊόντα και υπηρεσίες, δηλαδή νέοι τρόποι μάθησης και νέες μορφές τεχνολογίας. Μεταξύ άλλων, η προσβασιμότητα και οι δυνατότητες των νέων επικοινωνιών παρέχουν πιο φιλικές προς το χρήστη-μαθητή διεπαφές και πρόσβαση σε ευρύτερες περιοχές γνώσης (Kell & Vogl, 2010).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως τα διακρατικά προγράμματα εκπαίδευσης υπόσχονται να διευρύνουν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για άτομα από όλο τον κόσμο, αφού έχουν πολύ λιγότερα γεωγραφικά και γεωπολιτικά εμπόδια απ' ό,τι τα παραδοσιακά πρόσωπο με πρόσωπο προγράμματα των Πανεπιστημίων και των Κολεγίων. Αν σχεδιαστούν σωστά και εφαρμοστούν προσεκτικά, έχουν το δυναμικό να βοηθήσουν σημαντικά τις αναπτυσσόμενες χώρες να επεκτείνουν τη διανοητική υποδομή τους και να αυξήσουν την ετοιμότητα των σπουδαστών διαφόρων εθνοτήτων να εργαστούν συνεργατικά μέσα και πέρα από τις ολοένα πιο παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες. Ωστόσο, τα δυνητικά οφέλη από τα προγράμματα διακρατικής εκπαίδευσης πρέπει να σταθμίζονται έναντι των κινδύνων ενός εκπαιδευτικού και γλωσσικού (αγγλόφωνου) ιμπεριαλισμού (Kell & Vogl, 2010; Bannier, 2016).

2.3.1. Εκπαιδευτική πολιτική της Αυστραλίας

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, πέρα από τις παραδοσιακές μορφές κινητικότητας σπουδαστών, πανεπιστημιακών και ερευνητών ή της ακαδημαϊκής συνεργασίας και κοινής έρευνας μεταξύ διαφόρων χωρών, η διακρατική τριτοβάθμια εκπαίδευση (Transnational Higher Education, TNHE) έγινε ολοένα και πιο σημαντικό μέρος της διεθνοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλές ασιατικές χώρες όπου, σε σύγκριση με άλλα μέρη του κόσμου, η ανάπτυξή της, τόσο σε πολιτικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο, υπήρξε ραγδαία. Τα συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που υιοθετήθηκαν από τις ασιατικές χώρες ήταν σύμφωνα με τα ξένα ακαδημαϊκά πρότυπα, ιδίως τα δυτικά πρότυπα που προέχονταν από τη Γερμανία, τη Γαλλία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Η Κίνα και η Ιαπωνία είναι τυπικά παραδείγματα τέτοιων επιρροών (Huang, 2007).

Τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια, τα διακρατικά προγράμματα εκπαίδευσης είναι καθιερωμένο και αναπόσπαστο μέρος της δραστηριότητας διεθνοποίησης πολλών πανεπιστημίων της Αυστραλίας. Πολλά αυστραλιανά πανεπιστήμια έχουν διαμορφώσει διάφορες μορφές δικαιόχρησης (franchising) με πανεπιστήμια και

άλλους παρόχους εκπαίδευσης στην Ασία, ιδιαίτερα με εκπαιδευτικά ιδρύματα της Κίνας, με απώτερο σκοπό να εισβάλουν στην εκπαιδευτική αγορά της. Η πρακτική αυτή ξεκίνησε τη δεκαετία του '80 με βάση μια αποικιοκρατική αντίληψη 'προσφοράς εκπαιδευτικών αγαθών' εκ μέρους της Αυστραλίας προς στους 'ανεκπαιδευτους' Ασιάτες. Σταδιακά, ωστόσο, μετεξελίχθηκε σε παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών που στοχεύει να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της ασιατικής αγοράς (Heffernan et al., 2010).

Η αυστραλιανή κυβέρνηση θεωρεί πως τα οφέλη από τα διακρατικά προγράμματα εκπαίδευσης για τους φοιτητές και για το προσωπικό μπορεί να είναι πολύ περισσότερο από απλά οικονομικά· είναι ευκαιρία για το προσωπικό να συμμετάσχει σε σημαντικές διαπολιτισμικές επαφές με διακρατικούς φοιτητές και ντόπιους εκπαιδευτικούς ώστε οι τελευταίοι να ενσωματώσουν τη μάθηση αυτή στην εγχώρια διδασκαλία τους (Leask, 2004).

2.3.2. Εκπαιδευτική πολιτική των Η.Π.Α.

Η περίοδος μετά το δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο και εκείνη του Ψυχρού πολέμου (με εξαίρεση την 15ετία 1965-1980 του πολέμου στο Βιετνάμ) ώθησε τις αμερικανικές κυβερνήσεις, για λόγους άμυνας, δημόσιας διπλωματίας και ασφάλειας, να ενισχύσουν τις διεθνείς ανταλλαγές και τη συνεργασία, ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης. Η δεκαετία του '80 είναι η εποχή της παγκοσμιοποίησης. Η ανταγωνιστικότητα εμφανίστηκε ως επιχείρημα στο λεξιλόγιο των αμερικανικών κυβερνήσεων για τη διεθνή εκπαίδευση και εξακολούθησε να συνδέεται με ζητήματα εξωτερικής πολιτικής και εθνικής ασφάλειας. Οι κυρίαρχες τάσεις στις Η.Π.Α., τότε, ήταν ενθάρρυνση των νέων για γνωριμία με ξένους πολιτισμούς και αξιώσεις για υψηλές ικανότητες σε μια πιο ανταγωνιστική αγορά. Η έμφαση στην "ανταγωνιστικότητα" στη διεθνή εκπαίδευση εξηγεί και την επιδίωξη εκ μέρους των Η.Π.Α. για ανάπτυξη δεσμών με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Τόσο σε εθνικό όσο και σε επίπεδο ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, ο φόβος μιας «Ευρώπης Φρούριο», ως αποτέλεσμα της εσωτερικής ευρωπαϊκής συνεργασίας και ανταλλαγής, ήταν τεράστιος. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας, και ιδιαίτερα το ERASMUS, θεωρήθηκαν μια απομονωμένη προσπάθεια να ενισχυθεί το ανταγωνιστικό

πλεονέκτημα της Ένωσης. Για το λόγο αυτό, ο πρόεδρος Τζορτζ Μπους έπεισε τον τότε πρόεδρο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Jacques Delors, να συνάψουν διατλαντική συνεργασία. Το Νοέμβριο 1990 συμφώνησαν στη «Διατλαντική Διακήρυξη για τις Σχέσεις Ευρωπαϊκής Κοινότητας/Η.Π.Α.», η οποία συμπεριλάμβανε συνεργασία στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 1995 υπογράφηκε η «Νέα Διατλαντική Ατζέντα» για τον τομέα της τριτοβάθμιας και της επαγγελματικής κατάρτισης. Η ατζέντα έδωσε νέα έμφαση και κατεύθυνση στην οικονομική και πολιτική συνεργασία μεταξύ των Η.Π.Α και της Ε.Ε. θέτοντας ως στόχο την οικοδόμηση γεφυρών μέσω των ανθρώπων πέρα από τον Ατλαντικό.

Μια πενταετία αργότερα, τον Απρίλιο του 2000, στο Μνημόνιο με θέμα την Πολιτική για τη Διεθνή Εκπαίδευση, ο Πρόεδρος Μπιλ Κλίντον υπογραμμίζει πως "για να συνεχίσουν οι Η.Π.Α. να ανταγωνίζονται με επιτυχία στην παγκόσμια οικονομία και για να διατηρήσουν το ρόλο τους ως παγκόσμιος ηγέτης, πρέπει οι πολίτες να αναπτύξουν μια ευρεία κατανόηση του κόσμου, επάρκεια σε άλλες γλώσσες και γνώση άλλων πολιτισμών....." (de Wit, 2001).

Γενικά, οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και Η.Π.Α. έχουν ως στόχο:

- προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των λαών της Ε.Ε. και των Η.Π.Α. καθώς και της ευρύτερης γνώσης των γλωσσών, των πολιτισμών και των θεσμών τους
- βελτίωση της ποιότητας της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού
- βελτίωση της ποιότητας της διατλαντικής κινητικότητας των σπουδαστών, προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης, αναγνώριση και δυνατότητα μεταφοράς διδακτικών μονάδων
- ενθάρρυνση της ανταλλαγής τεχνογνωσίας για νέα ανάπτυξη στην τριτοβάθμια και στην επαγγελματική εκπαίδευση
- διαμόρφωση ή ενίσχυση συμπράξεων μεταξύ ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης,
- εισαγωγή της διάστασης της προστιθέμενης αξίας στην υπερατλαντική συνεργασία, η οποία συμπληρώνει τις διμερείς συνεργασίες μεταξύ των κοινοτικών κρατών -μελών και των πολιτειών των Η.Π.Α. (Engleson, 1995 όπ. αναφ. στη de Wit, 2001).

2.3.3. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

Με τη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μετά το 1992, και με τις προετοιμασίες για την ένταξη δέκα νέων κρατών-μελών από την Κεντρική και την Ανατολική Ευρώπη, οι δραστηριότητες στον τομέα της εκπαίδευσης υπέστησαν σημαντική γεωγραφική επέκταση. Οι δραστηριότητες είχαν κυρίως ακαδημαϊκό και πολιτιστικό χαρακτήρα και ήταν σχολικές ανταλλαγές, διαδικασίες αμοιβαίας μάθησης και εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η ατζέντα ήταν έντονα επικεντρωμένη στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, και, κατά συνέπεια, στην ενδο-ευρωπαϊκή συνεργασία.

Με τη **συνθήκη του Μάαστριχτ**, της 7ης Φεβρουαρίου 1992, ένας από τους νέους τομείς πολιτικής που καθιερώθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μετά τον οικονομικό και τον αγροτικό, ήταν η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση. Με βάση τη συνθήκη αυτή, η Ευρωπαϊκή Ένωση μπορούσε πλέον να επέμβει θεσμικά, να καθορίζει ή να επιχειρεί να δρομολογεί προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις, με σεβασμό πάντοτε προς τις ιδιαιτερότητες και την ανεξαρτησία της κάθε χώρας, την εκπαιδευτική πολιτική στον ευρωπαϊκό χώρο. Στόχος της ήταν η κοινωνική συνοχή μέσω της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων (που προκαλεί ο αποκλεισμός από την εκπαιδευτική διαδικασία), η οικονομική ανάπτυξη και η τεχνολογική πρόοδος.

Σύμφωνα με το άρθρο 126 της αρχικής Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση, γνωστής και ως Συνθήκης του Μάαστριχτ (1992)²,: 'Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία'.

Επιπλέον, η δράση της έχει ως στόχο, μεταξύ άλλων,:

1. να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, ιδίως μέσα από την εκμάθηση και τη διάδοση των γλωσσών των κρατών μελών·

² Η ίδια διάταξη ανανεώθηκε με το άρθρο 149 της Ενοποιημένης απόδοσης της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης για την Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, το 2007, καθώς και με το άρθρο 165 της Ενοποιημένης απόδοσης της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 2012.

2. να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών·
3. να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων·
4. να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων·
5. να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Άρα, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει εξελιχθεί σε κυρίαρχο παράγοντα των εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ευρώπη χωρίς, ωστόσο, να καταστρατηγεί τον εθνικό χαρακτήρα κάθε κράτους-μέλους της. Οι βασικότερες εξελίξεις αφορούν κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και είναι:

- **Η Magna Charta των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων**, η οποία υπογράφηκε στη Μπολόνια το 1988 και στην οποία συμφωνήθηκαν, μεταξύ άλλων:

- α. διαρκής μέριμνα των Πανεπιστημίων για την επίτευξη της καθολικής γνώσης, η οποία προϋποθέτει την υπέρβαση γεωγραφικών και πολιτικών συνόρων, ώστε διαφορετικοί πολιτισμοί να γνωρίζουν και να επηρεάζουν ο ένας τον άλλον·

- β. διατήρηση της ελευθερίας στους τομείς της έρευνας και της διδασκαλίας (οι οποίοι θεωρούνται αδιαχώριστοι) σε όλα τα μέλη της πανεπιστημιακής ευρωπαϊκής κοινότητας και

- γ. σταδιακή πρόοδος της γνώσης μέσα από την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφόρησης και τεκμηρίωσης.

- **Η Διακήρυξη της Σορβόνης**, το Μάιο 1998, με τη συμμετοχή τεσσάρων μόνο κρατών-μελών (Γαλλίας, Ιταλίας, Γερμανίας και Μ. Βρετανίας), η οποία:

- α. υπογράμμισε τον κεντρικό ρόλο των πανεπιστημίων στην ανάπτυξη ευρωπαϊκών πολιτισμικών διαστάσεων·

- β. έθεσε ως στόχο την εναρμόνιση των ευρωπαϊκών συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και

- γ. τόνισε τη σημασία της δημιουργίας ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης ο οποίος θα προωθεί την κινητικότητα και την απασχολησιμότητα των ευρωπαίων πολιτών.

Ήταν στα τέλη της δεκαετίας του 1990 όταν στο χώρο της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε η ευαισθητοποίηση απέναντι στον παγκόσμιο ανταγωνισμό. Οι ηγέτες συνειδητοποίησαν ότι, παρόλη την επιτυχία που είχε επιτευχθεί στην ενίσχυση της ενδο-ευρωπαϊκής κινητικότητας, η εξω-ευρωπαϊκή κινητικότητα ήταν λιγότερο επιτυχημένη. Η Ευρώπη είχε χάσει τη θέση της ως νούμερο ένα προορισμός για τους ξένους φοιτητές από τις Ηνωμένες Πολιτείες, έχανε πάρα πολλούς δικούς της απόφοιτους και ερευνητές οι οποίοι καταλάμβαναν θέσεις στην Έρευνα και Ανάπτυξη στις Ηνωμένες Πολιτείες και, επιπλέον, είχε σημαντικά λιγότερο αποτελεσματικές πτυχιακές δομές σε σχέση με τις Ηνωμένες Πολιτείες. Αυτό συνέβαινε διότι οι απόφοιτοί της εισέρχονταν στην αγορά εργασίας σε μεγαλύτερη ηλικία απ' ό, τι οι αντίστοιχοι Αμερικανοί (Marginson & Van der Wende, 2007). Η συνειδητοποίηση των παραπάνω οδήγησε στη:

• **Διακήρυξη της Μπολόνια για την Ανώτατη Εκπαίδευση**, τον Ιούνιο 1999, η οποία προώθησε, μεταξύ άλλων:

α. υιοθέτηση ενός εύκολα αναγνωρίσιμου και συγκρίσιμου συστήματος τίτλων σπουδών

β. κινητικότητα με υπέρβαση των εμποδίων για την ελεύθερη διακίνηση φοιτητών, διδασκόντων, ερευνητών και διοικητικού προσωπικού

γ. ευρωπαϊκή διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών, τη συνεργασία, την κινητικότητα, την κατάρτιση, την επιμόρφωση και την έρευνα.

Ακολούθησε το **Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας**, στις 23 - 24 Μαρτίου 2000 και η αντίστοιχη θέσπιση της **΄Στρατηγικής της Λισσαβόνας΄** η οποία απαιτούσε δράση σε διάφορα αλληλεξαρτώμενα μέτωπα, όπως την κοινωνία των πληροφοριών, την έρευνα, την εκπαίδευση, την εσωτερική αγορά και τις διαρθρωτικές οικονομικές μεταρρυθμίσεις. Οι εξελίξεις που είχαν ανησυχήσει τους αρχηγούς των κρατών, τότε, ήταν η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η τεχνολογική έκρηξη στον τομέα της πληροφορίας και των επικοινωνιών. Κύριοι ανταγωνιστές της Ευρωπαϊκής Ένωσης θεωρούνταν οι Η.Π.Α., η Ιαπωνία, η Ν. Κορέα και η Ινδία. Τα κράτη μέλη έθεσαν ως στόχο να αυξήσουν τις κατά κεφαλήν

επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους και να δώσουν μεγαλύτερη προτεραιότητα στη διά βίου μάθηση, δεδομένης της πεποίθησης ότι η βελτίωση των δεξιοτήτων ενισχύει την απασχολησιμότητα.

Στη συνέχεια, η **4^η Διάσκεψη των Ευρωπαϊκών Υπουργών Εκπαίδευσης** στη Ρουμανία τον Ιούνιο 2000, το **Ανακοινωθέν της Πράγας** τον Μάιο 2001, η **Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τα ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση** το Νοέμβριο 2002, η **Διαδικασία της Κοπεγχάγης** το Νοέμβριο 2002, καθώς και το **Ανακοινωθέν του Βερολίνου** το Σεπτέμβριο 2003, έθεσαν ως όριο το έτος 2010 και αναφέρθηκαν εκ νέου, συνολικά ή μεμονωμένα στα εξής:

- α. ανάγκη επένδυσης στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση·
- β. ανάγκη ενίσχυσης της ευρωπαϊκής διάστασης στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης·
- γ. σημασία της συμμετοχής στη δια βίου εκπαίδευση-μάθηση με την ενεργό συμμετοχή των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης·
- δ. ανάγκη προετοιμασίας των πολιτών να ζήσουν και να εργαστούν σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση, η οποία είναι απαραίτητα μια κοινωνία μάθησης·
- ε. ανάγκη προώθησης της ελκυστικότητας και ανταγωνιστικότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και σε άλλα μέρη του κόσμου (με στόχο την ανάπτυξη μιας διεθνικής εκπαίδευσης)·
- ζ. διασφάλιση της ποιότητας (μέσα από αξιολόγηση προγραμμάτων ή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, σύστημα πιστοποίησης, διεθνή συμμετοχή και συνεργασία, διαδικτύωση)·
- στ. αναγνώριση των τίτλων σπουδών και των περιόδων σπουδών·
- η. ανάγκη ενίσχυσης της κινητικότητας σπουδαστών, ακαδημαϊκών και διοικητικών, σε όλα τα πεδία· πολιτιστικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό.

Στη συνέχεια θεσπίζεται το **Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης** (Lifelong Learning Programme) για τα έτη 2007-2013, το οποίο έλαβε υπόψη του όλες τις

προγενέστερες αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και Κοινοβουλίου και τα αντίστοιχα προγράμματα από το έτος 1999 κι έπειτα (Δήλωση της Μπολόνια 1999, Συμβούλιο της Λισσαβόνας 2000, Συμβούλιο της Βαρκελώνης 2002, Leonardo da Vinci 2000-2006, eLearning 2004-2006, Erasmus Mundus 2004-2008 κ.α.). Το εν λόγω πρόγραμμα αποσκοπούσε ειδικά στην ενίσχυση των ανταλλαγών, της συνεργασίας και της κινητικότητας μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Κοινότητα 'ώστε να καταστούν παγκόσμιο σημείο ποιοτικής αναφοράς'. Συμπεριελάμβανε:

- τα **τομεακά προγράμματα Comenius** (για την προσχολική και σχολική εκπαίδευση), **Erasmus** (για την επίσημη τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε τριτοβάθμιο επίπεδο), **Leonardo da Vinci** (για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση εκτός του τριτοβάθμιου επιπέδου) και **Grundtvig** (για την εκπαίδευση ενηλίκων).

- το **εγκάρσιο πρόγραμμα** με τις τέσσερις βασικές δραστηριότητες:

α) συνεργασία στον τομέα των πολιτικών και της καινοτομίας για θέματα δια βίου μάθησης·

β) προώθηση της εκμάθησης γλωσσών·

γ) ανάπτυξη καινοτόμου περιεχομένου, υπηρεσιών, παιδαγωγικών προτύπων και πρακτικών διά βίου μάθησης που βασίζονται στις Τ.Π.Ε. και

δ) διάδοση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων, ανταλλαγή καλών πρακτικών, καθώς και

- το **πρόγραμμα Jean Monnet** στον τομέα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Τον Ιούλιο του 2009 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκδίδει την **Πράσινη Βίβλο** με τίτλο '**Προώθηση της μαθησιακής κινητικότητας των νέων**'³. Σύμφωνα με τη Βίβλο 'η μαθησιακή κινητικότητα, δηλαδή η διακρατική κινητικότητα με σκοπό την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, αποτελεί έναν από τους βασικούς τρόπους με τον οποίο

³ Πράσινη Βίβλος με τίτλο 'Προώθηση της μαθησιακής κινητικότητας των νέων'
http://publications.europa.eu/resource/cellar/54058424-b822-4f3e-89b0-fcdd323961db.0007.02/DOC_1

ένα άτομο, ιδίως οι νέοι, μπορεί να ενισχύσει τη μελλοντική του απασχολησιμότητα και την προσωπική του εξέλιξη.’

2.3.4. Βασικές Ικανότητες για τον Ευρωπαϊό πολίτη

Η διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας και η παροχή συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς συνιστούν μείζονες προκλήσεις για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη μέλη που την απαρτίζουν (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Σύμφωνα με την Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006) “η παγκοσμιοποίηση συνεχίζει να φέρνει την Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις και κάθε πολίτης θα χρειασθεί ένα ευρύ φάσμα βασικών ικανοτήτων για να προσαρμοσθεί με ευελιξία σε έναν γοργά μεταβαλλόμενο και στενά αλληλεξαρτώμενο κόσμο”. Οι ικανότητες αυτές ορίζονται ως ένας “σύνθετος συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων, αξιών, στάσεων και επιθυμιών που οδηγούν σε αποτελεσματική, ενσώματη ανθρώπινη δράση στον κόσμο σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα”. Είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλα τα άτομα για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση.

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας οι περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν εισάγει την έννοια των βασικών ικανοτήτων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα εθνικά προγράμματα σπουδών τους ή στα επίσημα έγγραφα προσανατολισμού για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ανάλογα με το εκάστοτε εθνικό πλαίσιο, οι βασικές ικανότητες μπορούν να διατυπωθούν και να κατανοηθούν με ποικίλους τρόπους. Οι ικανότητες μπορεί να βασίζονται σε ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά μπορεί να είναι και εγκάρσιες, δηλαδή διαθεματικές. Εκτός από τους εκάστοτε εθνικούς ορισμούς και πλαίσια, υπάρχουν διάφορα διεθνή πλαίσια δεξιοτήτων, όπως το πλαίσιο της UNESCO (1996)⁴, το πλαίσιο του Ο.Ο.Σ.Α. DESECO (2014)⁵, το πλαίσιο των συμπράξεων Partnership for 21st Century Learning⁶,

⁴ Διαθέσιμο στο: http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf

⁵ Διαθέσιμο στο <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Skills-Beyond-School-Synthesis-Report.pdf>

⁶ Διαθέσιμο στο: www.p21.org

καθώς και το πλαίσιο ATC 21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills)⁷ και η Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου (2006) σχετικά με τις Βασικές Ικανότητες για τη Διά Βίου Μάθηση⁸. Το eTwinning αναγνωρίζει την ύπαρξη ποικίλων διεθνών πλαισίων, καθώς και τον πλούτο του κάθε εθνικού πλαισίου που σε μεγάλο βαθμό συνδέεται με το περιβάλλον και τον πολιτισμό της εκάστοτε χώρας, ωστόσο ως σημείο αναφοράς του χρησιμοποιεί τη σύλληψη των Βασικών Ικανοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς ορίζει τις εξής οκτώ βασικές ικανότητες:

- 1) Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
- 2) Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες
- 3) Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και στην τεχνολογία
- 4) Ψηφιακή ικανότητα
- 5) Μεταγνωστικές ικανότητες (Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, Learning to learn)
- 6) Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη
- 7) Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και
- 8) Πολιτιστική συνείδηση και έκφραση.

Οι βασικές αυτές ικανότητες είναι όλες αλληλένδετες, ενώ σε κάθε περίπτωση δίνεται έμφαση στην κριτική σκέψη, στη δημιουργικότητα, στην πρωτοβουλία, στην προσαρμοστικότητα, στην επίλυση προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων και στην επικοινωνιακή διαχείριση των συναισθημάτων. Τέσσερα χρόνια αργότερα, το 2010, η αξία αυτής της σύστασης αναγνωρίστηκε στη στρατηγική 'Ευρώπη 2020'⁹ (European Commission, 2010a), η οποία συνιστά το διάδοχο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (2000-2010) και αποτελεί τη νέα δεκαετή στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για μια «έξυπνη», «βιώσιμη» και «χωρίς αποκλεισμούς» ανάπτυξη. Παράλληλα, το Ψηφιακό Θεματολόγιο¹⁰ που παρουσίασε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010) αποτελεί έναν από τους επτά πυλώνες της

⁷ Διαθέσιμο στο: <http://www.atc21s.org>

⁸ Διαθέσιμο στο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EL>

⁹ Διαθέσιμη στο: <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EL:PDF>

¹⁰ Διαθέσιμο στο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0245&from=EL>

στρατηγικής Ευρώπη 2020 που καθορίζει τους στόχους για την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέχρι το 2020. Με το ψηφιακό θεματολόγιο προτείνεται η βέλτιστη εκμετάλλευση του δυναμικού που διαθέτουν οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, ώστε να ευνοηθεί η καινοτομία, η οικονομική ανάπτυξη και η πρόοδος.

2.3.5. Πολυγλωσσία

Τα τελευταία είκοσι χρόνια τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που συμμετέχουν στη θέσπιση της νομοθεσίας της, κυρίως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκδίδουν σε συστηματική βάση ανακοινώσεις, εκθέσεις, συμπεράσματα, συστάσεις, αποφάσεις και ψηφίσματα πάνω στο θέμα της προώθησης της πολυγλωσσίας (multilingualism) και της γλωσσικής πολυμορφίας. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- ◊ τα συμπεράσματα του **Συμβουλίου της 12ης Ιουνίου 1995**
- ◊ το ψήφισμα του [Συμβουλίου της 14ης Φεβρουαρίου 2002](#)
- ◊ τα συμπεράσματα του [Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης](#) της 15ης και 16ης Μαρτίου 2002
- ◊ η [ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής](#) με θέμα την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας, με το σχέδιο δράσης 2004 – 2006
- ◊ η κήρυξη του 2008 ως [Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου](#)
- ◊ τα συμπεράσματα του [Συμβουλίου της 19ης Μαΐου 2006](#) σχετικά με τον Ευρωπαϊκό Δείκτη Γλωσσικών Γνώσεων
- ◊ τα συμπεράσματα του [Συμβουλίου της 22ης Μαΐου 2008](#), στα οποία υπογραμμίζεται η πολιτιστική διάσταση της πολυγλωσσίας, ο ρόλος της στην πρόσβαση στον πολιτισμό και η συμβολή της στη δημιουργικότητα. Επιπλέον, αναγνωρίζεται ο ρόλος της εκμάθησης γλωσσών και της μετάφρασης στην απόκτηση διαπολιτισμικών ικανοτήτων
- ◊ η [Έκθεση της 24ης Φεβρουαρίου 2009](#) στην οποία το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υπενθυμίζει ότι οι Τ.Π.Ε. πρέπει να χρησιμοποιούνται για την προώθηση της πολυγλωσσίας
- ◊ η κήρυξη του 2011 ως [Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών](#)

◊ τα συμπεράσματα του [Συμβουλίου στις 28-29 Νοεμβρίου 2011](#) για τις γλωσσικές ικανότητες με σκοπό την προώθηση της κινητικότητας

◊ τα συμπεράσματα του [Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014](#)

Τέλος, τα τελευταία χρόνια, η έννοια της ‘πολλαπλογλωσσίας’ (‘plurilingualism’) έχει αποκτήσει αυξημένη σημασία στην προσέγγιση της γλωσσικής εκμάθησης που υιοθετεί το Συμβούλιο της Ευρώπης. Η πολλαπλογλωσσία διαφέρει από την πολυγλωσσία, που είναι η γνώση ενός αριθμού γλωσσών. Η πολλαπλογλωσσική προσέγγιση τονίζει το γεγονός ότι καθώς κάποιος διευρύνει τις εμπειρίες του σε μια γλώσσα στο πολιτισμικό της πλαίσιο και στη συνέχεια στις γλώσσες άλλων λαών, τότε συναρμολογεί μια επικοινωνιακή ικανότητα στην οποία συνεισφέρει ολόκληρη η γλωσσική γνώση και η πολιτισμική εμπειρία του και στην οποία οι γλώσσες αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν.

2.4. Το πρόγραμμα Erasmus +

Τον Ιανουάριο του 2014 εγκαινιάστηκε το Erasmus+, το νέο ευρωπαϊκό **Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση, τη Νεολαία και τον Αθλητισμό (Programme for Education, Training, Youth and Sport)**. Το πρόγραμμα θεσπίστηκε με τον υπ’ **αριθ. 1288/2013** κανονισμό του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για να ισχύσει για το χρονικό διάστημα 2014-2020¹¹ και περιέλαβε τα παρακάτω επτά προϋπάρχοντα προγράμματα σε ένα κοινό συνεκτικό πλαίσιο:

- το ολοκληρωμένο **Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης** (Lifelong Learning Programme), δηλαδή:
 - τα τομεακά προγράμματα Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci και Grundtvig·
 - το εγκάρσιο πρόγραμμα
 - το πρόγραμμα Jean Monnet στον τομέα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

¹¹ Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 11ης Δεκεμβρίου 2013, για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:EL:PDF>)

- τα πέντε διεθνή προγράμματα ανώτερης Εκπαίδευσης, δηλαδή το Erasmus Mundus, το Tempus, το Alfa, το Edulink και τα διμερή προγράμματα συνεργασίας με τις βιομηχανικές χώρες, και
- τη **Νεολαία σε Κίνηση** (Youth in Action) για τη μη τυπική και άτυπη μάθηση των νέων.

Το πρόγραμμα Erasmus+ συμβάλλει στην επίτευξη:

1. των στόχων της στρατηγικής “Ευρώπη 2020” (2010), συμπεριλαμβανομένου του πρωταρχικού στόχου της που αφορά την εκπαίδευση¹².
2. των στόχων του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης (“ΕΚ 2020”), συμπεριλαμβανομένων των αντίστοιχων σημείων αναφοράς·
3. της βιώσιμης ανάπτυξης των χωρών εταίρων στον τομέα της ανώτατης/τριτοβάθμιας εκπαίδευσης·
4. των συνολικών στόχων του ανανεωμένου πλαισίου ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας (2010-2018)·
5. του στόχου της ανάπτυξης ευρωπαϊκής διάστασης στον αθλητισμό, και ιδίως στον μαζικό αθλητισμό, σύμφωνα με το πρόγραμμα εργασίας της Ε.Ε. για τον αθλητισμό·
6. της προαγωγής των ευρωπαϊκών αξιών σύμφωνα με το άρθρο 2 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση¹³.

¹² Ο πρωταρχικός στόχος της ‘Στρατηγικής 2020’ που αφορά στην εκπαίδευση προβλέπει μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ώστε να ανέλθει σε ποσοστό κάτω του 10% και αύξηση του ποσοστού των συμμετεχόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε τουλάχιστον 40% έως το 2020. (http://ec.europa.eu/europe2020/index_el.htm)

¹³ Σύμφωνα με τη Συνθήκη, η Ένωση βασίζεται στις αξίες του σεβασμού της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας, του κράτους δικαίου, καθώς και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των δικαιωμάτων των προσώπων που ανήκουν σε μειονότητες. Οι αξίες αυτές είναι κοινές στα κράτη μέλη και σε μία κοινωνία που χαρακτηρίζεται από τον πλουραλισμό, την απαγόρευση των διακρίσεων, την ανοχή, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη και την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών. (<https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/1341/1342/html/index.el.html>)

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του Προγράμματος είναι:

1. Η **αναγνώριση και η επικύρωση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων**
2. Η **διάδοση και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των σχεδίων του Προγράμματος**
3. Η απαίτηση για **ανοικτή πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, έγγραφα και μέσα που παράγονται στο πλαίσιο του Erasmus+**
4. Η **διεθνής διάσταση**. Πρόκειται για τη συνεργασία με τις χώρες εταίρους ιδίως στους τομείς της ανώτατης/τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της νεολαίας
5. Η **πολυγλωσσία**
6. Η **ισότητα και η ένταξη**
7. Η **προστασία και η ασφάλεια των συμμετεχόντων**

Το νέο ενιαίο Πρόγραμμα Erasmus+ περιλαμβάνει τρεις βασικές δράσεις:

A. Μαθησιακή κινητικότητα των ατόμων (Βασική Δράση 1), η οποία παρέχει στήριξη για:

- α. την κινητικότητα εκπαιδευομένων και προσωπικού
- β. το Erasmus Mundus, με χορήγηση πλήρους υποτροφίας για την υλοποίηση κοινών Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών στους καλύτερους μεταπτυχιακούς φοιτητές παγκοσμίως·
- γ. δάνεια μεταπτυχιακών σπουδών Erasmus+ σε φοιτητές ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης από χώρες του Προγράμματος.

B. Συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή καλών πρακτικών (Βασική Δράση 2), η οποία παρέχει στήριξη για:

- α. Διακρατικές-διεθνικές στρατηγικές συμπράξεις με στόχο την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την προώθηση της καινοτομίας και την ανταλλαγή εμπειριών και τεχνογνωσίας στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση ή στη νεολαία·
- β. Συμμαχίες γνώσης μεταξύ ιδρυμάτων ανώτατης/τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και επιχειρήσεων·

γ. Τομεακές συμμαχίες δεξιοτήτων που υποστηρίζουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κοινών κορμών μαθημάτων και προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης·

δ. Σχέδια ανάπτυξης ικανοτήτων-δυνατοτήτων για τη στήριξη της συνεργασίας με χώρες εταίρους στους τομείς της ανώτατης/τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της νεολαίας με στόχο τον εκσυγχρονισμό και τη διεθνοποίηση οργανισμών, ιδρυμάτων και συστημάτων και

ε. Πλατφόρμες υποστήριξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας, συμπεριλαμβανομένης της πλατφόρμας **eTwinning**, της ηλεκτρονικής πλατφόρμας για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη (European Platform for Adult Learning, EPAL) και της Ευρωπαϊκής Δικτυακής Πύλης της Νεολαίας (European Youth Portal).

Γ. Υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής (Βασική Δράση 3)

Το νέο Πρόγραμμα ολοκληρώνεται:

- με την ειδική Δράση Jean Monnet, που ενθαρρύνει τη διδασκαλία, την έρευνα και τη συζήτηση στους τομείς της ιστορίας, της πολιτικής, της οικονομίας και του Ευρωπαϊκού Δικαίου και
- με τη Δράση Sport στον τομέα του αθλητισμού.

Να σημειωθεί πως το Erasmus+ αυξάνοντας σημαντικά τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (+40%) για την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων, αντικατοπτρίζει τη σημασία που έχει η εκπαίδευση και η κατάρτιση για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τις εθνικές πολιτικές των κρατών μελών.

2.5. Το eTwinning

2.5.1. Ιστορική αναδρομή της δράσης eTwinning

Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, στις 23 και 24 Μαρτίου 2000, οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων έθεσαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση το στρατηγικό στόχο 'να καταστεί η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης ανά

την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική μεγέθυνση με περισσότερες και καλύτερες θέσεις απασχόλησης και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή'. Ακολούθησε η απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης, στις 15 και 16 Μαρτίου του 2002, η οποία έθεσε ως στόχο 'να γίνει το εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό σύστημα της Ευρώπης παγκόσμιο ποιοτικό σημείο αναφοράς έως το 2010' και ζήτησε 'δράση για τη βελτίωση βασικών δεξιοτήτων, ιδίως με τη διδασκαλία δύο τουλάχιστον ξένων γλωσσών από πολύ μικρή ηλικία'. Επίσης, αναγνώρισε την αδελφοποίηση των σχολείων ως ευκαιρία για όλους τους νέους ανθρώπους να μάθουν και να εξασκήσουν δεξιότητες στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), καθώς και τρόπο για να προαχθεί η συνείδηση ενός πολυπολιτισμικού ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου. Παράλληλα, αναγνώρισε την ανάγκη να επεκταθεί η συνεργασία μεταξύ των σχολείων περαιτέρω και να της δοθεί πιο ολοκληρωμένη σχολική διάσταση (Crawley et al, 2009).

Από τότε η Ευρώπη επέδειξε σημαντικές προόδους στην εφαρμογή νέων Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), έπρεπε όμως να γίνουν πολλά ακόμη για την ανάπτυξη των παιδαγωγικών χρήσεών τους. Το πρόγραμμα eLearning αποσκοπούσε στην πλήρωση των κενών εντείνοντας τις προσπάθειες που είχαν ήδη καταβληθεί. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεσπίστηκε για να εφαρμοστεί από το 2004 έως το 2006 στα 25 τότε κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης με στόχο να ενθαρρύνει την αποτελεσματική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Συγκεκριμένα είχε δύο γενικούς σκοπούς:

α. να διερευνήσει και να προωθήσει τρόπους και μέσα χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της προσωπικής ανάπτυξης, του διαπολιτισμικού διαλόγου και την καταπολέμηση του ψηφιακού χάσματος. Επιπλέον, να προωθήσει και να αναπτύξει τη χρήση της ηλεκτρονικής μάθησης ως παράγοντα που επιτρέπει την εφαρμογή του μοντέλου της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης στην Ευρώπη.

β. να προωθήσει την εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και να προσαρμόσει τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα συστήματα κατάρτισης στις ανάγκες μίας κοινωνίας της γνώσης και του ευρωπαϊκού προτύπου κοινωνικής συνοχής'.

Ένα από τα τέσσερα μέτρα που λήφθηκαν βάσει του προγράμματος e-Learning αφορούσαν στην ανάπτυξη **ηλεκτρονικής αδελφοποίησης των ευρωπαϊκών σχολείων** πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την προώθηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Η **δράση του eTwinning** ξεκίνησε στις **14 Ιανουαρίου 2005** ως η κύρια δράση του **προγράμματος eLearning** της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Τον Ιανουάριο του **2007** το eTwinning εντάχθηκε σταθερά στο τομεακό **πρόγραμμα Comenius** για τη σχολική και προσχολική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα Comenius (για τη σχολική εκπαίδευση), μαζί με άλλα προγράμματα όπως το Leonardo da Vinci (για την επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση), το Erasmus (για την Ανώτατη Εκπαίδευση) και το Grundtvig (για τη δια βίου Εκπαίδευση Ενηλίκων) αποτελούσε τότε μέρος του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (Lifelong Learning Programme, LLP) (2007-13) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με γενικό στόχο 'ενίσχυση των ανταλλαγών, της συνεργασίας και της κινητικότητας μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Κοινότητα ώστε να καταστούν παγκόσμιο σημείο ποιοτικής αναφοράς'. Το Πρόγραμμα είχε, δηλαδή, αρχικά σκοπό να διευκολύνει τις συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ευρώπη για να βοηθήσει τους νέους και το εκπαιδευτικό προσωπικό να κατανοήσουν καλύτερα το φάσμα των ευρωπαϊκών πολιτισμών, γλωσσών και αξιών.

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής δράσης του eTwinning όπως αυτοί τέθηκαν·

A) με την υπ. αριθ. 2318/2003/ΕΚ απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου που θεσπίστηκε για την περίοδο 2004-2005 για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στο πλαίσιο του προγράμματος eLearning, και

B) με την υπ. αριθ. 1720/2006/ΕΚ απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου που θεσπίστηκε για την περίοδο 2007-2013 με γενικό στόχο να συμβάλει στην ανάπτυξη της Κοινότητας ως προηγμένης κοινωνίας βασισμένης στη γνώση, στο πλαίσιο του προγράμματος δια βίου μάθησης,

είναι ότι η υλοποίηση ενός eTwinning έργου θα συμβάλει:

α) στην **προώθηση της δημιουργικότητας** και στην ανάπτυξη καινοτόμων περιεχομένων με βάση τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (άρθρο δ και η).

β) στην **προώθηση της εκμάθησης (ξένων) γλωσσών** και της γλωσσικής ποικιλομορφίας (άρθρο ζ).

γ) στην **ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου** (άρθρο δ) και, άρα, της **διαπολιτισμικής συνείδησης και αγωγής**, στη συνειδητοποίηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη και στην ενθάρρυνση της ανοχής και του σεβασμού για άλλους λαούς και πολιτισμούς (άρθρο θ).

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι, σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα κράτη μέλη είναι υπεύθυνα για τα δικά τους συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά συνεργάζονται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επίτευξη κοινών στόχων (Kampylis et al., 2013).

Στη συνέχεια, κύριος στόχος της δράσης eTwinning ήταν να προσφέρει ένα διαπολιτισμικό δίκτυο υλοποίησης συνεργατικών έργων μεταξύ σχολείων από διαφορετικές χώρες της Ευρώπης το οποίο να βασίζεται στη χρήση εργαλείων επικοινωνίας και δημοσίευσης των Τ.Π.Ε., ενώ παράλληλα να παρέχει ευκαιρίες για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στο πρόγραμμα σπουδών τους. Στην πορεία των ετών οι στόχοι της δράσης παγιώθηκαν και το eTwinning έγινε η μεγαλύτερη κοινότητα σχολείων (νηπιαγωγείων, δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων) στην Ευρώπη και το μεγαλύτερο δίκτυο εκπαιδευτικών στον κόσμο.

Να σημειωθεί πως για εκπαιδευτικούς και μαθητές που συμμετέχουν στη δράση του eTwinning, υποστηρίζεται ότι η δράση προσφέρει υψηλό δυναμικό για αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους σε τομείς που άπτονται των ευρωπαϊκών βασικών ικανοτήτων, όπως είναι επικοινωνία στις ξένες γλώσσες, ψηφιακή ικανότητα, διαπροσωπικές και κοινωνικές ικανότητες, άνοιγμα στην Ευρώπη και διαπολιτισμική επικοινωνία και επίγνωση. Επιπλέον, καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, ενισχύει κατ' εξοχήν τη δικτύωση των εκπαιδευτικών (σε εθνικό και σε ευρωπαϊκό επίπεδο) με τη δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων και δικτύων μάθησης και συνιστά δυναμική πλατφόρμα για την τυπική και άτυπη επαγγελματική ανάπτυξή τους (Vuorikari et al., 2011· Vuorikari et al., 2012).

Από τον **Ιανουάριο του 2014** το eTwinning έχει ενσωματωθεί σταθερά στο **Erasmus+**, το νέο ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση, τη Νεολαία και τον Αθλητισμό (Programme for Education, Training, Youth and Sport).

2.5.2. Πλαίσιο λειτουργίας της δράσης eTwinning

Τα διαδικτυακά εργαλεία που αξιοποιούνται στη δράση παρέχονται από την Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης ([Central Support Service](#)), η οποία εδρεύει στις Βρυξέλλες (Βέλγιο) και λειτουργεί εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής υπό την αιγίδα του [European Schoolnet](#), μιας διεθνούς συνεργασίας 31 Ευρωπαϊκών Υπουργείων Παιδείας που αναπτύσσει μάθηση για τα σχολεία, τους καθηγητές και τους μαθητές σε ολόκληρη την Ευρώπη και διαθέτει πολύχρονη εμπειρία σε δραστηριότητες δικτύωσης σχολείων. Το eTwinning υποστηρίζεται και σε εθνικό επίπεδο από 37 Εθνικές Υπηρεσίες Στήριξης ([National Support Services](#)).

Στη δράση συμμετέχουν τα **28 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης**, καθώς και **8 χώρες μη μέλη της**, δηλαδή η Αλβανία, η Βοσνία-Ερζεγοβίνη, η Ισλανδία, η Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία Της Μακεδονίας, το Λίχτενσταϊν, η Νορβηγία, η Σερβία και η Τουρκία). Στις χώρες αυτές, το **Μάρτιο του 2013**, προστέθηκαν και οι **6 χώρες του eTwinning Plus**, της επέκτασης, δηλαδή, του eTwinning στις χώρες που γειτνιάζουν με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Πρόκειται για την Αρμενία, το Αζερμπαϊτζάν, τη Γεωργία, τη Μολδαβία και την Ουκρανία, που είναι μέλη της Ανατολικής Εταιρικής Σχέσης και την Τυνησία, που είναι μέλος της Ευρωμεσογειακής Εταιρικής Σχέσης (EUROMED). Η πολιτική γειτονίας της Ευρώπης αναπτύχθηκε το 2004 και είχε ως στόχο την εμβάθυνση των σχέσεων μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών με τις οποίες γειτνιάζει άμεσα. Συνολικά, μέχρι το Μάιο του 2016, στη δράση συμμετείχαν 42 χώρες.

Συνεπώς, ένα eTwinning έργο είναι ένας απλός τρόπος για μια σχολική τάξη να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί με ένα άλλο σχολείο στην Ευρώπη, χρησιμοποιώντας ποικιλία διαδικτυακών εργαλείων και εφαρμογών. Γενικότερα, το eTwinning παρέχει στους καθηγητές μια ευέλικτη υποδομή υποστήριξης για την υλοποίηση διασυνοριακών εποικοδομητικών και συνεργατικών διαθεματικών σχολικών έργων-συμπράξεων που προωθούν την ψηφιακή εκπαίδευση σε όλες τις

ηλικιακές ομάδες και σε όλες τις κατηγορίες μαθήματων, τόσο εντός όσο και εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Central Support Service, 2009).

Μέσω του eTwinning, “δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν τι να κάνουν και πώς να το κάνουν, έχοντας ως μόνη προϋπόθεση την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και τη συνεργασία με συναδέλφους τους από μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα” (Crawley et al., 2009). Ο απώτερος στόχος της προώθησης των διακρατικών συνεργασιών, ειδικότερα στο πεδίο της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε χώρας, είναι η δημιουργία κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, η οποία, σύμφωνα με τον Resnic Planic (2013), “δεν προκύπτει από μόνη της, αλλά είναι απόρροια θετικών εμπειριών, της αίσθησης του ανήκειν και της αποδοχής του κοινού ευρωπαϊκού χώρου”.

Κάθε έργο eTwinning εμψυχώνεται ουσιαστικά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Είναι μια ευέλικτη δράση χωρίς επίσημες διαδικασίες και γραπτές συμφωνίες που έχει ως βάση της το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να διαφοροποιήσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες των μαθητών τους, να μοιραστούν ιδέες και εμπειρίες με ευρωπαίους συναδέλφους τους, να υπερβούν τα πολιτισμικά σύνορα στην εκπαίδευση και να ανανεώνουν διαρκώς τις μεθόδους διδασκαλίας τους. Συμμετέχοντας σε ένα έργο eTwinning, οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν με συνομήλικούς τους από την Ευρώπη, να εντοπίσουν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, να εξασκηθούν στη χρήση των νέων τεχνολογιών και να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας τους σε μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες.

Άμεσα ή έμμεσα, όλα τα έργα eTwinning αναμένονται να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας των μαθητών σε επίπεδο εκμάθησης νέου γλωσσικού κώδικα αλλά και σε επίπεδο διαπροσωπικής επικοινωνίας. Τη συμβολή του eTwinning στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας επισήμανε ο καθηγητής Piet Van de Craen αναφέροντας πως: “Όσο πιο έντονη είναι η ανταλλαγή πολιτισμού, τόσο καλύτερα θα μάθουμε τον άλλον και τόσο πιο ευρωπαίοι θα γινόμαστε” και πως “το eTwinning έχει δείξει πώς μέσα από τέτοια έργα οι μαθητές είναι πρόθυμοι να μάθουν, με την προϋπόθεση ότι παρακινούνται και καθοδηγούνται προσεκτικά”.

Η Δικτυακή Πύλη του eTwinning (www.etwinning.net) είναι το βασικό σημείο συνάντησης και ο χώρος εργασίας της δράσης. Προσφέρει υποστήριξη και υπηρεσίες

ώστε να διευκολύνει τα σχολεία να διαμορφώσουν βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες συνεργασίες σε οποιοδήποτε θεματικό τομέα. Διατίθεται σε 27 γλώσσες και παρέχει προσαρμοσμένα online εργαλεία στους εκπαιδευτικούς για να βρουν συνεργάτες, να δημιουργήσουν έργα, να μοιραστούν ιδέες, να ανταλλάξουν καλές μαθησιακές πρακτικές και να ξεκινήσουν μία άμεση συνεργασία.

Το etwinning.net μπορεί να αξιοποιηθεί από έναν εκπαιδευτικό (European SchoolNet, 2010) ως:

- συνεργατική ψηφιακή πλατφόρμα πάνω στην οποία θα εργαστούν οι μαθητές για την υλοποίηση ενός έργου
- διαδικτυακή πηγή για έμπνευση και ιδέες
- εργαλείο δικτύωσης και δημιουργίας μιας κοινότητας
- λύση για την εξεύρεση εταίρων για διεθνή έργα
- μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης

2.5.3. Οι Εκπαιδευτικοί Πόροι του eTwinning

Το eTwinning προσφέρει ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών πόρων που έχουν δημοσιεύσει εκπαιδευτικοί από όλες τις συμμετέχουσες χώρες. Οι πόροι αυτοί συνιστούν εκπαιδευτικό υλικό και είναι τα Πακέτα Έργων (Project Kits), η Γκαλερί Έργων (Projects Gallery) και οι Ενότητες (Modules):

α. Τα [Πακέτα Έργων](#) είναι ένα αποθετήριο αναλυτικών οδηγιών για επιτυχημένα έργα eTwinning τα οποία καθοδηγούν έναν εκπαιδευτικό σε όλη την πορεία υλοποίησης ενός έργου, προσδιορίζοντας τους στόχους του, τη διαδικασία, τα σχετικά θέματα, την ηλικία των μαθητών και τις δραστηριότητες αξιολόγησης, παρακολούθησης και εποπτείας κατά την ολοκλήρωσή του. Είναι πρακτικά και διαδραστικά αφού μπορούν να μεταφορτωθούν σε μορφή PDF, να σχολιαστούν και να αξιολογηθούν από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό.

β. Η [Γκαλερί Έργων](#) προβάλλει τα καλύτερα έργα eTwinning με στόχο να αναδείξει τις καλύτερες πρακτικές και να προσφέρει έμπνευση για νέες ιδέες. Η ενότητα συγκεντρώνει διάφορους πόρους και υλικά σχετικά με το έργο, όπως

συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές, το συναφές πακέτο καθώς και το TwinSpace του έργου.

γ. Οι [Ενότητες](#) του eTwinning είναι σύντομες δραστηριότητες που μπορούν να ενσωματωθούν σε οποιοδήποτε τύπο έργου, ανεξαρτήτως μαθήματος και είναι ένα χρήσιμο ψηφιακό εργαλείο για να ξεκινήσει ένα έργο ή να αξιολογηθεί στο τέλος.

Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί πόροι είναι, αφενός, ένας τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να προωθούν και να γνωστοποιούν τα δικά τους αποτελέσματα, αφετέρου, ένα μονοπάτι για την αμοιβαία υποστήριξη και την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών.

Εκτός αυτών, το eTwinning προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από:

- τα **Εργαστήρια Επαγγελματικής Ανάπτυξης** (Professional Development Workshops, PDWs), δηλαδή συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο που οργανώνονται και συντονίζονται σε ολόκληρη την Ευρώπη από την Κεντρική και τις Εθνικές Υπηρεσίες Στήριξης eTwinning με στόχο τη δικτύωση και το μοίρασμα εμπειριών.
- τα **Σεμινάρια Εξεύρεσης Συνεργατών** (Partner Finding Seminars),
- τις **Αίθουσες Εκπαιδευτικών** (Teachers' Rooms)
- τις **Διαδικτυακές Εκδηλώσεις Εκμάθησης** (Online Learning Events), δηλαδή διαδικτυακά ενισχυτικά εντατικά μαθήματα, διάρκειας μίας ή δύο εβδομάδων, που δημιουργούνται και καθοδηγούνται από ειδικούς εμπειρογνώμονες, διεξάγονται σε όλη τη διάρκεια του έτους, προσφέρουν εξάσκηση στον τομέα των Τ.Π.Ε. και εργασία πάνω σε ένα συγκεκριμένο εργαλείο ή θεματική ενότητα. Διεξάγονται στα [Learning Labs](#).
- τις **Ομάδες eTwinning** (eTwinning Groups). Πρόκειται για ασφαλείς ιδιωτικές ψηφιακές πλατφόρμες όπου μια ομάδα εκπαιδευτικών έχει την ευκαιρία να συζητήσει και να συνεργαστεί πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα κοινού ενδιαφέροντος. Στόχος της κάθε ομάδας είναι η ανταλλαγή και η διάχυση καλών πρακτικών, η συζήτηση πάνω σε μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης.

- τα **Διαδικτυακά Σεμινάρια** (On Line Seminars), ζωντανές συνεδρίες επικοινωνίας όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να μάθουν, να μιλήσουν και να συζητήσουν για διάφορα θέματα πάνω στην εκπαίδευση.
- την **Τηλεκπαίδευση** η οποία παρέχεται μέσα από Webinars, Ηλεκτρονικά Μαθήματα σε Moodle ή mini courses
- το **Ευρωπαϊκό ετήσιο συνέδριο** και
- τα κατά τόπους **εθνικά ετήσια συνέδρια**

Επιπλέον, το eTwinning παρέχει σύνδεση με το [Erasmus +](#) και ενημέρωση για όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης, πολιτισμού και νεολαίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Για κάθε εγγεγραμμένο στην πλατφόρμα του eTwinning χρήστη η σύνδεση με τα προγράμματα του Erasmus+ γίνεται και μέσα από τα εισερχόμενα μηνύματα στο προσωπικό του ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στο eTwinning Live. Σε αυτό μπορεί να λάβει, εκτός από προτάσεις από συναδέλφους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς για υλοποίηση ενός συνεργατικού έργου eTwinning, προτάσεις για πραγματοποίηση στρατηγικής σύμπραξης μεταξύ ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στα πλαίσια της Βασικής Δράσης 2 (Key Action 2) - Συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Το eTwinning προσφέρει επίσης σύνδεση με την πύλη [Open Education Europa](#). Η Open Education Europa είναι πλατφόρμα η οποία εγκαινιάστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Σεπτέμβριο του 2013, αποτελεί μέρος της πρωτοβουλίας για ανοικτή εκπαίδευση και έχει ως στόχο την πρόσβαση σε ευρωπαϊκούς ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρων (ΑΕΠ). Κύριος σκοπός της είναι να συνδέσει όλους τους υπάρχοντες πόρους ευρωπαϊκής ανοιχτής εκπαίδευσης σε διαφορετικές γλώσσες προκειμένου να τους προσφέρει σε φοιτητές, καθηγητές και ερευνητές. Είναι σχεδιασμένη με την πιο εξελιγμένη τεχνολογία ανοιχτού κώδικα και προσφέρει εργαλεία για να μπορεί κανείς να επικοινωνήσει, να μοιραστεί και να συζητήσει.

Επιπλέον, το eTwinning παρέχει σύνδεση με την [Teachers' Corner](#) (Γωνιά των Εκπαιδευτικών), μία ιστοσελίδα στον επίσημο ιστότοπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία περιλαμβάνει υλικό για εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιθυμούν να συμπεριλάβουν τη διδασκαλία της Ευρώπης στην ύλη των μαθημάτων τους.

Από το Σεπτέμβριο του 2015 το νέο όνομα της επιφάνειας εργασίας του eTwinning είναι **eTwinning Live** και διαθέτει τρία νέα γνωρίσματα:

α. σύστημα βιντεοσυσκέψεων που θα επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς από όλες τις χώρες να συναντιούνται σε πραγματικό χρόνο και να συζητούν για ό,τι θεωρούν σημαντικό,

β. τις Ομάδες Εκπαιδευτικών που αντικαθιστούν τις Αίθουσες Εκπαιδευτικών, οι οποίες, μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2015, μετρούσαν πάνω από 2000 και

γ. χαρακτηριστικά κοινωνικής δικτύωσης, αφού η νέα αρχική σελίδα του eTwinning Live συγκεντρώνει πληροφορίες από επαφές και άτομα που ακολουθούνται, ώστε οι eTwinners εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν τις πιο πρόσφατες δραστηριότητες των συναδέλφων τους.

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται ότι το etwinning.net δεν είναι μόνο Δικτυακή Πύλη. Είναι ένα δίκτυο επαγγελματιών, μια κοινότητα μάθησης και πρακτικής (European Commission, 2013) μέσα στην οποία επιτελείται ομότιμη, άτυπη μάθηση με χαρακτηριστικά συνεργατικής νοημοσύνης.

2.5.4. Η εξέλιξη του eTwinning σε αριθμούς

Από την έναρξή του το eTwinning έχει επιδείξει τεράστια ανάπτυξη. Εντός του πρώτου έτους λειτουργίας του πάνω από 13.000 σχολεία συμμετείχαν (Gillera, 2006) και μέχρι το 2008 πάνω από 50.000 εκπαιδευτικοί είχαν εγγραφεί στην πρωτοβουλία (Crawley et al., 2009). Το 2011, έξι χρόνια μετά την έναρξή του, 30.000 έργα περίπου είχαν αναπτυχθεί μεταξύ δύο ή περισσότερων σχολείων σε όλη την Ευρώπη. Σήμερα, ο συνολικός αριθμός των εγγεγραμμένων εκπαιδευτικών από τις 36 συμμετέχουσες χώρες ξεπερνά τους 385.000, ο αριθμός των σχολείων που συμμετέχουν είναι πάνω από 160.000, τα έργα που έχουν ολοκληρωθεί είναι πάνω από 49.700, ενώ τα ενεργά έργα είναι 9.850 (Desktop της Εθνικής Υπηρεσίας Στήριξης eTwinning, Ιούνιος 2016). Στην Ελλάδα, οι εγγεγραμμένοι χρήστες τον Ιούνιο του 2016 ήταν 18.010, τα εγγεγραμμένα σχολεία 9.895 και το σύνολο των εκπαιδευτικών που υλοποιούν δηλωμένα προγράμματα 6.861 (Σχήμα 2.2 και Σχήμα 2.3).

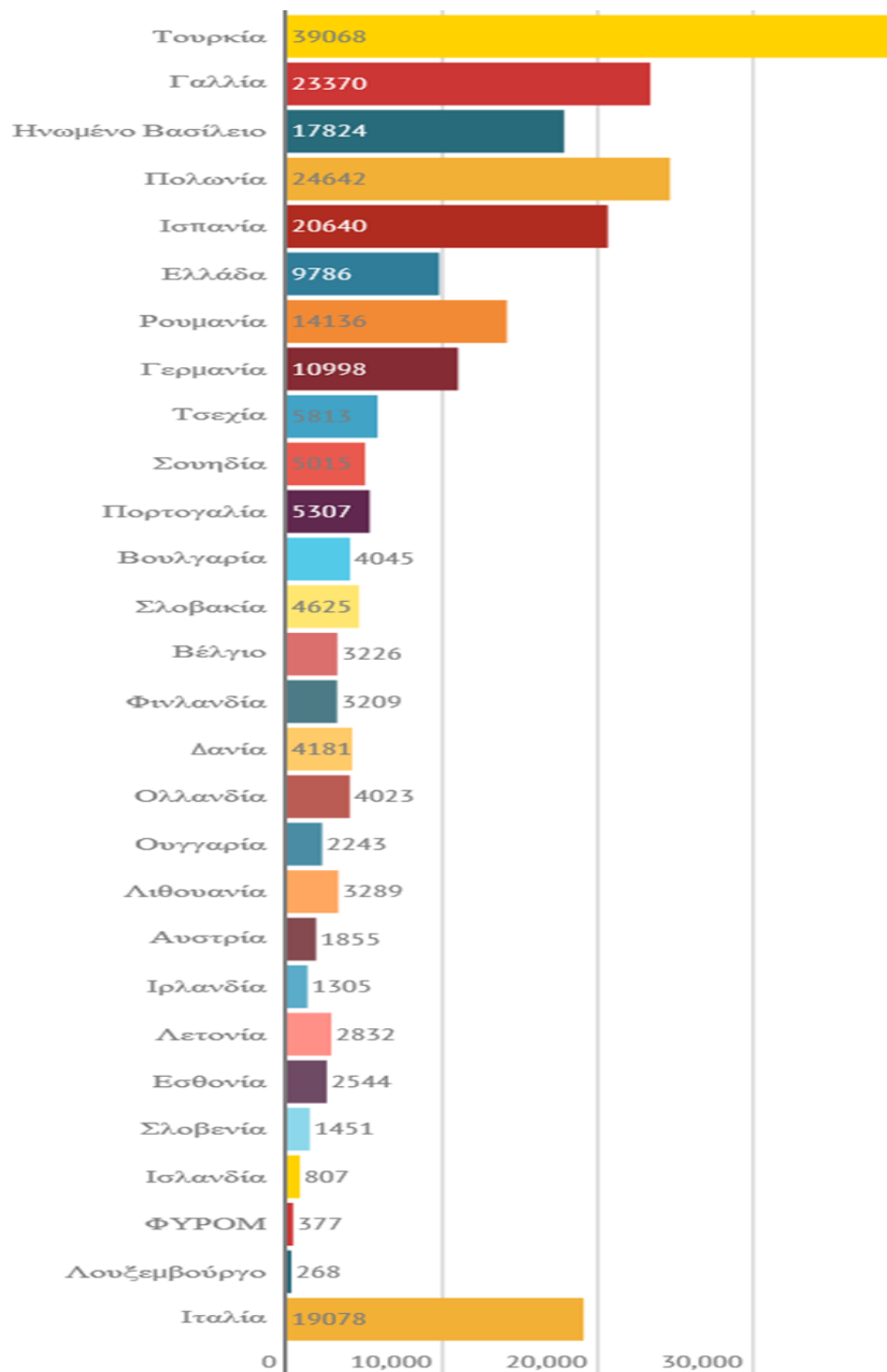
Να σημειωθεί πως σε πολλά από τα έργα συμμετέχουν από 2 έως 10 εκπαιδευτικοί, ενώ όσον αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υλοποιούνται

ο μεγαλύτερος αριθμός έργων καταγράφεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ποσοστό 44%, ακολουθεί η πρωτοβάθμια εκπαίδευση με το 30% των έργων και η ανώτερη εκπαίδευση με ποσοστό 26%. Στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημοφιλή αντικείμενα στο eTwinning είναι οι ξένες γλώσσες (18%), οι Τ.Π.Ε. (8%), τα εικαστικά (7%), τα διαθεματικά (6%), η γεωγραφία (5%) και η ιστορία (5%). Στην τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση, έργα στα αντικείμενα της τροφοδοσίας και του τουρισμού (8,7%) είναι τα πιο δημοφιλή, ακολουθούμενα από τις Τ.Π.Ε. (8,06%), τις επιχειρήσεις και το μάρκετινγκ (5,6%), τα οπτικοακουστικά μέσα (5.4%), τη βιομηχανία τροφίμων (4.4%) και τις επιστήμες της διατροφής (4.3%). Ως διεθνές πλατφόρμα μάθησης, το eTwinning διεξάγεται σε πολλές γλώσσες, αλλά οι πιο δημοφιλείς είναι η Αγγλική με ποσοστό 52%, ακολουθούμενη από τα Γαλλικά (11%), τα Γερμανικά (8%), τα Ισπανικά (6%), τα Ιταλικά (4%), τα Πολωνικά (3%), τα Σλοβακικά (2%), και τα Ελληνικά (1%).

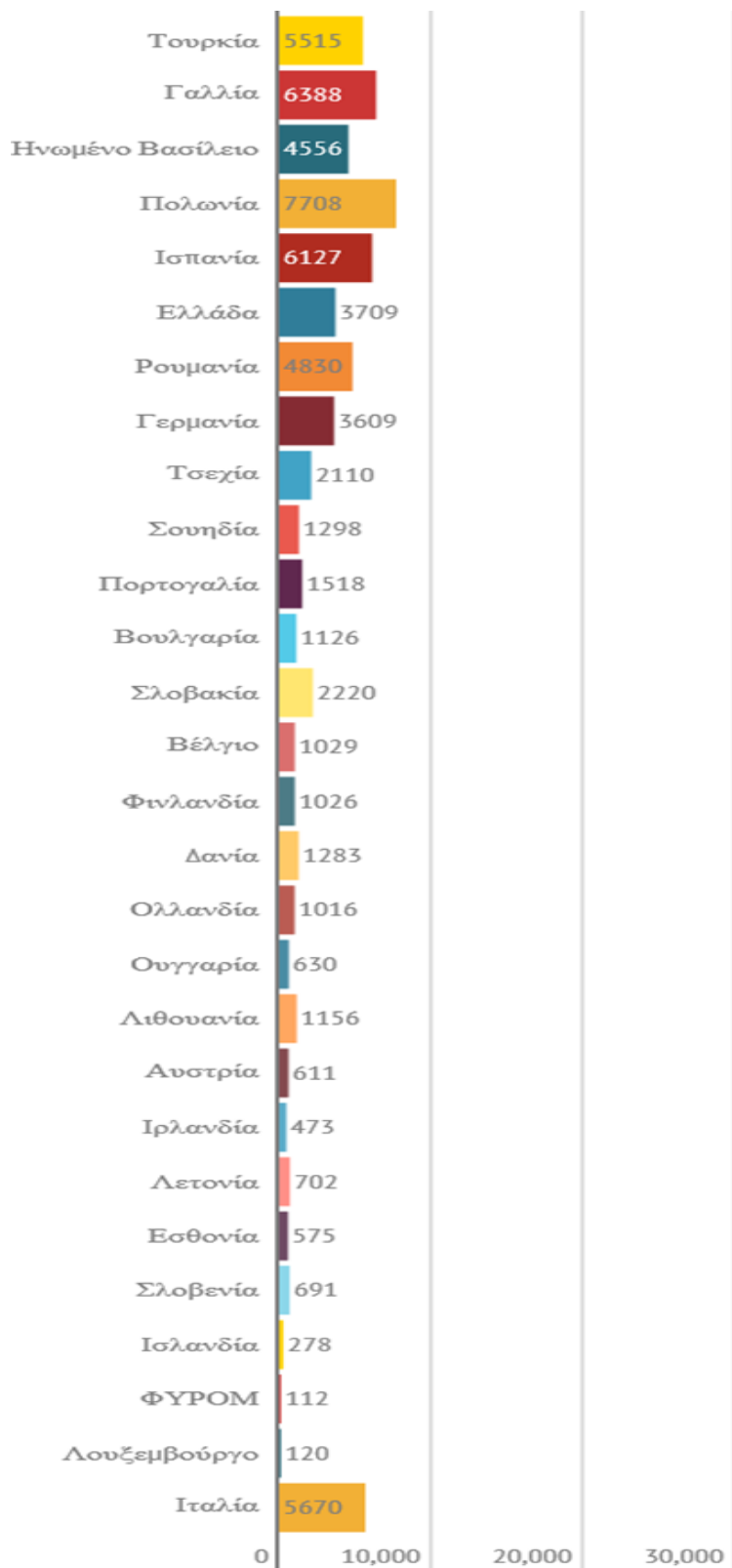
Η μεγάλη επιτυχία που σημείωσε η δράση του eTwinning τα τελευταία χρόνια, τόσο σε επίπεδο ποσότητας όσο και σε επίπεδο ποιότητας, έχει αποτελέσει αφορμή για στοχασμό πάνω στην κατεύθυνση που η σχολική εκπαίδευση, δηλαδή η διδασκαλία και η μάθηση, πρέπει να πάρει. Συγκεκριμένα, έχει καταστεί σαφές ότι το παραδοσιακό πρότυπο της συνεργασίας μεταξύ σχολείων είναι πολύ περιοριστικό, ότι οι Τ.Π.Ε. έχουν γίνει πια μέρος του κανονικού σχολικού περιβάλλοντος και ότι η μάθηση, τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς, λαμβάνει χώρα, από άποψη χώρου και χρόνου, σε πιο ρευστά πλαίσια.

Το TwinSpace είναι η πλατφόρμα που χρησιμοποιούν τα σχολεία για να συνεργάζονται με βάση το έργο τους. Κάθε έργο έχει ένα ιδιωτικό TwinSpace που διατίθεται μέσω του Desktop για τους συνεργάτες εκπαιδευτικούς και μέσω της αρχικής σελίδας της Διαδικτυακής Πύλης για τα συμμετέχοντα μέλη-μαθητές. Το TwinSpace προσφέρει εργαλεία για συνεργασία και επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένης ιδιωτικής αίθουσας chat που είναι ανοικτή συνεχώς (π.χ. οι μαθητές μπορούν να κάνουν chat με τους εταίρους τους ακόμη και μετά το σχολείο σε ένα ασφαλές online περιβάλλον), forum, Ζωντανή εκδήλωση (με δυνατότητα προγραμματισμού τηλεδιάσκεψης με ήχο και βίντεο), mailbox (ηλεκτρονικό γραμματοκιβώτιο με το όνομα TwinMail) και ημερολόγιο δραστηριοτήτων. Στο έργο μπορεί να αποθηκευτεί υλικό (εικόνες, αρχεία και βίντεο) σε φακέλους για κοινή

χρήση μέσα σε ειδικά διαμορφωμένες σελίδες, ιδιωτικές ή δημόσιες. Οι ιδρυτές του έργου είναι αυτόματα και διαχειριστές του TwinSpace. Οι μαθητές, ακόμη και άλλοι εκπαιδευτικοί και συνάδελφοι, μπορούν να προσκληθούν για να γίνουν μέλη του TwinSpace.



Σχήμα 2.2. Εγγεγραμμένοι χρήστες στη δράση eTwinning ανά χώρα
 (Πηγή: Το eTwinning με αριθμούς, 2016)



Σχήμα 2.3. Υλοποιημένα έργα eTwinning ανά χώρα

(Πηγή: Το eTwinning με αριθμούς, 2016)

2.5.5. Εθνική και Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας

Ολοκληρώνοντας ένα έργο eTwinning μπορεί, με τη συμπλήρωση μιας on line αίτησης, να τεθεί υποψήφιο για μια Ετικέτα Ποιότητας σε εθνικό και στη συνέχεια σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η Εθνική Ετικέτα Ποιότητας απονέμεται σε έργα eTwinning που κατάφεραν να φτάσουν σε υψηλό επίπεδο ποιότητας πληρώντας μια σειρά από κριτήρια που έχουν τεθεί από την Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Εθνικές Υπηρεσίες Υποστήριξης (ΕΥΥ) της δράσης. Η ετικέτα ποιότητας είναι η απτή αναγνώριση για τους εκπαιδευτικούς και για τα σχολεία του υψηλού επιπέδου των eTwinning δραστηριοτήτων τους. Για τους μαθητές συνιστά επιβράβευση της δουλειάς τους και ενίσχυση της προσπάθειάς τους, ενώ για το σχολείο είναι μια δημόσια επιβεβαίωση της δέσμευσής του για συνέπεια και ποιότητα σε μια ευρωπαϊκή συνεργασία.

Τα κριτήρια αξιολόγησης για την απονομή μιας ετικέτας ποιότητας αφορούν σε έξι τομείς: (1) παιδαγωγική καινοτομία στις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή του έργου, (2) ενσωμάτωση του έργου στην ισχύουσα διδακτέα ύλη και τους στόχους - δεξιότητες που επιδιώχθηκαν να αναπτυχθούν στους μαθητές, (3) επικοινωνία και δραστηριότητες ανταλλαγής εργασιών μεταξύ σχολείων-συνεργατών, (4) συνεργασία μεταξύ των σχολείων-συνεργατών, όπως ο καταμερισμός των εργασιών και η διαδικασία για την επίτευξη των τελικών προϊόντων, (5) χρήση της τεχνολογίας από μαθητές και εκπαιδευτικούς και (6) τα αποτελέσματα, τον αντίκτυπο που είχε το έργο σε όλους τους εμπλεκόμενους, αλλά και η τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.

2.6. Επικοινωνία και Τ.Π.Ε.

Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα είναι δεξιότητες και ικανότητες που θεωρείται ότι πρέπει να διαθέτουν οι νέοι άνθρωποι για να είναι αποτελεσματικοί πολίτες και εργαζόμενοι στην κοινωνία της γνώσης του 21ου αιώνα. Οι δεξιότητες αυτές γίνονται αντιληπτές σε τρεις διαστάσεις: της πληροφορίας, της επικοινωνίας και του κοινωνικού αντίκτυπου, δηλαδή της ηθικής και κοινωνικής ευθύνης.

Η επικοινωνία, υπό την έννοια της προφορικής ή γραπτής αλληλεπίδρασης, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών της Νέας Χιλιετίας για να γίνουν διά βίου μαθητές αλλά και μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας, με 'φωνή' και αίσθημα ευθύνης προς τους άλλους. Οι νέοι άνθρωποι πρέπει να έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν, να κρίνουν και να παρουσιάζουν πληροφορίες και ιδέες, συνήθως χρησιμοποιώντας τις εφαρμογές των Τ.Π.Ε., δηλαδή συμμετέχοντας και κάνοντας θετικές συνεισφορές στον ψηφιακό πολιτισμό.

Οι εφαρμογές των Τ.Π.Ε. ενισχύουν και αυξάνουν τις δυνατότητες για επικοινωνία, αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συντονισμού και συνεργασίας μεταξύ ομότιμων. Η διάσταση της επικοινωνίας έχει δύο συνιστώσες:

- α. την αποτελεσματική επικοινωνία·
- β. τη συνεργασία και την εικονική αλληλεπίδραση.

Η αποτελεσματική επικοινωνία εμπεριέχει τη διαμοίραση και τη μετάδοση πληροφοριών, δηλαδή επεξεργασία, μορφοποίηση, μετασχηματισμό και εξέταση του καλύτερου δυνατού τρόπου προκειμένου να παρουσιαστούν σε ένα κοινό. Επίσης προϋποθέτει πρακτικές δεξιότητες, όπως χρήση των κατάλληλων διαθέσιμων εργαλείων και της κατάλληλης γλώσσας. Ο πληροφοριακός γραμματισμός, ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας και η κριτική σκέψη υπάγονται σε αυτή τη διάσταση της επικοινωνίας.

Όσον αφορά στη συνεργασία και στην εικονική αλληλεπίδραση, οι Τ.Π.Ε. παρέχουν εργαλεία για την υποστήριξη συνεργατικής παραγωγής έργου μεταξύ ομότιμων, εντός και εκτός σχολείου, προσφέροντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό και τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Η συμμετοχή στη ψηφιακή κουλτούρα, σήμερα, εξαρτάται από την ικανότητα αλληλεπίδρασης με εικονικές ομάδες φίλων και ομάδες ενδιαφέροντος, όπου οι νέοι άνθρωποι είναι σε θέση να χρησιμοποιούν εφαρμογές με ευχέρεια και σε καθημερινή βάση. Η ομαδική συν-εργασία, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα είναι δεξιότητες που ανήκουν σε αυτή τη διάσταση της επικοινωνίας (Ananiadou & Claro, 2009).

Οι ερευνητές μιλούν, επιπλέον, για την 'παγκόσμια επικοινωνία' ('global communication') με την έννοια της 'ενότητας στη (γλωσσική και πολιτισμική) πολυμορφία' ('unity in diversity') (Cameron, 2002).

Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (Συμβούλιο της Ευρώπης 2000; 2008), η **επικοινωνιακή ικανότητα** αναλύεται στις παρακάτω ικανότητες. Στο eTwinning έργο, αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας, στόχος ήταν να καλλιεργηθούν και οι τρεις ικανότητες, με έμφαση, ανάλογα με τη δραστηριότητα, στις δύο πρώτες:

- Γλωσσικές ικανότητες·
- Κοινωνικές-γλωσσικές ικανότητες·
- Πραγματολογικές ικανότητες

2.6.1. Επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες

Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (Κ.Ε.Π.Α.), τα γλωσσικά συστήματα είναι εξαιρετικά σύνθετα, οι γλώσσες βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη και η τέλεια γνώση της γλώσσας μιας μεγάλης και ανομοιογενούς ανεπτυγμένης κοινωνίας, όπως είναι οι περισσότερες σήμερα, δεν επιτυγχάνεται ποτέ από κανένα χρήστη της. Οι τομείς της γλωσσικής ικανότητας που ορίζονται ως γνώση και ικανότητα χρήσης είναι συνήθεις καταστάσεις επικοινωνίας στις οποίες μπορούν να συγκροτηθούν και να διατυπωθούν καλοσχηματισμένα μηνύματα που έχουν νόημα. Οι καταστάσεις αυτές για ένα μαθητή-χρήστη είναι: τα προσωπικά στοιχεία, το σπίτι και ο τόπος κατοικίας, η καθημερινή ζωή, ο ελεύθερος χρόνος και η διασκέδαση, τα ταξίδια, οι σχέσεις με άλλους ανθρώπους, η υγεία και η σωματική φροντίδα, η εκπαίδευση, τα ψώνια, το φαγητό και το ποτό, οι υπηρεσίες, οι τόποι, η γλώσσα και ο καιρός. Επιπλέον το Κ.Ε.Π.Α. αναλύει τις γλωσσικές ικανότητες στις εξής επιμέρους: Λεξιλογική, Γραμματική, Σημασιολογική, Φωνολογική, Ορθογραφική και Ορθοφωνική ικανότητα.

2.6.2. Επικοινωνιακές κοινωνιογλωσσικές δεξιότητες

Η γλώσσα είναι κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο. Συνεπώς, η κοινωνική-γλωσσική ικανότητα αφορά στη γνώση και στις δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση της κοινωνικής διάστασης χρήσης της γλώσσας. Τέτοιες είναι οι γλωσσικοί δείκτες κοινωνικών σχέσεων (π.χ. χρήση και επιλογή χαιρετισμών ή

προσφωνήσεων), οι συμβάσεις ευγένειας, τα διαφορετικά επίπεδα ύφους, οι ιδιωματικές φράσεις κ.α..

Οι κοινωνικές δεξιότητες, γενικά, περιλαμβάνουν προσωπικές, διαπροσωπικές αλλά και διαπολιτισμικές ικανότητες επικοινωνίας. Καλύπτουν όλες τις μορφές συμπεριφοράς που εξοπλίζουν τα άτομα ώστε να συμμετέχουν με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία στις σημερινές κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αυξανόμενη πολυμορφία, καθώς και στην επίλυση διαφορών, όπου αυτή απαιτείται (Kechagias, 2011). Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής, διάθεση για συνεργασία και ομαδικό πνεύμα (Bunk, 1994). Σύμφωνα με τους Boyatzis, Goleman & Rhee (2000), οι βασικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχία (π.χ. στην εργασία) είναι η συναισθηματική αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση (ή αυτοέλεγχος), η κοινωνική ενσυναίσθηση και η διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων και δεξιοτήτων.

2.6.3. Διδασκαλία ξένων γλωσσών και Τ.Π.Ε.

Ο Ιστός 2.0 είναι ένα δυναμικό εργαλείο για την εκμάθηση ξένων γλωσσών που πρέπει, ωστόσο, να αξιοποιηθεί προσεκτικά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και τα κατά τόπους κοινωνικά πλαίσια. Η χρήση των εργαλείων του Ιστού 2.0 στην ξενόγλωσση μάθηση καλλιεργεί ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου) και συνδέεται με ευρύ φάσμα γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών (διαμόρφωση ταυτότητας, καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, διαχείριση της πληροφοριακής υπερφόρτωσης κ.α.) (Warschauer στο Thomas, 2009).

Ένα καλά ισορροπημένο σε Τ.Π.Ε. περιβάλλον προσφέρει ελευθερία επιλογών, αναπτύσσει στους μαθητές εσωτερικά κίνητρα να προσπαθήσουν περισσότερο, να επιμείνουν στο στόχο και να διατηρήσουν έντονο το ενδιαφέρον τους καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά που απαντώνται συχνά σε μια ξενόγλωσση τάξη με επιτυχημένη υποστήριξη στις Τ.Π.Ε. είναι ανάπτυξη κινήτρων, ενεργοποίηση των μαθητών, εξατομίκευση (δηλαδή,

δυνατότητα άμεσης διαμόρφωσης του μαθησιακού υλικού ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών) και η εμπλαισιωμένη μάθηση. Επιπλέον, επισημαίνεται η ανάπτυξη αισθήματος του ανήκειν στην ομάδα-τάξη και συγχώνευση της πραγματικής ζωής με την εικονική (Mullamaa, 2010). Ο Atherton (2002), για παράδειγμα, πραγματοποίησε εκτεταμένη δουλειά με παιδιά δημοτικού σχολείου με χρήση πολυμέσων σε όλη τη διδακτέα ύλη. Οι εργασίες των παιδιών κατέδειξαν πως κατανόησαν καλά τους τρόπους με τους οποίους μπορούσαν να κατασκευάσουν διαδραστικές παρουσιάσεις με εικόνες, ήχο, κινούμενα σχέδια και υπερσυνδέσμους.

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι μέχρι σήμερα η πραγματική επίδραση της τεχνολογίας στην εκμάθηση ξένων γλωσσών παραμένει αμφιλεγόμενη. Παρά τις δεσμεύσεις των κυβερνήσεων για προώθηση των τεχνολογιών στα σχολεία, δεν φαίνεται να υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία που να δείχνουν ότι η αυξημένη χρήση της τεχνολογίας στη σχολική τάξη θα βελτιώνει την εκμάθηση των γλωσσών. Επιπλέον, δεν υπάρχει καμία απόδειξη που να δείχνει σαφώς ότι η παροχή μεγάλου αριθμού υπολογιστών και διαδραστικών πινάκων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αυξάνει την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. ως μαθησιακό εργαλείο στη διδασκαλία της γλώσσας. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι στο σχολικό περιβάλλον προτιμώνται οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας και μάθησης από μερικούς, τουλάχιστον, εκπαιδευτικούς και μαθητές (Goodwyn & Findlay, 2003· Harris, 2011).

Σύμφωνα με τον Goodison (2002), συγκριτικά με άλλα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, η τεχνολογική επανάσταση στα γλωσσικά μαθήματα φαίνεται πως έχει γίνει σε πολύ μικρότερη κλίμακα. Επίσης, ακόμα κι αν κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά μέσα που τους παρέχονται, σπάνια το κάνουν αποτελεσματικά. Για κάποιους εκπαιδευτικούς, η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία δεν γίνεται καν σε εθελοντική βάση· τη χρησιμοποιούν μόνο και μόνο επειδή είναι υποχρεωμένοι να το κάνουν προκειμένου να εκπληρώσουν επαγγελματικές υποχρεώσεις τους ή να πληρώσουν ορισμένες προϋποθέσεις (Yeung et al., 2012).

Επομένως, η έρευνα θεωρεί πως το δυναμικό που ενέχει η εφαρμογή της τεχνολογίας στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων δεν έχει επαρκώς αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών. Φαίνεται, λοιπόν, πως

είναι οι άνθρωποι και όχι οι υλικοτεχνικές εγκαταστάσεις ή οι ψηφιακοί πόροι που επιτρέπουν στα τεχνολογικά οφέλη να γίνουν πράξη στη μάθηση και στη διδασκαλία των γλωσσών. Οι περισσότερες έρευνες, εξ' άλλου, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι παιδαγωγικοί και ψυχολογικοί παράγοντες, κυρίως, μεταξύ άλλων, τείνουν να επηρεάζουν τη χρήση της τεχνολογίας στη μάθηση από τους εκπαιδευτικούς (Becker, 2000; Hennessy et al., 2005; Rogers, 2002; Veen 1993) και έχουν θετικά αποτελέσματα όταν αυτό γίνεται κατάλληλα (Becker, 2000; Hennessy et al., 2005). Προκειμένου η χρήση της τεχνολογίας να προσδώσει αξία στην ξενόγλωσση τάξη, πρέπει να είναι σαφώς προσανατολισμένη στους στόχους του γλωσσικού μαθήματος και οι εκπαιδευτικοί να μην εφαρμόζουν το όποιο λογισμικό με τρόπο επιφανειακό και διεκπεραιωτικό (Hennessy et al., 2005). Η τεχνολογία πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν είναι κατάλληλη και ξεκάθαρα επωφελής (για τη μάθηση) σε σχέση με άλλες πηγές. Πρέπει δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί να εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί και το στόχο που θα υπηρετεί. Η βέλτιστη χρήση της τεχνολογίας απαιτεί σαφή χαρτογράφηση του κάθε εργαλείου για κάθε δραστηριότητα μάθησης. Άρα, το θέμα δεν είναι πόσο χρησιμοποιούνται (τα ψηφιακά εργαλεία) αλλά πώς χρησιμοποιούνται (Mishra & Koehler, 2006). Σύμφωνα με τους Hennessy et al. (2005), για να επιτευχθούν οι εκάστοτε μαθησιακοί στόχοι απαιτείται:

α. κριτική και επιλεκτική χρήση της κατάλληλης τεχνολογίας για το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα και

β. σύνδεση της διδακτικής προσέγγισης *χωρίς τη τεχνολογία* με την προσέγγιση *που περιέχει χρήση της τεχνολογίας*.

2.7. Δημιουργικότητα και Τ.Π.Ε.

2.7.1. Δημιουργικότητα και καινοτομία στην εκπαίδευση

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, η δημιουργικότητα έχει γίνει μέρος της γενικής ρητορικής του δυτικού κόσμου (Craft, 2003), ενώ, όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, ο όρος συνοδεύεται σχεδόν πάντα από την ανάγκη για καινοτομία. Η εκπαιδευτική καινοτομία θεωρείται πλέον κορυφαία προτεραιότητα σε όλο τον κόσμο σε επίπεδο θεσμικό, οργανωτικό και παιδαγωγικό (European Commission, 2013; Fullan, 2010; Looi & Teh, 2015; OECD, 2012). Επιπλέον, στην κοινωνία της γνώσης οι τεχνολογίες διαδραματίζουν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια και στην ενθάρρυνση της καινοτομίας, τόσο μέσα στην τυπική Εκπαίδευση και Κατάρτιση όσο και έξω από τα επίσημα μαθησιακά περιβάλλοντα (OECD, 2010; Redecker et al., 2009; Shapiro et al., 2007). Η δημιουργικότητα και η καινοτομία, ιδιαίτερα, έχουν παίξει αξιοσημείωτο ρόλο κατά την τελευταία δεκαετία στις συζητήσεις για την ευρωπαϊκή πολιτική σχετικά με τον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της εκπαίδευσης, την ανάπτυξη και τις θέσεις εργασίας, ενώ πρόσφατα έχουν γίνει ακόμη πιο σημαντικές, ως προτεινόμενο μέσο για αντιμετώπιση οικονομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών κρίσεων στην Ευρώπη.

Η καινοτομία δεν είναι σαφώς καθορισμένη έννοια (Bamberger, 1991), ενώ οι έννοιες και τα νοήματα που αποδίδονται στον όρο έχουν εξελιχθεί σημαντικά με την πάροδο των ετών. Αν και δεν υπάρχει ένας ενιαίος, γενικά αποδεκτός ορισμός για την καινοτομία, ο όρος εμπεριέχει τα εξής βασικά συστατικά: είναι σκόπιμη δραστηριότητα στην οποία εφαρμόζονται νέες ιδέες (OECD & Eurostat, 2005), η οποία έχει σχεδιαστεί για να ωφελήσει ένα άτομο, μια ομάδα ή έναν οργανισμό (π.χ. για αντιμετώπιση δυσεπίλυτων προβλημάτων) (Mulgan et al., 2006). Η καινοτομία αφορά στην αλλαγή (στοιχειώδη, ριζοσπαστική ή αποδιοργανωτική) και υποδηλώνει ορισμένο βαθμό νεωτερισμού (Renzulli, 2003). Είναι δυναμική και απρόβλεπτη κοινωνική διαδικασία που εμπεριέχει πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφόρων φορέων οι οποίοι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Murray et al., 2010) και εμφανίζεται σε συγκεκριμένο πολιτικό, κοινωνικο-πολιτιστικό, οικονομικό, τεχνολογικό και οργανωτικό πλαίσιο που επηρεάζει την ανάπτυξη, τη διάδοση και τη

χρήση της (Smits, 2002). Η εκπαιδευτική καινοτομία είναι πολύμορφο και σύνθετο πεδίο δράσης. Πρόκειται για ένα μείγμα από νέες εξελίξεις στην παιδαγωγική και στην τεχνολογία, προϋποθέτει αλλαγές σε οργανωτικό επίπεδο, σε επίπεδο ανθρώπινης λειτουργίας και συνδέεται με θεμελιώδεις έννοιες όπως η πρόοδος, η αλλαγή, η υπέρβαση, ο έλεγχος, η λειτουργικότητα, η προσδοκία, η διαμεσολάβηση και η αποδοχή (Westera, 2004).

Η καινοτομία στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση είναι βασική προτεραιότητα σε διάφορες εμβληματικές πρωτοβουλίες της στρατηγικής 'Ευρώπη 2020' – όπως είναι η Ατζέντα για Νέες Δεξιότητες και Θέσεις εργασίας, ([Agenda for new skills and jobs](#)), η Νεολαία σε Κίνηση ([Youth on the Move](#)), το Ψηφιακό Θεματολόγιο ([Digital Agenda](#)) και η Ένωση Καινοτομίας ([Innovation Union](#)) που αφορά στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και στα επίπεδα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Σε αυτές τις πρωτοβουλίες η δημιουργικότητα παίζει σημαντικό υποστηρικτικό ρόλο ως πηγή καινοτομίας, ως βασική εγκάρσια δεξιότητα και ως στρατηγική εκπαιδευτική πρόκληση. Τέλος, στο Μανιφέστο για τη Δημιουργικότητα και την Καινοτομία στην Ευρώπη ([Manifesto for Creativity and Innovation in Europe](#)), προϊόν του αντίστοιχου Ευρωπαϊκού Έτους (2009), δηλώθηκε ότι η ανάγκη για αλλαγή και νέες πρωτοβουλίες είναι επείγουσα, πώς η Ευρώπη και τα κράτη-μέλη της πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργικότητα και στην καινοτομία έτσι ώστε να βρει λύσεις στα τρέχοντα αδιέξοδά της (Bocconi, Kamprylis & Punie, 2012b) και να αδράξει νέες ευκαιρίες.

Είναι πρόδηλο ότι οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τα εμπλεκόμενα μέρη σε όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναγνωρίζουν πως ο ρόλος των Τ.Π.Ε. είναι βασικός καταλύτης για την προαγωγή της καινοτομίας στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση αλλά και για τη μάθηση γενικότερα. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες υπάρχουν εθνικές πολιτικές για τις Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και πολλές δραστηριότητες αναλαμβάνονται με στόχο την προώθηση της χρήσης τους στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση στην Ευρώπη (Eurydice, 2011).

Το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης είναι, στην πραγματικότητα, το ιδανικό περιβάλλον για διευκόλυνση καινοτόμων εμπειριών τις οποίες μπορούν στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι να μεταφέρουν στην πραγματική ζωή. Σε γενικές γραμμές, υπάρχει αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην καινοτομία και στην εκπαίδευση.

Αφενός, η κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση μπορούν να καλλιεργήσουν την καινοτομία, αναπτύσσοντας και μετατρέποντας το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών σε μελλοντική καινοτομία στον ενήλικο κόσμο. Αφετέρου, οι καινοτομίες είναι αναγκαίες για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, προκειμένου οι τελευταίες να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών του 21^{ου} αιώνα.

Ωστόσο, ενώ οι υποδομές για προώθηση της χρήσης των Τ.Π.Ε. για τη μάθηση είναι διαθέσιμες σε μεγάλο βαθμό και ενώ υπάρχει στιβαρή ερευνητική βάση που καθοδηγεί τη διαδικασία ενσωμάτωσής τους, το πλήρες δυναμικό των Τ.Π.Ε. δεν έχει ακόμα αξιοποιηθεί στην τυπική εκπαίδευση. Η συντριπτική πλειονότητα των σχολείων στην Ευρώπη δεν δρέπουν τα οφέλη που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες ως καταλύτες για τον εκσυγχρονισμό των πρακτικών της μάθησης και της διδασκαλίας (European Commission, 2010; OECD/CERI, 2010). Λίγα μόνο καινοτόμα έργα καταφέρνουν συνήθως να επιβιώσουν πέρα από ένα αρχικό στάδιο υιοθέτησης και να ενσωματωθούν πλήρως στην εκπαιδευτική πρακτική (Cachia et al., 2010).

2.7.2. Εκπαιδευτική καινοτομία και Τ.Π.Ε.

Η τεχνολογική καινοτομία ανθεί στον κόσμο, γεγονός που φαίνεται από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και την ανάπτυξη οικονομιών της γνώσης σε διάφορα μέρη του πλανήτη. Ωστόσο, συγκριτικά με τον υπόλοιπο κόσμο, τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα σχολεία (Elliott, 2004) θεωρούνται οντότητες που αργούν εξαιρετικά να αλλάξουν και να καινοτομήσουν. Παρόλο που παραδείγματα καινοτόμων μαθησιακών περιβαλλόντων εντοπίζονται σε όλο τον κόσμο, συνήθως πρόκειται για μεμονωμένες περιπτώσεις παρά για γενικευμένες καταστάσεις που ισχύουν για όλους τους μαθητές. Είναι όλο και περισσότερο αποδεκτή η διαπίστωση ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να εξελιχθούν ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και των κοινωνιών που υπηρετούν και να αλλάξουν την αποστολή τους από μετάδοση της γνώσης σε προετοιμασία για τη μελλοντική μάθηση.

Επιπλέον, το τρίγωνο της γνώσης -έρευνα, εκπαίδευση και καινοτομία- αποτέλεσε βασικό παράγοντα στις προσπάθειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επίτευξη των φιλόδοξων στόχων της Ατζέντας της Λισσαβόνας (Davies, 2006) και στη συνέχεια της στρατηγικής “Ευρώπη 2020”. Υποστηρίχθηκε ότι ο οδικός χάρτης προς μια κοινωνία επικεντρωμένη στη γνώση βασίζεται σε διαδικασίες καινοτομίας που θα δημιουργήσουν ευφυείς οικονομίες για τις ευρωπαϊκές χώρες (Sawyer, 2006).

Οι φορείς της εκπαίδευσης τονίζουν τη σημασία της δημιουργικότητας και της καινοτομίας για τον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες λαμβάνουν χώρα ποικίλες πρακτικές και έργα που στοχεύουν στην προώθηση της δημιουργικής μάθησης και της καινοτόμου διδασκαλίας. Ωστόσο, υπάρχει μεγάλο περιθώριο για βελτίωση· σε ορισμένες χώρες, τέτοιες πρακτικές και έργα εξακολουθούν να μην υπάρχουν, και όπου υπάρχουν, πρέπει να ενισχυθούν και να αναβαθμιστούν (Cacchia et al., 2010).

Η εκπαιδευτική καινοτομία με τη χρήση των Τ.Π.Ε. είναι ακόμη πιο σύνθετη και θεωρείται μια αλλαγή στο (μέχρι σήμερα) πρότυπο της εκπαίδευσης (Berghel & Sallach, 2004; Law et al., 2008). Σύμφωνα με το Κέντρο για την Εκπαιδευτική Έρευνα και Καινοτομία (Centre for Educational Research and Innovation, CERl) του Ο.Ο.Σ.Α., η εκπαιδευτική καινοτομία, συμπεριλαμβανομένης της τεχνολογικής, της οργανωτικής και της παιδαγωγικής, δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Ειδικότερα, η προώθηση της καινοτομίας στο μαθησιακό περιβάλλον δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση (OECD/CERl, 2010). Στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, λόγω της εγγενούς της πολυπλοκότητας, η καινοτομία θεωρείται ιδιαίτερα απαιτητική πρόκληση, η οποία συνήθως συναντά αντιστάσεις (OECD/CERl, 2009) και μεταφράζεται σε αργούς ρυθμούς αλλαγής (Pisanu, 2014). Ακριβώς επειδή ενέχει μια αργή διαδικασία αλλαγής, η οποία καινοτόμος πρακτική συχνά δεν καταφέρνει να γίνει συστημική ή να αποφέρει βιώσιμα αποτελέσματα (Hannon, 2009), παρόλο που οι πραγματικές εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι “...προϊόντα, διαδικασίες, στρατηγικές και προσεγγίσεις που βελτιώνουν σημαντικά την υπάρχουσα κατάσταση και ολοένα κλιμακώνονται” (Shelton, 2011). Ο Fullan (2011), για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι σε ορισμένες χώρες, παρόλο που οι φορητοί υπολογιστές και οι βιντεοπροβολείς έχουν αντικαταστήσει τους μαυροπίνακες και την κιμωλία, η πλειοψηφία των μαθητών συνεχίζουν να βιώνουν τον παραδοσιακό τους ρόλο ως

παθητικοί 'καταναλωτές πληροφοριών' και όχι ως ενεργητικοί λύτες προβλημάτων, καινοτόμοι ή παραγωγοί (νέας γνώσης) και η χρήση των τεχνολογιών γίνεται απλά για να αναπαραχθούν οι παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας. Δηλαδή, όταν οι Τ.Π.Ε. εφαρμόζονται σε ένα σχολείο θεωρούνται καινοτόμες αυτές καθαυτές, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο που απευθύνεται στη χρήση τους (π.χ. μια ικανότητα ή μια έννοια), τη λειτουργία τους (π.χ. μέρος μιας μαθησιακής εργασίας ή ένα εργαλείο επικοινωνίας), ή το πεδίο εφαρμογής τους (π.χ. σε επίπεδο σχολείου, σε επίπεδο τάξης ή σε μια μικρή ομάδα) (Forkhosh-Baruch et al., 2005). Ωστόσο, οι καινοτόμες διαδικασίες μάθησης με χρήση της τεχνολογίας συνεπάγονται πλήρη ανανέωση του τρόπου με τον οποίο παράγουμε και καταναλώνουμε τις πληροφορίες και τις γνώσεις (Kamrylis, Bocconi & Punie, 2012).

Ως εκ τούτου, οι καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές απαιτούν τεράστια επένδυση σε ατομική και συλλογική προσπάθεια από όλους τους επαγγελματίες που εμπλέκονται, καθώς και κατάλληλη αναγνώριση και υποστήριξη, όπως είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των Τ.Π.Ε. (Cachia & Basigaluro, 2011). Προκειμένου να αναπτυχθούν καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές και δημιουργικές προσεγγίσεις στη μάθηση, είναι σημαντικό τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών να προετοιμάζουν τους νέους εκπαιδευτικούς να γίνουν στοχαζόμενοι επαγγελματίες που μπορούν να διακρίνουν πώς μια μέθοδος διδασκαλίας ή μια δραστηριότητα μπορεί να αναστείλει ή να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα των μαθητών τους (Ferrari et al., 2009).

Σύμφωνα με τον Fullan (2013b), η λύση για αποτελεσματική μάθηση, στο πλαίσιο της νέας παιδαγωγικής ('*new pedagogy*') με βάση την τεχνολογία, οφείλει να πληροί τέσσερα κριτήρια. Πρέπει, δηλαδή, να είναι:

- i) ελκυστική (engaging) τόσο για τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς·
- ii) αποτελεσματική (efficient), δηλαδή αποδοτική και εύκολη στην πρόσβαση και στη χρήση·
- iii) πανταχού παρούσα (24 ώρες/24ωρο και 7 ημέρες/εβδομάδα) και
- iv) βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων της πραγματικής ζωής.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια επιδιώκονται ιδιαίτερα σημαντικοί *μαθησιακοί στόχοι* στην εκπαίδευση, τους οποίους ο Fullan (2013a) συνόψισε με τα έξι "C", ως εξής¹⁴:

1. Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων (Critical thinking and problem solving)·
2. Επικοινωνία (Communication)·
3. Συνεργασία (Collaboration)·
4. Δημιουργική σκέψη και φαντασία (Creative thinking and imagination)·
5. Εκπαίδευση για τη σωστή διάπλαση χαρακτήρα (Character education) και
6. Αγωγή του πολίτη (Citizenship).

Σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2007), "η κριτική και η δημιουργική σκέψη αποτελούν δύο συμπληρωματικούς και συσχετιζόμενους τρόπους σκέψης που δεν λειτουργούν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον. Η δημιουργική σκέψη σχετίζεται με τη δημιουργία και ανάπτυξη ιδεών, γνώσεων και διαδικασιών, εμπειριών και αντικειμένων. Η κριτική σκέψη σχετίζεται με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των προϊόντων της δημιουργικής δραστηριότητας του ατόμου".

Σε αυστηρά παιδαγωγικό επίπεδο, ένα καλό σημείο εκκίνησης είναι οι *πέντε γενικές αρχές* που ανέφερε ο López (2010), σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν:

- η νέα γνώση συγχωνεύεται ή/και αναπτύσσεται μέσα από αυτά που ήδη γνωρίζουν
- εργάζονται με άλλους, κάνουν ερωτήσεις και προβληματίζονται πάνω σε αυτά που έχουν μάθει και πώς τα έμαθαν
- οι πληροφορίες που προσφέρονται και το πλαίσιο είναι προσαρμοσμένα στις γνωστικές τους ανάγκες
- αυτά που μαθαίνουν είναι θεμελιακά και πηγαίνουν σε βάθος, όταν οι ατομικές ικανότητες ή δυνατότητές τους συνδέονται ισχυρά με μια γενική ιδέα, μια αρχή και αν αυτό που μελετάνε έχει πολλαπλές εφαρμογές
- τους δίνεται ανατροφοδότηση και έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν τη δική τους μάθηση.

¹⁴ Σε έρευνα της American Management Association με τίτλο Critical Skills Survey (AMA, 2010 όπ. αναφ. στο ΝΕΑ, n.d.) τα τέσσερα πρώτα C's αναφέρονται επίσης ως οι σημαντικότερες δεξιότητες για τη λειτουργία των οργανισμών στο μέλλον.

Οι παραπάνω αρχές συνάδουν με τα χαρακτηριστικά της εποικοδομιστικής προσέγγισης στη μάθηση με βάση τα εργαλεία του Ιστού 2.0.

Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα του Hattie (2009, όπ. αναφ. στον Pisanu, 2014), οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά και μπορούν να αυξήσουν τις πιθανότητες για καινοτόμο μάθηση όταν:

- υπάρχει αρχική εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς για το πώς να τους χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης
- οι εκπαιδευτικοί τους χρησιμοποιούν ως μέρος μιας ποικιλίας στρατηγικών διδασκαλίας
- προσφέρονται πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης
- ο μαθητής, και όχι αποκλειστικά ο δάσκαλος, ελέγχει τη μάθηση όσον αφορά στο χρονοδιάγραμμα, στο ρυθμό, στο υλικό ή στην επιλογή της εργασίας
- οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από τους ομότιμούς τους
- οι εκπαιδευτικοί δίνουν προσοχή στην ανατροφοδότηση.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η εκπαίδευση πρέπει να αναθεωρηθεί ριζικά προκειμένου να ανταποκριθεί στα προαναφερθέντα κριτήρια και να επιτρέψει στη μάθηση να ανθίσει (Fullan, 2011). Παρά τις όποιες συνθήκες χρήσης τους, οι τεχνολογίες μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, όταν, πάνω απ' όλα, επικεντρώνονται στους μαθητές. Ωστόσο, η μέχρι τώρα έρευνα δεν μπορεί να δηλώσει οριστικά ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ των τεχνολογιών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σε μερικές περιπτώσεις τα στοιχεία είναι αντικρουόμενα ή αντιφατικά. Ένας από τους κύριους λόγους μπορεί να είναι ζητήματα μεθοδολογικά. Ένα μεγάλο μέρος της έρευνας, για παράδειγμα, δεν διαφοροποιεί την κύρια επίδραση που έχουν οι τεχνολογίες στη μάθηση από άλλες πιθανές επιδράσεις που συνδέονται με το γενικότερο πλαίσιο σε ένα σχολείο και με μεμονωμένες μεταβλητές (Cox & Marshall, 2007).

Κατά τον Pisanu (2014), τα επίπεδα που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη μάθηση είναι τα εξής:

- το επίπεδο του σχολείου, δηλαδή η οργάνωση των μαθησιακών περιβαλλόντων, η παρουσία και η ηγεσία του διευθυντή, η υποστήριξη από τους ομότιμους κ.α.

- το τεχνολογικό επίπεδο, δηλαδή οι διαθέσιμες συσκευές (υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες, βιντεοπροβολείς, tablets, λογισμικά, κ.λ.π.)
- το επίπεδο του εκπαιδευτικού, δηλαδή η επάρκεια και η επιμόρφωσή του στη χρήση της τεχνολογίας, οι εφαρμοζόμενες μέθοδοι διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης, οι στόχοι που θέτει με βάση τη χρήση της τεχνολογίας, κ.α.
- το επίπεδο του μαθητή, δηλαδή η ικανότητά του και η συχνότητα χρήσης της τεχνολογίας, το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή το οικογενειακό υπόβαθρό του, οι ψυχο-κοινωνικές δομές, όπως τα κίνητρα, οι προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας κ.α.

Συνεπώς, το εκπαιδευτικό δυναμικό για καινοτομία που γεννάται από τη δημιουργική χρήση της τεχνολογίας απαιτεί οργανωτικές, θεσμικές και παιδαγωγικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Cacchia et al. (2010), πέντε είναι οι κυριότεροι τομείς στους οποίους πρέπει να γίνουν σημαντικές βελτιώσεις:

- α) στα προγράμματα σπουδών,
- β) στις παιδαγωγικές πρακτικές και στην αξιολόγηση,
- γ) στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- δ) στις Τ.Π.Ε. και τα ψηφιακά μέσα (εξοπλισμός και λειτουργικότητα),
- ε) στην εκπαιδευτική κουλτούρα και στη σχολική ηγεσία.

2.7.3. Η έννοια της δημιουργικότητας

Πολλοί ερευνητές (π.χ. Florida, 2002) υποστηρίζουν ότι ζούμε στην Εποχή της Δημιουργικότητας (Creative Age), η οποία αναγνωρίζεται ως κλειδί για προσωπική και κοινωνική ευημερία (Valtanen et al., 2008), αλλά και ως βασικός παράγοντας όχι μόνο για οικονομικοκοινωνική ανάπτυξη αλλά και για την ίδια την επιβίωση κρατών και οργανισμών. Σε ένα περιβάλλον το οποίο αλλάζει διαρκώς, η δημιουργική σκέψη και η δυνατότητα προσαρμογής στα νέα δεδομένα θεωρείται πιο σημαντική από ποτέ (Lambropoulos et al., 2008).

Γενικότερα, η συζήτηση για τη δημιουργική μάθηση ανθεί ανάμεσα στους ερευνητές, τις κυβερνήσεις και τους εκπαιδευτικούς από τη δεκαετία του 1990, τότε

που η δημιουργικότητα και η μάθηση αποσυνδέθηκαν από τους παραδοσιακούς τομείς της ψυχολογίας και των τεχνών και άρχισαν να διερευνώνται σε άλλα διεπιστημονικά πλαίσια (Robson & Dusseldorp, 2015). Η σημασία της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών ώστε να καλλιεργηθεί το δυναμικό τους για καινοτομία είναι καλά τεκμηριωμένη (π.χ. Kamprylis, 2010; Moran, 2010).

Στη δημιουργική εποχή της πληροφόρησης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα ενδιαφέρονται να προσφέρουν σχολική εμπειρία στους μαθητές η οποία να είναι σχετική με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, να τους προσφέρει προκλήσεις και να είναι καινοτόμος. Επιπλέον, θέλει να παράσχει στους νέους κατάλληλα εφόδια ώστε, ολοκληρώνοντας την αρχική τους εκπαίδευση, να είναι σε θέση να συμβάλλουν στην ολοένα και πιο δημιουργική οικονομία του σήμερα. Για να πετύχουν το στόχο αυτό τα εκπαιδευτικά συστήματα εκδηλώνουν όλο και περισσότερο ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα και τις δημιουργικές προσεγγίσεις στη μάθηση (Sefton-Green et al., 2011).

Ως δημιουργικότητα, γενικά, ορίζεται η ικανότητα του ανθρώπινου νου να αναζητεί και να βρίσκει πρωτότυπες - καινοτόμες εναλλακτικές λύσεις και ιδέες για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων (Παρασκευόπουλος, 2004). Ωστόσο, από τους πιο πλήρεις ορισμούς εργασίας για την ανθρώπινη δημιουργικότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι της Βρετανικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για τη Δημιουργική και Πολιτισμική Εκπαίδευση (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education/NACCCE, 1999) που ορίζει τη δημιουργικότητα ως 'επινοητική δραστηριότητα διαμορφωμένη έτσι ώστε να αποφέρει ένα αποτέλεσμα το οποίο να έχει αξία και να είναι πρωτότυπο' ("imaginative activity fashioned so as to yield an outcome that is of value as well as original"). Ο ορισμός αυτός είναι λειτουργικός, καθώς προσδιορίζει πέντε θεμελιώδη χαρακτηριστικά της ανθρώπινης δημιουργικότητας: φαντασία (επινοήση), δραστηριότητα (διαδικασία), σκοπό (αποτέλεσμα), πρωτοτυπία (φρεσκάδα) και χρησιμότητα (αξία) (Καμπύλης, 2008).

Η δημιουργική μάθηση έχει υψηλόφρονες επιδιώξεις, δηλαδή βλέψεις που εμπνέονται από ευγενείς και προοδευτικές ιδέες (Robson & Dusseldorp, 2015). Κατά τους Cremin, Burnard & Craft (2008) είναι η 'Σκέψη της Δυνατότητας' (Possibility Thinking) ή η τέχνη του να ρωτάς 'Τι θα γινόταν αν'. Είναι η διδασκαλία που

επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, να έχουν ιδέες, να γεννούν πολλαπλές δυνατές λύσεις σε προβλήματα, να επικοινωνούν με ποικιλία μέσων και γενικά να 'σκέφτονται έξω από το κουτί' ('thinking outside the box') (Sefton-Green et al., 2011).

Συνεπώς, πέντε είναι οι βασικές συμπεριφορές που η δημιουργική μάθηση επιδιώκει να ενθαρρύνει στους μαθητές: α. να διατυπώνουν ερωτήσεις, β. να κάνουν συνδέσεις, γ. να φαντάζονται τι θα μπορούσε να είναι ή να γίνει, δ. να διερευνούν εναλλακτικές λύσεις και ε. να σκέφτονται με τρόπο κριτικό (QCA, 2005). Η εμφύσηση αυτών των συνηθειών καλλιεργεί περισσότερα πράγματα από απλή αγάπη για τη διαβίου μάθηση. Καθώς διεγείρεται η φαντασία και η περιέργεια των μαθητών ανακαλύπτονται και ενισχύονται και άλλες ικανότητες, όπως η ικανότητα να διαχειρίζονται την ασάφεια, να αναλαμβάνουν ρίσκα, να σκέφτονται αυτόνομα και ενσυναισθητικά, να είναι ευπροσάρμοστοι, συνεργάσιμοι και ευρηματικοί. Αν σε αυτές προστεθούν και ορισμένες ψηφιακές δεξιότητες υψηλής προτεραιότητας, οι μαθητές θα έχουν ό,τι χρειάζεται για να περιηγηθούν στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα των περιβαλλόντων του 21ου αιώνα, δηλαδή να είναι σε ετοιμότητα για το απρόβλεπτο μέλλον (Robson & Dusseldorp, 2015).

Σύμφωνα με τους Σιούτας κ.α. (2011), υπάρχουν δύο τρόποι με τους οποίους προσεγγίζεται η δημιουργικότητα:

Η **παραδοσιακή άποψη** η οποία υποστηρίζει ότι υπάρχει ένας αριθμός 'ευφυών' ή 'προικισμένων' ανθρώπων. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται άτομα με εξαιρετικό ταλέντο ή κάποιες ξεχωριστές δεξιότητες που ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους και σαν παράδειγμα συνήθως αναφέρονται προσωπικότητες όπως ο Μότσαρτ ή ο Αϊνστάιν. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η δημιουργικότητα δεν είναι ίδια σε όλους τους ανθρώπους, άρα δεν καλλιεργείται.

Η **σύγχρονη άποψη**, η οποία υποστηρίζει ότι το ταλέντο είναι κυρίως αποτέλεσμα εξάσκησης και σκληρής δουλειάς, άρα όλα τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν σ' ένα βαθμό δημιουργικότητας. Οι γνωστικές διεργασίες που ακολουθούνται για την ανάδειξη ιδεών δεν διαφέρουν από τις καθημερινές και συνεπώς η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί.

Άρα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τις έρευνες, η δημιουργικότητα πρέπει να νοείται ως δεξιότητα που καθένας μπορεί να αναπτύξει και, ως εκ τούτου, μπορεί,

στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, να καλλιεργηθεί ή και να ανασταλεί (Ξανθάκου 1998, Kamrylis 2010). Η δημιουργικότητα είναι ουσιαστικά μια μορφή δημιουργίας γνώσης. Στις περισσότερες μελέτες (Cachia et al, 2010; Sternberg & Lubart, 1999) η δημιουργικότητα γίνεται αντιληπτή ως προϊόν ή διαδικασία που δείχνει ισορροπία μεταξύ πρωτοτυπίας και αξίας. Δημιουργική μάθηση είναι, συνεπώς, η μάθηση που περιλαμβάνει την κατανόηση, καθώς και νέα συνειδητότητα που επιτρέπει στο μαθητή να πάει πέρα από την απλή νοητική πρόσκτηση της νέας γνώσης. Καινοτόμος διδασκαλία είναι η διαδικασία που οδηγεί στη δημιουργική μάθηση και στην εφαρμογή νέων μεθόδων, εργαλείων και περιεχόμενου το οποίο θα μπορούσε να ωφελήσει τους μαθητές εξελίσσοντάς το δημιουργικό δυναμικό τους.

Η Starko (2013), για παράδειγμα, αναφέρει πως οι μαθητές αναπτύσσουν κατανόηση όταν εφαρμόζουν γνωστικό περιεχόμενο με ποικίλους τρόπους, σε πολλαπλά περιβάλλοντα και όταν ενεργούν ευέλικτα με αυτά που γνωρίζουν. Όταν ζητάμε από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το περιεχόμενο με διαφορετικούς τρόπους, δηλαδή να σκεφτούν και να δημιουργήσουν κάτι καινούριο με βάση αυτά που γνωρίζουν, δεν παίρνουμε μόνο μια ιδέα για το επίπεδο κατανόησής τους, αλλά το εξελίσσουμε κιόλας. Συνεπώς, οι δημιουργικές εφαρμογές οποιουδήποτε βασικού γνωστικού περιεχομένου είναι για τους εκπαιδευτικούς τα πιο ισχυρά εργαλεία για να οικοδομήσουν με βάση αυτά την κατανόηση των μαθητών τους.

Ο Gardner (1983; 1999), επίσης, θεωρεί ότι η δημιουργικότητα είναι γνωστική διαδικασία στην οποία πολλές νοημοσύνες συν-εργάζονται σε αρμονία και ότι μπορεί να εφαρμοστεί όπου υπάρχει ένας συνδυασμός παρατήρησης, σκέψης και καινοτομίας.

Είναι σαφές από τους ορισμούς ότι η έννοια της δημιουργικότητας είναι περίπλοκη και συνιστά περιοχή της μάθησης που έχει ανάγκη για πιο συντονισμένη έρευνα. Η πρόσφατη ενίσχυση των Τ.Π.Ε. υποδομών στα σχολεία προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναπτύξουν καλύτερη κατανόηση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και δράσης.

Σύμφωνα με την Ξανθάκου (1998), βασικά χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας είναι:

α. η νοητική ευχέρεια (ευχέρεια λέξεων, ευχέρεια ιδεών, ευχέρεια συνειρμών και ευχέρεια έκφρασης)

- β. η νοητική ευλυγισία/ευελιξία
- γ. η πρωτοτυπία της σκέψης
- δ. η ικανότητα σύνθεσης, μετασχηματισμών και επεξεργασίας
- ε. η ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα του περιβάλλοντος

Ο Taylor (1959, όπ. αναφ. Καμπύλης, 2008), προκειμένου να ερμηνεύσει τις διαφορετικές αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα, πρότεινε ένα μοντέλο πέντε επιπέδων (Πίνακας 2.1.) και παρατήρησε ότι οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν υποσυνείδητα στο μυαλό τους το πέμπτο και υψηλότερο επίπεδο όταν αναφέρονται σε αυτή. Είτε πρόκειται για δημιουργικά επιτεύγματα μαθητών και εκπαιδευτικών, είτε για σχεδιασμό προγραμμάτων και δράσεων με στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η εστίαση πρέπει να είναι κυρίως στα τρία πρώτα επίπεδα της δημιουργικότητας.

Επίπεδα δημιουργικότητας	Παράδειγμα
1 ^ο Εκφραστική δημιουργικότητα (Expressive creativity)	Η ανεπιτήδευτη ζωγραφιά ενός παιδιού
2 ^ο Παραγωγική δημιουργικότητα (Productive creativity)	Η σύνθεση μιας σονάτας
3 ^ο Ανακαλυπτική δημιουργικότητα (Inventive creativity)	Η ανακάλυψη της αρχής της ατμοκίνησης από τον Έρωνα τον Αλεξανδρινό
4 ^ο Καινοτόμος δημιουργικότητα (Innovative creativity)	Η χρήση στρώματος αέρα για τη μετακίνηση στο νερό με hovercraft
5 ^ο Αναδυόμενη δημιουργικότητα (Emergenative creativity)	Η θεωρία της σχετικότητας του Αϊνστάιν

Πίνακας 2.1. Τα πέντε επίπεδα της δημιουργικότητας κατά τον Taylor (1959)

2.7.4. Η δημιουργικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Το ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα στο περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια (Craft, 2006; Davies et al., 2004; Sawyer, 2006). Σύμφωνα με την Craft (1999), η δημιουργικότητα αποτελεί βασική δεξιότητα ζωής, η οποία πρέπει να καλλιεργείται από τα εκπαιδευτικά συστήματα

από τα πρώτα μαθητικά χρόνια κι έπειτα. Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μικρών μαθητών έχει γίνει βασικός στόχος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε χώρες σε όλο τον κόσμο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Αυστραλία (Ministerial Council on Education Employment Training and Young Affairs, 2008), η Κίνα (Vong, 2008), η Φινλανδία (Saarilahti, Cramond, & Sieppi, 1999), το Χονγκ Κονγκ (Wong, 2008), το Ηνωμένο Βασίλειο (Qualifications and Curriculum Authority, 2005) και η Ελλάδα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Σύμφωνα με το Βρετανικό Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority, 1999), η δημιουργική σκέψη είναι από τις βασικές δεξιότητες σκέψης που οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να αναπτύξουν.

Η **δημιουργική σκέψη** στους μαθητές ορίζεται ως η σκέψη που τους δίνει τη δυνατότητα να εφαρμόσουν τη φαντασία τους για να παράγουν ιδέες, ερωτήματα και υποθέσεις, να πειραματίζονται με εναλλακτικές λύσεις και να αξιολογούν τις ιδέες, τα τελικά προϊόντα και τις διαδικασίες των ίδιων και των συμμαθητών τους. Ο καθένας έχει δεξιότητες δημιουργικής σκέψης και δημιουργικών ιδεών, αλλά τα παιδιά έχουν περισσότερες, ακριβώς επειδή δεν έχουν ακόμη πλήρη επίγνωση της άκαμπτης λογικής και των συγκλινουσών απόψεων των ενηλίκων. Τα παιδιά είναι αποκλίνοντα, ανοικτά, εφευρετικά και παιχνιδιάρικα, έχουν, δηλαδή, τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας. Καθένας μπορεί να είναι (ή να γίνει) δημιουργικός (Kamrylis & Berki, 2014).

Ωστόσο, η ανθρώπινη δημιουργικότητα είναι πολύπλοκο φαινόμενο και η καλλιέργειά της σε συνθήκες πραγματικής τάξης δεν είναι έργο εύκολο (Kamrylis, 2008). Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μέσα από τη σχολική εκπαίδευση έχει μελετηθεί από ερευνητές σε διάφορους τομείς, οι οποίοι έχουν διατυπώσει διάφορες προτάσεις (π.χ. Jeffrey, 2006; Jeffrey & Craft, 2004; Sternberg & Williams, 1996). Εν τέλει, οι εκπαιδευτικοί είναι οι επαγγελματίες εκείνοι που καλούνται να εφαρμόσουν τις συστάσεις αυτές για τη δημιουργικότητα (creativity recommendations, CRs) σε πραγματικές αίθουσες διδασκαλίας.

Οι Kamrylis & Berki (2014) στην έρευνά τους για λογαριασμό της Διεθνούς Ακαδημίας Εκπαίδευσης (International Academy of Education, IAE) και του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης (International Bureau of Education, IBE) χρησιμοποιούν και

επικεντρώνονται στον όρο “δημιουργική σκέψη” των μαθητών και όχι “δημιουργικότητα”, επειδή θεωρούν πως η δημιουργική σκέψη:

α) είναι προϋπόθεση για οποιαδήποτε δημιουργική διαδικασία, δημιουργική παραγωγή ή αποτέλεσμα·

β) προϋποθέτει την ενεργό και εκ προθέσεως συμμετοχή του/ων ατόμου/ων που δημιουργεί/ούν και

γ) έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως με την κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να ενισχυθεί (Kamrylis, 2010).

Σύμφωνα με τον Runco (2003), όταν πρόκειται για παιδιά, κύριο μέλημά μας πρέπει να είναι το δημιουργικό δυναμικό τους και όχι η όποια αμφιλεγόμενη δημιουργική ‘απόδοσή’ τους. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με παιδιά πρέπει να ορίζουν τη δημιουργικότητα με πολύ κυριολεκτικούς όρους, όπως ‘ανάπτυξη σκέψης’ ή ‘επίλυση προβλημάτων’, διεργασίες που περιλαμβάνουν κατασκευή νέου νοήματος, το οποίο με τη σειρά του στηρίζεται στις προσωπικές ερμηνείες των παιδιών. Η προσέγγιση αυτή είναι σύμφωνη με την εκπαιδευτική αρχή του Piaget ‘καταλαβαίνω, άρα επινοώ’ και στοχεύει στην αυτο-έκφραση των μαθητών. Η έμφαση είναι στο άτομο, στον εαυτό. Εξίσου σημαντική για τους εκπαιδευτικούς είναι και η άποψη πως σχεδόν κάθε άτομο, δηλαδή κάθε παιδί, έχει τη νοητική ικανότητα να οικοδομήσει προσωπικές ερμηνείες. Άρα, η έμφαση δεν δίνεται στην αντικειμενική αυθεντικότητα ή χρησιμότητα μιας δημιουργίας, όσο στην προσωπική κατασκευή που έχει νόημα για τον ίδιο το δημιουργό της. Η δημιουργικότητα είναι, λοιπόν, κάτι που μπορούμε να βρούμε σε κάθε παιδί, όχι μόνο σε ‘ταλαντούχα’ ή πολύ ευφυή.

Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η καλλιέργεια δημιουργικών τάσεων δε θα πρέπει να επιδιώκεται μόνο μέσα στα πλαίσια κάποιων ‘ειδικών ωριαίων ενισχυτικών προγραμμάτων’ που επαναλαμβάνονται σε αραιά διαστήματα ή σε προκαθορισμένο χρόνο και χώρο. Η επιθυμία για καλλιέργεια ενός τόσο σημαντικού στοιχείου πρέπει να ξεπερνάει κάθε περιορισμό και να συστηματοποιείται υπεύθυνα, σε κάθε δραστηριότητα που συνοδεύει τη σχολική και εξωσχολική ζωή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

2.7.5. Δημιουργικότητα με βάση τα εργαλεία του Ιστού 2.0 (Learning 2.0)

Σύμφωνα με το βρετανικό Υπουργείο Παιδείας και Απασχόλησης βασικά χαρακτηριστικά των νέων ψηφιακών τεχνολογιών είναι: α. η **διαδραστικότητα** (interactivity), β. η **προσωρινότητα** (provisionality) με την έννοια της δυνατότητας άμεσων μετασχηματισμών, αλλαγών και της δοκιμής εναλλακτικών τρόπων, γ. η **χωρητικότητα** (capacity), δ. το **εύρος** (range), ε. η **ταχύτητα** (speed) και στ. οι **αυτόματες λειτουργίες** (automatic functions) (Department for Education and Employment, 1998). Αυτά επιτρέπουν στους χρήστες να κάνουν πράγματα τα οποία, με τη χρήση άλλων εργαλείων, δεν θα μπορούσαν να γίνουν το ίδιο αποτελεσματικά ή και καθόλου. Οι άνθρωποι που είναι ικανοί στις Τ.Π.Ε. είναι σίγουρα σε θέση να χρησιμοποιήσουν ποικιλία δεξιοτήτων και τεχνικών με συγκεκριμένες τεχνολογίες, να επιλέξουν την κατάλληλη για κάθε εργασία ή κατάσταση, να κάνουν συνειδητές επιλογές κατά τη χρήση τους, να αξιολογήσουν τις επιπτώσεις τους και να είναι ανοικτοί σε νέες εξελίξεις και δυνατότητες.

Η έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών και δημιουργικών προσεγγίσεων για τη Μάθηση με βάση τον Ιστό 2.0 είναι γενικά λίγες. Ωστόσο, μια ματιά στην τρέχουσα πρακτική αποκαλύπτει τέσσερις τουλάχιστον διαφορετικούς, αν και αλληλεπικαλυπτόμενους, καινοτόμους τρόπους για την ανάπτυξη εργαλείων κοινωνικών υπολογιστικών συστημάτων στην πρωτοβάθμια (αλλά και στη δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια και επαγγελματική) εκπαίδευση. Αυτές οι τέσσερις προσεγγίσεις για τη Μάθηση με βάση τον Ιστό 2.0 οδηγούν σε νέους τομείς για δημιουργικότητα και καινοτομία στη μάθηση και έχουν κωδικοποιηθεί με το ακρωνύμιο **iLANDS** (Redecker, 2009):

1. **Μάθηση και Επίτευξη (LA, Learning and Achieving)**: τα εργαλεία των κοινωνικών υπολογιστικών συστημάτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μεθοδολογικά ή διδακτικά εργαλεία για να στηρίξουν, να διευκολύνουν, να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της μάθησης. Έχουν συλληφθεί ως μέσο για εξατομίκευση των μαθησιακών διαδικασιών και για προώθηση της προσωπικής μαθησιακής προόδου των μαθητών, οδηγώντας τελικά στην ενδυνάμωση τους.

2. **Δικτύωση (N, Networking)**: τα κοινωνικά υπολογιστικά συστήματα μπορούν να υποστηρίξουν την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Κύριος σκοπός τους είναι να δημιουργήσουν περιβάλλον κατανόησης και αλληλοβοήθειας, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία κοινωνικών δικτύων ή κοινοτήτων ανάμεσά τους.

3. **Αποδοχή της Πολυμορφίας (D, embracing Diversity)**: τα κοινωνικά υπολογιστικά συστήματα μπορούν να είναι μέσο για ενσωμάτωση της μάθησης σε ευρύτερη κοινότητα. Φέρνουν σε επαφή, εικονικά, ανθρώπους από διάφορες ηλικιακές ομάδες, περιβάλλοντα και πολιτισμούς, παρέχουν σύνδεση με εμπειρογνώμονες, ερευνητές ή επαγγελματίες και ανοίγουν έτσι εναλλακτικές διαύλους για απόκτηση γνώσεων και βελτίωση δεξιοτήτων.

4. **Άνοιγμα προς την Κοινωνία (S, Opening up to Society)**: τα ψηφιακά αυτά συστήματα μπορούν να καταστήσουν τη θεσμική μάθηση διάφανη και προσιτή σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, προωθώντας τη συμμετοχή τρίτων, όπως οι γονείς, και διευκολύνοντας την πρόσβαση των σύγχρονων και μελλοντικών μαθητών στην πληροφορία.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του Ιστού 2.0 και των χαρακτηριστικών της δημιουργικότητας ανοίγει νέες προοπτικές για ανάπτυξη δημιουργικότητας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι από μόνη της η πρόσβαση σε ψηφιακές πηγές δεν 'παρέχει' δημιουργικότητα. Η δημιουργικότητα αναπτύσσεται μέσα από ευκαιρίες που η πρόσβαση προσφέρει για αλληλεπίδραση, συμμετοχή, ενεργητική έκφραση της φαντασίας, παραγωγή, σκοπό, πρωτοτυπία και αξία (Loveless, 2002). Γενικά, πολλές έρευνες έχουν καταδείξει πως από μόνη της η παροχή δικτυωμένων υπολογιστών, σύνδεσης στο Internet και εξειδικευμένων τηλεπικοινωνιακών τεχνολογιών δεν οδηγεί αυτόματα σε καλές μεθόδους διδασκαλίας και καινοτόμες επαγγελματικές πρακτικές (Gouseti, 2013; Sefton-Green & Buckingham, 1996; Vosniadou & Kollias, 2001).

Επιπλέον, σε αρκετές χώρες (π.χ. Μεγάλη Βρετανία, σκανδιναβικές χώρες) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δικαιολογούν τη χρήση των Τ.Π.Ε. και σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα απαιτείται από αυτούς να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης υποστηριζόμενης από τον υπολογιστή με τη μορφή μετρήσιμων επιδόσεων των μαθητών.

Συνεπώς, η διδασκαλία για τη δημιουργικότητα με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών παρουσιάζει δύο προκλήσεις: η μία είναι η κατάλληλη χρήση του Ιστού 2.0 για τη στήριξη της δημιουργικότητας στα σχολεία και η άλλη η ανάπτυξη κατάλληλων ψηφιακών μαθησιακών πόρων για τη στήριξη της καινοτομίας σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα με στόχο τη δημιουργική δραστηριότητα και συνεργασία.

Όσον αφορά στα παραδοσιακά πλαίσια της τάξης, οι δυνατότητες που έχουν οι νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας για δημιουργική αλληλεπίδραση συνιστούν, για μαθητές και εκπαιδευτικούς, πρόκληση σε ζητήματα όπως ο χώρος, ο χρόνος, η φορητότητα, η συνδεσιμότητα και η ευελιξία. Οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν σε σειρά από δραστηριότητες με χρήση ασύρματων φορητών συσκευών ή/και διαδραστικού πίνακα και να εργαστούν από κοινού σε εικονικούς χώρους και σε ψηφιακές πλατφόρμες για να ανταλλάξουν ιδέες και να δημιουργήσουν τεχνήματα.

Όπως έχει προαναφερθεί, η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας στην τάξη είναι κυρίως έργο του δασκάλου. Βασικό ερώτημα σε αυτό το πεδίο έρευνας είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση της δημιουργικότητας μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε.. Στόχος πολλών εκπαιδευτικών που ασπάζονται τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στην τάξη είναι η αξιοποίηση της δύναμης της αποκλίνουσας σκέψης των μαθητών τους και το πάντρεμά της με τη δύναμη των Τ.Π.Ε..

Οι Wheeler, Waite & Bromfield (2002) υποστηρίζουν ότι η δημιουργική χρήση της τεχνολογίας μέσα στην τάξη οδηγεί συχνά στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, ενώ φαίνεται πως τα παιδιά που προσαρμόζονται με μεγαλύτερη προθυμία στις νέες ευκαιρίες για μάθηση επωφελούνται περισσότερο από αυτές τις τεχνολογίες. Σύμφωνα με τους ερευνητές η δημιουργική σκέψη είναι εφικτή για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις σχολικές τους επιδόσεις, υπό την προϋπόθεση ότι οι συνθήκες είναι ευνοϊκές και ότι όλα τα παιδιά έχουν αποκτήσει σχετικές δεξιότητες και γνώσεις. Το κλειδί για τη μεγιστοποίηση των μεμονωμένων δυνάμεων και ικανοτήτων τους είναι η παροχή ευκαιριών (για όλα τα παιδιά). Αυτές οι ευκαιρίες προκύπτουν είτε από ατομικές εργασίες που βασίζονται στη μελέτη, είτε μέσα από συνεργατικές ομαδικές δραστηριότητες. Σε αυτές, η αξία της συμβολής του κάθε μέλους υπολογίζεται ιδιαίτερα, ενώ η διδασκαλία του ενός μαθητή προς τον άλλον, καθώς προσπαθεί να του εξηγήσει τη λύση σε ένα 'πρόβλημα', βοηθά τα παιδιά να

αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη. Οι δημιουργικές ικανότητες ενισχύονται μέσα από την πρακτική εφαρμογή και η χρήση των Τ.Π.Ε. βοηθά τα παιδιά να έχουν άμεση, χειροπιαστή ευκολία με την οποία αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους. Η διδασκαλία για την ενίσχυση της δημιουργικότητας πρέπει να είναι συνδυασμός δομημένων και αδόμητων δραστηριοτήτων με τις οποίες ενεργοποιείται η ασυνείδητη και η συνειδητή σκέψη και στις οποίες οι διαισθητικοί συλλογισμοί θεωρούνται τόσο σημαντικοί όσο και οι ορθολογικοί υπολογισμοί. Υπάρχει λεπτή ισορροπία μεταξύ ελευθερίας και ελέγχου. Σε όλα αυτά, το κίνητρο είναι ένας βασικός παράγοντας για την τόνωση της δημιουργικής απόδοσης και η έννοια της αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του ανεξάρτητου στοχαστή. Όταν ενθαρρύνουμε τα παιδιά να στοχάζονται πάνω στη δική τους σκέψη (μεταγνώση) ενισχύεται η διαδικασία της μάθησης και όταν διδάσκουμε τα παιδιά για να ενισχύσουμε τη δημιουργικότητα τότε ενθαρρύνουμε την ευθύνη για τη μάθηση.

Οι δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη δημιουργικότητα και αξιοποιούν τα κοινωνικά και συνδυαστικά χαρακτηριστικά των νέων ψηφιακών τεχνολογιών του Ιστού 2.0 είναι, για παράδειγμα, (Loveless, 2002):

- ανάπτυξη ιδεών, δηλαδή υποστήριξη ευφάνταστων υποθέσεων και σεναρίων, εξερεύνηση και αναπαράσταση ιδεών
- πραγματοποίηση συνδέσεων, δηλαδή υποστήριξη, αμφισβήτηση, εμπύχωση και ανάπτυξη ιδεών πραγματοποιώντας συνδέσεις με διάφορες πληροφορίες, ανθρώπους, έργα και πόρους
- δημιουργία και κατασκευή, δηλαδή γνωστική συμμετοχή στην οικοδόμηση νοημάτων μέσα από διαδικασίες σύλληψης, επιδέξιου χειρισμού και μετασχηματισμού των ψηφιακών μέσων
- συνεργασία, δηλαδή εργασία μαζί με άλλους, με τρόπους άμεσους και δυναμικούς με στόχο συνεργατικό αποτέλεσμα και από κοινού οικοδόμηση διαμοιραζόμενης γνώσης
- επικοινωνία και αξιολόγηση, δηλαδή δημοσίευση και επικοινωνία των αποτελεσμάτων για αξιολόγηση και κριτική από συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, τη σχολική κοινότητα κ.α.

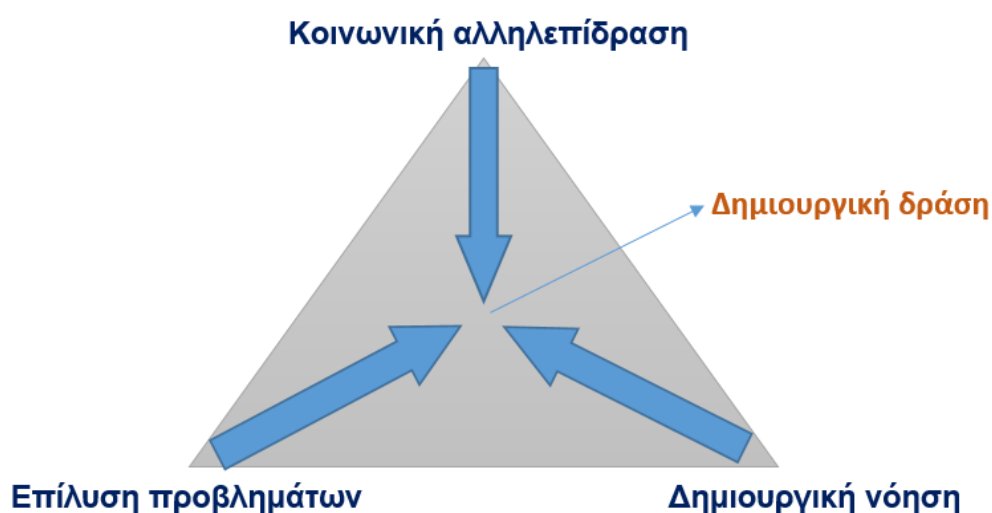
Παραδείγματα δραστηριοτήτων που ενισχύουν τα κίνητρα για μάθηση είναι η ψηφιακή αφήγηση (Di blas et al., 2010; Hwang et al., 2014), τα τρισδιάστατα ψηφιακά παιχνίδια (Αλεξοπούλου, 2011; Νταλούκας, 2008), οι προσομοιώσεις, τα παιχνίδια περιπέτειας που διερευνούν την ερώτηση 'Τι θα συμβεί αν ...;', η δημοσίευση ιστοριών με υπερκείμενα ή η κατασκευή avatar με σκοπό την αλληλογνωριμία και την αλληλεπίδραση μέσα σε τρισδιάστατους εικονικούς κόσμους. Αυτός ο πλούτος δραστηριοτήτων δείχνει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. για να εξωτερικεύσουν τα δημιουργικά χαρακτηριστικά τους, κατά την αλληλεπίδραση τους με άλλους ανθρώπους και διαδικασίες, σε θεματικές περιοχές που είναι αυθεντικές, σχετικές με τα ενδιαφέροντά τους και συνιστούν για αυτά μια πρόκληση.

Η σχέση ανάμεσα στα κοινωνικά υπολογιστικά συστήματα (social computing) του Ιστού 2.0 και στην παιδαγωγική καινοτομία, δηλαδή την καινοτομία στη μαθησιακή εμπειρία, εδράζεται στο δυναμικό που έχει ο Ιστός 2.0:

- i) να διευκολύνει την παροχή και την πρόσβαση σε μαθησιακό υλικό·
- ii) να συμβάλει στην προσωπική διαχείριση της γνώσης και στη δημιουργία δικτύων μαθησιακών πόρων·
- iii) να βελτιώνει τα προσωπικά μαθησιακά επιτεύγματα συμβάλλοντας έτσι στην ατομική ανάπτυξη των μαθητών και, τέλος,
- iv) να βοηθά στην απόκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται με συγκεκριμένα μαθήματα, ειδικά δεξιότητες ανώτερης τάξης (όπως η αναλυτικοσυνθετική σκέψη που χρειάζεται για την επίλυση προβλημάτων, το σχηματισμό εννοιών, την κατηγοριοποίηση δεδομένων κ.α.) καθώς και μετα-ικανοτήτων (δηλαδή, την ικανότητα για μάθηση, για προσαρμογή, για πρόβλεψη και για δημιουργία).

Σύμφωνα με τους Wheeler, Waite & Bromfield (2002), η δημιουργία με βάση τις Τ.Π.Ε. σε καθημερινές μαθησιακές δραστηριότητες μέσα στη σχολική τάξη προκύπτει όταν συναντώνται τρεις συνιστώσες: η **κοινωνική αλληλεπίδραση (social interaction)**, η **επίλυση προβλημάτων (problem solving)** και η **δημιουργική νόηση (creative cognition)**, δηλαδή η γνωστική λειτουργία που έχει σκοπό τη δημιουργία (Σχήμα 2.4). Ως επίλυση προβλημάτων σε ψηφιακό περιβάλλον νοείται, για παράδειγμα, ο επιδέξιος χειρισμός κειμένου και γραφικών, η δημιουργική χρήση χρωμάτων, τα κινούμενα σχέδια, οι ειδικές εφαρμογές για την μετάδοση

συγκεκριμένων μηνυμάτων, η πλοήγηση σε σύνθετες πηγές του Διαδικτύου κ.α.. Παραδείγματα δημιουργικότητας σε συνθήκες διαδικτυακής αλληλεπίδρασης προσφέρουν όλα σχεδόν τα εργαλεία του Ιστού 2.0 και είναι, για παράδειγμα, η δημιουργία και η χρήση ψηφιακών χαρακτήρων (avatars) για αυτο-παρουσίαση σε ψηφιακές πλατφόρμες, οι αναρτήσεις σε ψηφιακούς πίνακες ανακοινώσεων, η κατασκευή διαδραστικής πολυμεσικής αφίσας, η αυτο-έκφραση μέσα από την ψηφιακή αφήγηση ή τη δημιουργία κόμικ, η δημιουργική γραφή σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, η συζήτηση και η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, η δημιουργία ιστολογίου ή προσωπικής ιστοσελίδας κ.τ.λ.



Σχήμα 2.4. Μοντέλο της δημιουργικής χρήσης των Τ.Π.Ε. στη μάθηση (Wheeler, Waite & Bromfield, 2002)

2.7.6. Παράγοντες που αναστέλλουν τη δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Kowalski (1997), αν θέλουμε δημιουργικά σχολεία χρειαζόμαστε δασκάλους που μπορούν να συμμετάσχουν στην πολυσύνθετη έκφραση της δημιουργικής δράσης. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών του δημοτικού σχολείου θεωρείται πολύ

σημαντικός, διότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα προς μίμηση για αυτούς, ως μέντορες και, επιπλέον, δαπανούν πολλές ώρες καθημερινά μαζί τους.

Ωστόσο, υπάρχουν εμπόδια. Η Craft (2003) εντοπίζει τέσσερις κυρίως περιορισμούς αναφορικά με τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση:

1. Περιορισμοί και **ασάφειες στους όρους** 'δημιουργική διδασκαλία', 'διδασκαλία για τη δημιουργικότητα' (NACCCE, 1999), καινοτομία και 'δημιουργική μάθηση' (Jeffrey, 2001) στα επίσημα εκπαιδευτικά έγγραφα.
2. Συγκρούσεις (conflicts) ανάμεσα στην **επίσημα διακηρυγμένη** (εκπαιδευτική) **πολιτική και στην καθημερινή πρακτική στη σχολική τάξη**. Συγκεκριμένα αναφέρεται πως, ενώ μέσα από τα επίσημα έγγραφα η δημιουργικότητα ενθαρρύνεται, τα μέσα με τα οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να την πραγματώσουν είναι εξαιρετικά περιοριστικά (π.χ. σφιχτό πλαίσιο εργασίας, λογοδοσία για τις επιδόσεις των μαθητών στις τυποποιημένες εξετάσεις κ.α.). Επίσης, διαπιστώνονται ασυνέχειες και ασάφειες μεταξύ των ίδιων των οδηγιών που κατά καιρούς εκδίδονται σχετικά με τη δημιουργικότητα στο σχολείο.
3. Περιορισμοί στην **οργάνωση του προγράμματος σπουδών**, δηλαδή στο χρόνο και στις δυνατότητες που προσφέρονται μέσα σε μια σχολική ημέρα, για να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς τους.
4. Περιορισμοί που απορρέουν από μια **κεντρικά ελεγχόμενη παιδαγωγική**, η οποία φαίνεται πως χειρίζεται τους εκπαιδευτικούς ως τεχνικούς διεκπεραιωτές παρά ως δημιουργούς-καλλιτέχνες (Jeffrey and Craft, 2001).

Στα παραπάνω η Craft (2003) προσθέτει και άλλα ηθικά, πολιτιστικά, κοινωνικά, περιβαλλοντικά και εκπαιδευτικά διλήμματα που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σε πραγματικές συνθήκες τάξης. Επιπλέον, σύμφωνα με προγενέστερους ερευνητές (Isaksen et al., 2001), για να εδραιωθεί κατάλληλο σχολικό ψυχολογικό και οργανωτικό κλίμα, το οποίο να διεγείρει τη δημιουργικότητα, πρέπει μαθητές και δάσκαλοι να αισθάνονται:

- ικανοί να πάρουν πρωτοβουλίες και να βρουν (σχετικές με το θέμα τους) πληροφορίες·

- ικανοί να αλληλεπιδράσουν με άλλους·
- πως οι νέες ιδέες τους αντιμετωπίζονται με ενθάρρυνση και υποστήριξη και
- πως η αμφιβολία ή η αμφισβήτηση είναι αποδεκτή και άρα η ανάληψη ρίσκων ενθαρρύνεται.

Επιπροσθέτως, ερευνητές όπως οι Westby & Dawson (1995), ο Runco (2003) και ο Beghetto (2007) υπογραμμίζουν την αντίφαση ανάμεσα στις αυτο-αναφορές των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες εκτιμούν και αποδίδουν αξία στη δημιουργικότητα, και ευρήματα ερευνών που αποκαλύπτουν ότι, στην πραγματικότητα, οι δάσκαλοι αντιπαθούν ή εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά και λίγη ανοχή απέναντι στις στάσεις και στα χαρακτηριστικά εκείνα της προσωπικότητας του μαθητή που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, όπως είναι η ανάληψη ρίσκων, η παρορμητικότητα και η ανεξαρτησία. Ως εκ τούτου, κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να ακολουθούν "ανασταλτικές πρακτικές" (Alencar, 2002) ως προς την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών τους και την πραγμάτωση του δημιουργικού δυναμικού τους. Σύμφωνα με τον Alencar ο όρος "ανασταλτικές πρακτικές" περιλαμβάνει τα ακόλουθα: α. έμφαση στη σωστή απάντηση και, άρα, ενίσχυση του φόβου της αποτυχίας, β. υπερβολική έμφαση στην αναπαραγωγή της γνώσης, γ. χαμηλές προσδοκίες για το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών, δ. έμφαση στην υπακοή και στην παθητική στάση των μαθητών και ε. λίγη έμφαση στη φαντασίωση (fantasy) και στη φαντασία (imagination) ως σημαντικές πτυχές της δημιουργικής έκφρασης οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Οι ερευνητές εξηγούν πως αυτό συμβαίνει επειδή η κύρια προσπάθεια των δασκάλων στο σχολείο παραμένει ακόμα η διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας στη σχολική τάξη.

Γενικά, πολλές είναι οι μελέτες που αποκαλύπτουν συγκρούσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις που έχουν οι ερευνητές για τη δημιουργικότητα και τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών (Diakidou & Phtiaka, 2001). Άλλες έρευνες επισημαίνουν τη μη σαφή κατανόηση της έννοιας της δημιουργικότητας σε συνθήκες πραγματικής τάξης εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Myhill & Wilson, 2013) ή διαπιστώνουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια στενή και στερεοτυπική άποψη για αυτήν και δεν επιμορφώνονται γι αυτή κατά την εκπαίδευσή τους (Davies et al., 2004). Τέλος, κάποιες έρευνες εντοπίζουν αντιφατικές και ανακόλουθες αντιλήψεις εκ μέρους των

εκπαιδευτικών, ενώ όλοι συμφωνούν πως πολλά σχολικά μαθήματα δεν προσφέρουν αρκετές ευκαιρίες για την προαγωγή της (Kamrylis et al., 2009).

Επιπλέον, οι Torrance και Safter (1986) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι στην πραγματικότητα ανεπαρκώς εξοπλισμένοι για να διευκολύνουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών τους, πιθανότατα επειδή, όπως ο Mack (1987) τόνισε, η γνώση σχετικά με τις έννοιες της δημιουργικότητας που μεταβιβάζεται από τους καθηγητές των εκπαιδευτικών τμημάτων στους εκπαιδευόμενους μελλοντικούς δασκάλους είναι ακόμα λίγη.

Η ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού των Ελλήνων μαθητών του δημοτικού σχολείου βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών στόχων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αντικατοπτρίζεται στις πιο παλιές νομοθετικές πράξεις (Ν. 1566/1985), καθώς και στα εθνικά προγράμματα σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Ωστόσο, παρά τις δηλώσεις για μια δημιουργική εκπαίδευση, οι καθημερινές πρακτικές στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ διαφορετική (Παρασκευόπουλος, 2004).

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2004), οι βασικοί λόγοι είναι:

α. οι **γραπτές εξετάσεις** (από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση) που ανταμείβουν τη συγκλίνουσα σκέψη και την απομνημόνευση·

β. το **άκαμπτο και εκτεταμένο πρόγραμμα σπουδών** και

γ. η **ανεπαρκής** (αρχική, αλλά και συνεχιζόμενη ενδοϋπηρεσιακή) εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη δημιουργικότητα.

Σε αυτούς τους λόγους μπορούν να προστεθούν ορισμένα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η στενή επιτήρηση, η απαίτηση για συμμόρφωση και υπακοή, αλλά και ο καλλιεργούμενος ανταγωνισμός (Καμπύλης, 2010)

Επιπλέον, ο όρος δημιουργικότητα χρησιμοποιείται ευρέως στα ελληνικά τυπικά και άτυπα πλαίσια εκπαίδευσης, αλλά με ασαφείς ορισμούς και χωρίς συγκεκριμένες εξηγήσεις σχετικά με το πώς θα εφαρμοστεί πρακτικά στα πλαίσια του σχολείου (Kamrylis, 2008). Για παράδειγμα, στο αναμορφωμένο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003), ο όρος 'δημιουργικότητα' και τα παράγωγά του έχουν χρησιμοποιηθεί 300 περίπου φορές. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τους

Kamrylis et al. (2009) δεν προσφέρει έναν τεκμηριωμένο ορισμό εργασίας του όρου. Και το πιο σημαντικό, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν δίνει σαφείς οδηγίες για το πώς η δημιουργικότητα θα μπορούσε να αναπτυχθεί ή πώς κάποιος ξέρει πότε έχει επιτευχθεί αυτός ο φιλόδοξος στόχος. Επιπλέον, αναφέρεται περιστασιακά στον όρο δημιουργικότητα ως μια επιθυμητή προσέγγιση σκέψης ή ένα χαρακτηριστικό συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (π.χ. 'δημιουργικές δραστηριότητες').

2.7.7. Παράγοντες που προάγουν τη δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Τρεις παράγοντες συμβάλλουν στο να είναι (ή να γίνει) κάποιος δημιουργικός: οι δεξιότητες, το περιβάλλον (συμπεριλαμβανομένων και των μέσων) και τα κίνητρα (Kamrylis & Berki, 2014).

Προκειμένου να γαλουχηθεί η δημιουργική σκέψη στους μαθητές με τρόπους αποτελεσματικούς, πρέπει όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη να επανεξετάσουν τη σχολική φοίτηση, να προβληματιστούν σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να διαμορφωθούν τα μελλοντικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να ξαναμελετήσουν τα εξής (Kamrylis & Berki, 2014):

- **τι μαθαίνουν** οι μαθητές (π.χ. ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και περιεχομένου μαθημάτων ακολουθώντας τη δική τους πορεία μάθησης)·
- **πώς μαθαίνουν** (π.χ. με εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, όπως μάθηση με βάση την επίλυση προβλημάτων, ο εποικοδομισμός, η αυτο-οργανωμένη μάθηση, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η μάθηση με βάση το παιχνίδι)·
- **πού μαθαίνουν** (π.χ. σε οποιοδήποτε σημείο μέσα στο σχολείο, στις τάξεις, στους κοινόχρηστους χώρους και στους διαδρόμους, στο σπίτι, σε μια λέσχη για νέους ή ακόμη και στο δρόμο)·
- **πότε μαθαίνουν** (π.χ. μετά τις επίσημες ώρες του σχολείου και σε οποιαδήποτε ηλικία)·
- **με ποιους μαθαίνουν** (π.χ. όχι μόνο με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, αλλά και με άλλους ανθρώπους, όπως συνομήλικούς τους, ειδικούς, κοντινούς ή

μακρινούς ανθρώπους, αλλά και μόνοι τους με αυτο-οργανωμένες μεθόδους μάθησης) και

- **για ποιον και γιατί μαθαίνουν** (για παράδειγμα, όχι μόνο για τον εαυτό τους ή για τους μελλοντικούς εργοδότες τους, αλλά και για τους συμπολίτες τους, την κοινωνία, την επιστήμη και τη βιομηχανία, καθώς και για τον κόσμο στο σύνολό του).

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα (Kamrylis & Berki, 2014):

1. Η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από **όλα τα μαθήματα του σχολείου**. Η δημιουργική σκέψη των μαθητών μπορεί να ενισχυθεί σε όλα τα σχολικά μαθήματα και τα προγράμματα σπουδών και ιδιαίτερα μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες. Η δημιουργικότητα δεν είναι προνόμιο μόνο των τεχνών ή ατόμων που συνδέονται με τις τέχνες. Ενδεικτικές δραστηριότητες είναι τα παιχνίδια ρόλων, η δημιουργική γραφή, ο μουσικός αυτοσχεδιασμός και η ομαδική εργασία στα διεπιστημονικά έργα.

2. Οι **καλά σχεδιασμένοι μαθησιακοί χώροι** επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ο τρόπος με τον οποίο ο χώρος – ο φυσικός ή ο εικονικός - έχει σχεδιαστεί, έχει σημαντικό αντίκτυπο στη δημιουργική σκέψη και τη μάθηση. Οι μαθησιακοί χώροι μπορούν να φέρουν τους ανθρώπους κοντά, να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδρασή τους και τη δημιουργική συνεργασία. Μπορούν, επιπλέον, να επηρεάσουν τη δημιουργική σκέψη. Μερικές φορές ακόμη και λεπτομέρειες - όπως η διάταξη των επίπλων, τα υλικά που χρησιμοποιούνται και οι διαθέσιμες τεχνολογίες - συμβάλλουν στην επίτευξη θετικών εμπειριών μάθησης που μπορεί να καθορίσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και να εξασφαλίσουν παράλληλα την ευημερία μαθητών και δασκάλων.

3. Η εκτεταμένη χρήση **ερωτήσεων ανοικτού τύπου ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη**. Οι ανοιχτές ερωτήσεις βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη γιατί με αυτές οι μαθητές εφαρμόζουν, αναλύουν, αξιολογούν και συνθέτουν πληροφορίες και γνώσεις, αντί απλά να ανακαλούν γεγονότα. Η έρευνα δείχνει ότι, κατά μέσο όρο, περίπου το 60% των ερωτήσεων που διατυπώνονται στις αίθουσες διδασκαλίας είναι κλειστού τύπου, το 20% είναι διαδικαστικού τύπου και μόνο το 20% είναι ανοικτού τύπου.

4. Η δημιουργικότητα καλλιεργείται όταν οι μαθητές δεσμεύονται γνωστικά σε **νοηματοδοτημένες και αυθεντικές δραστηριότητες**. Οι μαθητές είναι πιο δημιουργικοί όταν συμμετέχουν σε αυθεντικές δραστηριότητες που συνιστούν μια νοητική πρόκληση, που ταιριάζουν με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Αυτές οι δραστηριότητες είναι πιο πιθανό να προκαλέσουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους. Η μάθηση και η δημιουργικότητα, εξ άλλου, είναι αποτέλεσμα σκληρής δουλειάς, αποφασιστικότητας και επιμονής. Ακόμα και όταν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν και/ή να δημιουργήσουν κάτι, εξακολουθούν να χρειάζονται τα κίνητρα για να το κάνουν. Τα άτομα που έχουν εσωτερικά κίνητρα τείνουν να είναι πιο πρόθυμα να δαπανήσουν τον απαιτούμενο χρόνο και την ενέργεια για να είναι δημιουργικά σε σχέση με τα άτομα που οδηγούνται κυρίως από εξωτερικές ανταμοιβές, πιέσεις και παραινήσεις.

5. Η **συνεργασία** εντείνει τη δημιουργικότητα. Η ανάπτυξη κινήτρων, η βαθιά αντίληψη και οι πρωτότυπες ιδέες προκύπτουν κυρίως κατά την αλληλεπίδρασή μας με τους άλλους. Η συνεργασία αναπτύσσει την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται αυτόνομα, αλλά και με τους άλλους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εξετάσουν ευρύ φάσμα προοπτικών και, ως εκ τούτου, να αυξάνουν το δυναμικό τους για δημιουργικότητα. Με αυτή την έννοια, η δημιουργική σκέψη δεν είναι μόνο χαρακτηριστικό ατόμων αλλά και ιδιότητα ομάδων. Τα καινοτόμα προϊόντα δημιουργούνται όχι μόνο από ιδιώτες, αλλά και από ομάδες, από οργανώσεις, από κοινότητες, ακόμη και από ολόκληρες κοινωνίες.

6. Η δημιουργικότητα αναδεικνύεται μέσα από την **αποτελεσματική χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογιών**. Οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες επιτρέπουν την επικοινωνία και τη συνεργασία και ανοίγουν μια σειρά από απολύτως νέους τρόπους χρήσης και δημιουργίας των πληροφοριών και της γνώσης μέσα και έξω από το σχολείο. Η πληροφορία, η επικοινωνία και η συνεργασία αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι Τ.Π.Ε. ενθαρρύνουν δημιουργικές διαδικασίες καθώς επιτρέπουν στις πληροφορίες να εκπροσωπούνται με ποικιλία τρόπων που άλλα μέσα και εργαλεία δεν μπορούν να προσφέρουν. Ως εκ τούτου, υποστηρίζουν την πολυμορφία στα συλ μάθησης. Έτσι, καθιστούν τους μαθητές ικανούς να ανακτούν, να αξιολογούν και να συνθέτουν πληροφορίες, να δοκιμάζουν

δημιουργικές ιδέες, να διερευνούν εναλλακτικές λύσεις και να επιλύουν προβλήματα με τρόπο εξατομικευμένο και ενεργητικό.

7. Η δημιουργικότητα αναπτύσσεται σε **περιβάλλοντα που επιτρέπουν τα λάθη και τη λογική ανάληψη ρίσκων**. Όταν δημιουργούμε ένα προσεγμένο και ενθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης, τότε οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι και ασφαλείς να πειραματιστούν με νέες ιδέες και να αναλάβουν λογικά ρίσκα. Η αποτυχία είναι αναπόσπαστο μέρος της δημιουργικής διαδικασίας και οι δημιουργικοί άνθρωποι συχνά έχουν πολλές αποτυχημένες ιδέες ή προϊόντα πριν καταλήξουν στα επιτυχή. Δυστυχώς, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ελαχιστοποιούν την οποιοδήποτε είδους αποτυχία. Εκτενής μελέτη αναφορικά με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στον τομέα της εκπαίδευσης στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Cachia et al., 2010) αποκάλυψε ότι τα σχολεία προτιμούν την πειθαρχία αντί την παιγνιώδη και τολμηρή συμπεριφορά. Η έμφαση στη 'σωστή απάντηση' ενισχύει τους φόβους των μαθητών να κάνουν λάθη και αυτή είναι από τις πιο διαδεδομένες εκπαιδευτικές πρακτικές που αναστέλλουν τη δημιουργικότητα. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές δεν είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν ρίσκα μέσα στο σχολείο. Προτιμούν να 'έχουν το κεφάλι τους ήσυχο' και να δίνουν στους εκπαιδευτικούς μια 'σωστή απάντηση', αντί να προσπαθούν να διερευνούν περισσότερες ιδέες και εναλλακτικές λύσεις.

8. Πρέπει να μάθουμε πώς **να αξιολογούμε και να ανταμείβουμε τη δημιουργικότητα**. Η δημιουργική σκέψη μπορεί να αξιολογηθεί από μαθητοκεντρικά και αναστοχαστικά μέσα αξιολόγησης, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και τις διαδικασίες μάθησης. Ορισμένες μέθοδοι αξιολόγησης τείνουν να καλλιεργούν τη δημιουργικότητα, ενώ άλλες να την παρακωλύουν. Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης, που εστιάζουν στην αποστήθιση γεγονότων, συνήθως δεν λαμβάνουν υπόψη τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Αντ' αυτού, ενθαρρύνουν την αποφυγή λαθών και την ανάληψη ρίσκων, υποδεικνύουν στο μαθητή πώς να επιτύχει την υψηλότερη βαθμολογία επιδεικνύοντας τις ικανότητες και τις δεξιότητές του έναντι των άλλων. Από την άλλη πλευρά, οι διαμορφωτικές πρακτικές αξιολόγησης παρέχουν στους μαθητές πληροφορίες και στοιχεία για το πώς προχωρούν, λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα επιτεύγματά τους και σύμφωνα με τους δικούς τους μαθησιακούς

στόχους. Τέτοιες πρακτικές είναι η αυτοαξιολόγηση, η ανατροφοδότηση από ομότιμους, τα ePortfolios και οι παρουσιάσεις. Αυτά λαμβάνουν χώρα στις συλλογικές προσπάθειες, όπως είναι τα ομαδοσυνεργατικά ενδοσχολικά ή διασχολικά έργα.

Η Alencar (2002) ερεύνησε το προφίλ των εκπαιδευτικών που συνήθως διευκολύνουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών τους και ανακάλυψε ότι επιδεικνύουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Καλή προετοιμασία και πλούσια γνώση του περιεχομένου σε ένα τομέα.
2. Μεγάλο ενδιαφέρον τόσο για τους μαθητές τους όσο και για την επιστήμη τους.
3. Ταλέντο στο να κινητοποιούν τους μαθητές τους για να παράγουν ιδέες και να αναζητούν νέες γνώσεις.
4. Σεβασμός στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή.
5. Ικανότητα να χρησιμοποιούν ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές.
6. Ευελιξία και ανοικτότητα στην κριτική και στις προτάσεις από τους μαθητές τους.
7. Πίστη στην αξία των ιδεών των μαθητών τους.

Φυσικά, ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά, χρειάζονται ένα κατάλληλο σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο να μπορούν να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών τους με επιτυχία. Η έρευνα των Kamrylis, Saariluoma & Berki (2011) διερεύνησε και κατέγραψε συστάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών στο σχολείο, καταλήγοντας στις παρακάτω:

1. Καταλληλότερες υποδομές για δημιουργικές δραστηριότητες (π.χ. εργαστήρια)
2. Ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς μπορούν να αξιοποιήσουν δημιουργικά κάθε στιγμή μέσα στην τάξη
3. Συνεργασία (cooperation) και ομαδο-συνεργατικότητα (collaboration) μεταξύ των εκπαιδευτικών
4. Λιγότερο εκτενή προγράμματα σπουδών
5. Περισσότερος χρόνος για τη δημιουργικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα
6. Να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές και το δυναμικό των μαθητών
7. Υποστήριξη σε πρακτικά ζητήματα για την επίλυση των οποίων οι εκπαιδευτικοί

- αναλώνουν πολύτιμο χρόνο και ενέργεια που θα μπορούσαν να επενδύσουν για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης
8. Αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη δημιουργικότητα
 9. Κατάλληλα σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό τα οποία να ενσωματώνουν τις εμπειρίες και την εξειδικευμένη γνώση (situated knowledge) των δασκάλων
 10. Χειροπιαστοί και συγκεκριμένοι στόχοι για την προώθηση της δημιουργικότητας - όχι γενικοί και ασαφείς στόχοι, όπως αυτοί που αναφέρονται στα εφαρμοζόμενα προγράμματα σπουδών
 11. Διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σχετικά με τη δημιουργικότητα
 12. Επίσημη πύλη από το Υπουργείο Παιδείας για τη δημιουργικότητα
 13. Αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς δημιουργικών ανθρώπων και καλλιτεχνών, με υψηλή επαγγελματική συνείδηση και κίνητρα
 14. Σχολικές Βιβλιοθήκες με ποικιλία σύγχρονων βιβλίων και υλικών πάνω στη δημιουργικότητα
 15. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στην οποία η δημιουργικότητα να είναι βασική παράμετρος
 16. Ο δάσκαλος να ενεργεί ως πρότυπο και ως παράδειγμα προς μίμηση για τη δημιουργικότητα
 17. Οι εκπαιδευτικοί να προβαίνουν στην αυτο-παρατήρηση, στην αυτο-κριτική και στον αναστοχασμό σχετικά με τη δημιουργικότητα
 18. Μικρότερος αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη (μέγιστος αριθμός 20 μαθητές)
 19. Μεγαλύτερη ευχέρεια στους εκπαιδευτικούς να ρυθμίζουν το χρόνο και το χώρο τους
 20. Περισσότερες ώρες την εβδομάδα για τις Τέχνες στο πρόγραμμα σπουδών
 21. Δημιουργία Κοινοτήτων Πρακτικής μεταξύ των εκπαιδευτικών
 22. Διευθέτηση περισσότερων "δημιουργικών" χώρων μέσα στα σχολεία
 23. Να ερωτώνται οι μαθητές πώς θέλουν το σχολείο τους

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στη μελέτη θεωρούν πως το δημιουργικό δυναμικό (creative potential) είναι εγγενές σε κάθε άνθρωπο. Υπάρχει απλά η ανάγκη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση να ενισχύσει σε κάθε μαθητή την επίγνωση του δημιουργικού δυναμικού του και να

άρει τα όποια εμπόδια για την εκπλήρωσή του. Με βάση αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στους ανασταλτικούς παράγοντες που απορρέουν από το σχολικό περιβάλλον για την εκπλήρωση του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών τους. Οι παράγοντες που τόνισαν κυρίως ήταν η απουσία κατάλληλων υποδομών και τα εκτενή προγράμματα σπουδών που δεν αφήνουν αρκετό χρόνο στους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά.

2.7.8. Παραδείγματα δημιουργικής διδασκαλίας

Χαρακτηριστικό παράδειγμα σχολείων που αποδεδειγμένα αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα των μικρών μαθητών τους περιγράφεται στην έρευνα των Jeffrey & Craft (2004). Σε ένα Early Years School, ένα από τα αγγλικά, επονομαζόμενα 'δημιουργικά' σχολεία προσχολικής αγωγής, εφαρμόζονται τα τέσσερα χαρακτηριστικά της δημιουργικής διδασκαλίας κατά τον Woods (1990, 2002), τα οποία είναι:

– **η συνάφεια** (relevance), δηλαδή η διαρκής σύνδεση **του γνωστικού περιεχομένου** με τις ζωές, τους κόσμους, τις άμεσες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, άρα η μάθηση που έχει νόημα για τους μαθητές. Η συνάφεια υποβοηθά την ταύτιση, την ανάπτυξη κίνητρων, διέγερσης και ενθουσιασμού εκ μέρους των μαθητών. Από αυτή προκύπτει

– **η ιδιοκτησία** (ownership) **της γνώσης** (που διερευνάται) από το μαθητή, δηλαδή της διδακτέας ύλης, των εμπειριών και του πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία και η μάθηση. Ο μαθητής μαθαίνει για τον εαυτό του και όχι για το δάσκαλο, τον εξεταστή ή την κοινωνία. Η δημιουργική μάθηση εσωτερικεύεται και κάνει τη διαφορά στον *εαυτό* του μαθητή.

– **ο έλεγχος** (control) **της μαθησιακής διαδικασίας** στο μαθητή ο οποίος, με την κατάλληλη ενθάρρυνση, γίνεται εκφραστικός και κάνει καινοτόμες συνεισφορές. Ο μαθητής αυτενεργεί, δεν διέπεται από εξωγενείς παράγοντες και δεν διεκπεραιώνει απλά οδηγίες με ασκήσεις.

Από τον συνδυασμό των τριών παραπάνω, απορρέει:

– η **δημιουργική μάθηση**, άρα η **καινοτομία** (innovation). Κάτι νέο δημιουργείται. Μια σημαντική αλλαγή λαμβάνει χώρα -νέα δεξιότητα έχει κατακτηθεί, νέα αντίληψη έχει αποκτηθεί, νέα επίγνωση έχει αναπτυχθεί, νέα, σημαντική γνώση έχει επιτευχθεί.

Η τριετής προαναφερθείσα έρευνα απέδειξε πως όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν δημιουργικά, δηλαδή εφαρμόζουν προσεγγίσεις και μεθόδους δημιουργικές, τότε ουσιαστικά διδάσκουν για, δηλαδή, με στόχο τη δημιουργικότητα.

Επιπροσθέτως, το διετές (2003-2005) ερευνητικό πρόγραμμα 'Creative Learning and Student Perspectives' (CLASP) χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και διενεργήθηκε από τον Bob Jeffrey (2006) σε εννέα ευρωπαϊκές χώρες, σε επίπεδο τάξης, σε μαθητές νηπιαγωγείου μέχρι και ενήλικες. Η έρευνα βασίστηκε στις αρχές της δημιουργικής μάθησης του Woods (1990; 2002) αλλά προχώρησε παραπέρα. Στο πρόγραμμα αυτό οι νεαροί συμμετέχοντες:

α. ήταν σε θέση να φέρουν τη **δική τους εμπειρία και φαντασία** στα καθήκοντα του εκάστοτε μαθήματος και στις διάφορες μαθησιακές καταστάσεις.

β. συμμετείχαν συχνά σε **περισσότερες από μία δραστηριότητες** κάθε φορά.

γ. ανέπτυξαν συχνά και τους **δύο ρόλους· τόσο του μαθητή όσο και του διδάσκοντα** (Jeffrey, 2005).

δ. διερεύνησαν δυνατότητες και **δοκίμασαν εμπειρικά τα προϊόντα** και τις έρευνές τους. Έτσι, η δημιουργική εμπειρία μάθησης επέτρεψε να αναπτυχθούν στενότερες σχέσεις ανάμεσα στη θεωρία και στην πρακτική.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της δημιουργικής μάθησης ήταν, λοιπόν, αξιοποίηση των ευκαιριών να συμμετέχουν σε **νοητική έρευνα** (intellectual enquiry), δυνατότητα να **συμμετέχουν παραγωγικά** με το έργο τους ή με τη δραστηριότητα τους (engaged productivity) και αναγνώριση της **σημασίας της αξιολόγησης** τόσο των παραχθέντων έργων τους όσο και των διαδικασιών για την παραγωγή τους (process and product reviews).

Να σημειωθεί πως, σύμφωνα με τον Jeffrey (2006), ο όρος 'δημιουργική' στη 'δημιουργική μάθηση' σημαίνει το να είναι κανείς πρωτοποριακός, πειραματικός και εφευρετικός, ενώ ο όρος 'μάθηση' σημαίνει ότι οι νεαροί συμμετέχοντες

εμπλέκονται σε πτυχές διερεύνησης της γνώσης. Η διερεύνηση της γνώσης ενέχει σε μεγάλο βαθμό τη σκέψη δυνατοτήτων (**'possibility thinking'**), δηλαδή τη φαντασία, την επινόηση και τη διατύπωση ερωτημάτων, καθώς και τη γνωστική εμπλοκή σε 'προβλήματα'.

Στην έρευνα, στο πλαίσιο της δημιουργικής μάθησης, οι μαθητές συμμετείχαν σε εμπειρίες που είχαν νόημα για αυτούς και τα αποτελέσματα ήταν:

α. αυτοεπιβεβαίωση και προσωπική τους ανάπτυξη·

β. ανάπτυξη αισθήματος ανήκειν και μιας κοινωνικής ταυτότητας·

γ. εμπειρία του κοινωνικού ρόλου ενός ατόμου που συνεισφέρει, που είναι πρωταγωνιστής σε μια κατάσταση στην οποία δρα ως καινοτόμος, ως δημιουργός και ως παραγωγός.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως, όπως συμβαίνει στη φύση, έτσι και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το να βοηθάμε τους ανθρώπους να ανθίσουν είναι μια οργανική και απρόβλεπτη διαδικασία. Όπως ένας αγρότης σπέρνει σπόρους, έτσι και οι άνθρωποι δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες ώστε τα παιδιά να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν σε δημιουργικά και κριτικώς σκεπτόμενα άτομα. Η δημιουργικότητα δεν μπορεί να διδαχθεί 'άμεσα', η εκπαιδευτική πρακτική, ωστόσο, μπορεί να παράσχει τα μέσα, τις ευκαιρίες και ένα γόνιμο περιβάλλον ώστε να ανθίσει ένα δημιουργικό μυαλό (Kampylis & Berki, 2014).

2.8. Διαπολιτισμικότητα και Τ.Π.Ε.

2.8.1. Παγκόσμια διαπολιτισμική συνδεσιμότητα

Ο κόσμος του 21ου αιώνα είναι παγκόσμια δια-συνδεδεμένος. Η τεράστια ανάπτυξη των νέων τεχνολογικών περιβαλλόντων θεωρείται η δύναμη που έχει μεταμορφώσει τον κόσμο μας σε νέα δυναμική κοινωνία η οποία περιγράφεται ως *κοινωνία της πληροφορίας, κοινωνία της γνώσης ή παγκόσμια οικουμενική κοινωνία* (Jimoγιannis & Gravanis, 2010; 2011). Η συνδεσιμότητα του σημερινού κόσμου χάρη στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, καθώς και η δυνατότητα των ανθρώπων να ταξιδεύουν σε όλο τον κόσμο μέσα σε λίγες ώρες, έχει αλλάξει τη δυναμική των περιβαλλόντων μέσα στα οποία ζουν, έχει δώσει νέα ζωή στους πολιτισμούς και προσφέρει μεγάλο εύρος νέων ευκαιριών σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Άρα, ο σημερινός κόσμος χαρακτηρίζεται ολοένα και περισσότερο από σύνθετη **διαπολιτισμική συνδεσιμότητα** (intercultural connectedness). Είναι επίσης η εποχή των κοινωνιών και της εξάλειψης της απόστασης. Παράλληλα, παρατηρείται δραματική αύξηση μιας πολύμορφης πολιτισμικής διασποράς σε όλη την υδρόγειο (Nam & Fry, 2010).

Το μέλλον, λοιπόν, έχει ήδη φτάσει και είναι πολυεθνικό, πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο. Το ερώτημα, ωστόσο, για εκπαιδευτικούς και ερευνητές είναι κατά πόσο οι μαθητές είναι έτοιμοι για αυτό. Ο κόσμος μέσα στον οποίο θα αποφοιτήσουν οι σημερινοί μαθητές γυμνασίου είναι θεμελιακά διαφορετικός από εκείνον στον οποίο πολλοί από τους σημερινούς ενήλικες έχουν μεγαλώσει. Οι **τάσεις** που οδήγησαν στη σημερινή πραγματικότητα είναι οι εξής τέσσερις:

Η πρώτη τάση είναι οικονομική. Η **παγκοσμιοποίηση των οικονομιών** και η άνοδος της Ασίας είναι σημαντικά γεγονότα για τις αρχές του 21ου αιώνα. Από το 1990, 3 δις άνθρωποι από την Κίνα, την Ινδία, και την πρώην Σοβιετική Ένωση έχουν μετακινηθεί από τις κλειστές οικονομίες προς την παγκόσμια. Οι οικονομίες της Κίνας, της Ινδίας και της Ιαπωνίας αναμένεται να αντιπροσωπεύουν το 50 τοις εκατό του παγκόσμιου Α.Ε.Π. μέσα στα επόμενα 20 χρόνια (Wilson, 2005). Οι θέσεις εργασίας στις ευρωπαϊκές χώρες και στις Η.Π.Α., οι οποίες είναι συνδεδεμένες με το διεθνές εμπόριο, συνεχώς αυξάνονται. Επιπλέον, οι περισσότερες εταιρείες στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις Η.Π.Α. αναμένουν ότι το μεγαλύτερο μέρος της ανάπτυξής

τους θα είναι σε υπερπόντιες αγορές, πράγμα που σημαίνει ότι θα απαιτούν όλο και περισσότερο εργατικό δυναμικό με διεθνή ικανότητα (international competence). Προκειμένου να ανταγωνίζονται επιτυχώς στην παγκόσμια αγορά, πολυεθνικές εταιρείες αλλά και μικρές επιχειρήσεις χρειάζονται όλο και περισσότερο εργαζόμενους με γνώση ξένων γλωσσών και πολιτισμών, ώστε να προωθούν εμπορικά τα προϊόντα στους πελάτες από όλο τον κόσμο και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με ξένους εργαζόμενους και συνεργάτες σε άλλες χώρες.

Η δεύτερη τάση είναι **οι εξελίξεις στην επιστήμη και στην τεχνολογία**, οι οποίες έχουν αλλάξει τον κόσμο. Η ψηφιοποίηση της παραγωγής, από το 1998, έχει δώσει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να παράγουν αυξανόμενες ποσότητες εργασίας οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Οι ομάδες παγκόσμιας παραγωγής έχουν γίνει κοινός τόπος στον κόσμο των επιχειρήσεων. Επιπλέον, η επιστημονική έρευνα, η βασική κινητήριος δύναμη της καινοτομίας, διεξάγεται ολοένα και περισσότερο από διεθνείς ομάδες.

Η τρίτη τάση αφορά σε **θέματα περιβάλλοντος, υγείας και ασφάλειας**. Κάθε σημαντικό ζήτημα που οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν έχει πια διάσταση διεθνή.

Η τέταρτη τάση είναι οι **αλλαγές στη δημογραφία**. Η παγκοσμιοποίηση έχει επιταχύνει τη διεθνή μετανάστευση. Οι νέοι μετανάστες από την Ασία, την Κεντρική και τη Νότια Αμερική γεννούν μια πολιτισμική ποικιλομορφία στις κοινότητες της Ευρώπης και των Η.Π.Α.. Συνεπώς, η γνώση άλλων πολιτισμών βοηθά τους μαθητές να κατανοούν και να σέβονται συμ-μαθητές από διάφορες χώρες.

Εν ολίγοις, ο απόφοιτος του σημερινού σχολείου πιθανότατα θα χρειαστεί:

- να πουλήσει στον κόσμο
- να αγοράσει από τον κόσμο
- να εργαστεί σε διεθνείς εταιρείες
- να διαχειριστεί εργαζόμενους από άλλους πολιτισμούς και από άλλες χώρες
- να συνεργαστεί με ανθρώπους από όλο τον κόσμο σε κοινοπραξίες
- να ανταγωνιστεί με ανθρώπους από την άλλη άκρη του κόσμου για θέσεις εργασίας και αγορές
- να αντιμετωπίσει παγκόσμια προβλήματα, όπως η μεταναστευτική και προσφυγική κρίση, το AIDS, η περιβαλλοντική ρύπανση, η τρομοκρατία κ.α. (Stewart, 2007).

2.8.2. Ο παγκόσμιος γραμματισμός

Ο Robert Rosen (2000, όπ. αναφ. στο Nam & Fry, 2010) εφάρμοσε την έννοια της **παγκόσμιας παιδείας ή γραμματισμού (global literacy)** στο διεθνές επιχειρηματικό πλαίσιο, αναλύοντάς την σε τέσσερα βασικά συστατικά:

1. Την **προσωπική παιδεία ή γραμματισμό (personal literacy)**, δηλαδή το να γνωρίζει κανείς τις προσωπικές βασικές αξίες του και να είναι αρκετά ευέλικτος ώστε να συνειδητοποιεί ότι οι άλλοι μπορεί εύλογα να έχουν διαφορετικές αξίες και ηθική από τις δικές του. Πρέπει ουσιαστικά να σέβεται τον εαυτό του, ώστε να σέβεται και τους άλλους.

2. Την **κοινωνική παιδεία ή γραμματισμό (social literacy)**, δηλαδή την κατανόηση, για παράδειγμα, των μη λεκτικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που απαντώνται σε άλλους πολιτισμούς, όπως τα διάφορα είδη ιαπωνικών ή κινέζικων χαμόγελων, τον ταϊλανδέζικο τρόπο χαιρετισμού κ.α., αλλά και πώς να συμπεριφέρεται κανείς με τρόπους που να είναι αποδεκτοί σε άλλους πολιτισμούς.

3. Την **επιχειρηματική παιδεία ή γραμματισμό (business literacy)**, την κατανόηση, δηλαδή του πώς οι επιχειρηματικές πρακτικές διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό.

4. Την **πολιτισμική παιδεία ή γραμματισμό (cultural literacy)**, δηλαδή τη γνώση διαφόρων πολιτισμών και την εκτίμηση των διαφορών τους. Ο Rosen συγχαίρει τους Ευρωπαίους για το γενικά υψηλό επίπεδο πολιτισμικής παιδείας τους και τους περιγράφει ως "πολυπράγμονες διεθνιστές που πραγματικά προσπαθούν να χτίζουν γέφυρες μεταξύ των πολιτισμών".

2.8.3. Η διαπολιτισμική ικανότητα

Πολλές χώρες στην Ευρώπη, στις Η.Π.Α. και στην Ασία προετοιμάζουν τους μαθητές τους για την παγκόσμια εποχή· αυξάνουν τα επίπεδα των εκπαιδευτικών επιδόσεων, δίνουν έμφαση στις διεθνείς γνώσεις, στις δεξιότητες, στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και καλλιεργούν το σεβασμό για τους άλλους πολιτισμούς (Stewart, 2007). Προκειμένου τα άτομα να ανταποκριθούν στις σύνθετες προκλήσεις της νέας εποχής, θεωρείται επιτακτική η ανάγκη να αναπτύξουν παγκόσμια παιδεία,

διαπολιτισμική κατανόηση (Koehne, 2006) και διαπολιτισμική ικανότητα (Magne, 2014; Nam & Fry, 2010). Η κατάκτηση της διαπολιτισμικής κατανόησης δεν είναι πλέον απλά η επίδιωξη ενός ενδιαφέροντος, αλλά αναγνώριση της αξίας πολλών διαφορετικών πραγματικοτήτων και γνώσεων (Koehne, 2006) και είναι πλέον παράγοντας ζωτικής σημασίας για την επιτυχή πορεία των περισσότερων επαγγελματικών σταδιοδρομιών. Η ακαδημαϊκή κοινότητα δεν πρέπει να λειτουργεί καθ' εαυτή, αλλά να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των αποφοίτων της για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία (Knight & Yorke, 2003) μέσα σε μια διαπολιτισμική πραγματικότητα.

Ο ορισμός της **διαπολιτισμικής ικανότητας** είναι σύνθετη διαδικασία. Στο επίκεντρο της είναι η προετοιμασία των ατόμων να αλληλεπιδράσουν κατάλληλα και αποτελεσματικά με ανθρώπους από άλλα πολιτιστικά υπόβαθρα (Sinicropo, Norris, & Watanabe, 2007). Ως εκ τούτου, η κατανόηση ενός πολιτισμού γίνεται αναπόσπαστο στοιχείο της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Ο πολιτισμός, σύμφωνα με τον Nieto (1999, όπ. αναφ. στους Moeller & Nugent, 2014), ορίζεται ως "...οι διαρκώς μεταβαλλόμενες αξίες, παραδόσεις, κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις, καθώς και η κοσμοθεωρία η οποία δημιουργείται, μοιράζεται από κοινού και μετασχηματίζεται από μια ομάδα ανθρώπων". Η ικανότητα, γενικά, μπορεί να οριστεί ως ένας *"σύνθετος συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων, αξιών, στάσεων και επιθυμιών που οδηγούν σε αποτελεσματική, ενσώματη ανθρώπινη δράση στον κόσμο σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα"* (Hoskins, 2010). Από τα παραπάνω συνεπάγεται πως καθίσταται δύσκολο να προσδιοριστούν ποιες πτυχές ενός συγκεκριμένου πολιτισμού πρέπει να συμπεριληφθούν στη διδασκαλία στην τάξη ώστε να καλλιεργηθεί η λεγόμενη διαπολιτισμική ικανότητα. Επιπλέον, ο ταχύρρυθμος μετασχηματισμός της κοινωνίας, αποτέλεσμα των επιστημονικών εξελίξεων, των τεχνολογικών κατακτήσεων και της παγκοσμιοποίησης, αναγκάζει τους διαπολιτισμικούς στόχους να εξελίσσονται διαρκώς ώστε να αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες των σύγχρονων πολιτών και κοινοτήτων (Stewart, 2007). Έτσι εξηγείται γιατί στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ακριβής ορισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Σύμφωνα, πάντως, με την Bennet (2011), διαπολιτισμική ικανότητα είναι σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών δεξιοτήτων και

χαρακτηριστικών το οποίο υποστηρίζει την αποτελεσματική και κατάλληλη αλληλεπίδραση των ανθρώπων σε ποικιλία πολιτισμικών πλαισίων.

Σύμφωνα με τον Meyer είναι “η ικανότητα ενός ατόμου να συμπεριφέρεται με επαρκώς ευέλικτο τρόπο όταν έρχεται αντιμέτωπο με τις πράξεις, τις στάσεις και τις προσδοκίες εκπροσώπων ξένων πολιτισμών’ (Meyer, 1991, όπ. αναφ. στο Atay et al., 2009). Ο ορισμός αυτός, στην πραγματικότητα, προσθέτει στην έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας και τη διευρύνει ενσωματώνοντάς της τη διαπολιτισμική ικανότητα. Όπως δήλωσε ο Byram (1997) η επιτυχία της αλληλεπίδρασης συνεπάγεται όχι μόνο αποτελεσματική ανταλλαγή πληροφοριών, όπως ήταν ο στόχος της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, αλλά και “ικανότητα ενός ατόμου να υιοθετεί την οπτική γωνία του άλλου για το δικό του πολιτισμό, να προβλέπει και, όπου είναι δυνατόν, να επιλύει δυσλειτουργίες στη μεταξύ τους επικοινωνία και συμπεριφορά”.

Σύμφωνα με τον Barrett (2011), η διαπολιτισμικότητα ή διαπολιτισμική ικανότητα έχει τέσσερα συστατικά στοιχεία: στάσεις, δεξιότητες, γνώση και συμπεριφορές.

Οι **στάσεις** περιλαμβάνουν την περιέργεια για, την ανοικτότητα και το σεβασμό προς άλλους πολιτισμούς καθώς και την εκτίμηση της πολιτιστικής πολυμορφίας.

Οι **δεξιότητες** έχουν να κάνουν με την ικανότητα ακρόασης και αλληλεπίδρασης με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, προσαρμογής σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και με γλωσσικές, κοινωνιογλωσσικές και δεξιότητες λόγου. Επίσης, περιλαμβάνουν τη διαμεσολάβηση σε διαπολιτισμικές ανταλλαγές, την ανακάλυψη πληροφοριών για άλλους πολιτισμούς, την ερμηνεία και τη συσχέτιση των πολιτισμών μεταξύ τους, την πολλαπλή οπτική και τη γνωστική ευελιξία.

Η **γνώση** αφορά στην πολιτιστική αυτογνωσία και στην επίγνωση των διαφορετικών γλωσσικών και επικοινωνιακών συμβάσεων ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Οι **συμπεριφορές** είναι η αποτελεσματική και κατάλληλη επικοινωνία και διαγωγή κατά τη διάρκεια διαπολιτισμικών συναντήσεων, είναι η ευελιξία στην πολιτισμική και στην επικοινωνιακή συμπεριφορά. Οι συμπεριφορές αυτές

χαρακτηρίζονται από μια διάθεση για δράση μέσα στην κοινωνία, με σκοπό να ενισχυθεί το κοινό καλό, να μειωθούν οι προκαταλήψεις, οι διακρίσεις και οι συγκρούσεις.

Να σημειωθεί πως ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα έχει συχνά χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά με όρους όπως η διγλωσσία (bilingualism), η πολυγλωσσία (multilingualism), η πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism), η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (intercultural communicative competence), η δια-πολιτισμική προσαρμογή (cross-cultural adaptation), η διαπολιτισμική επίγνωση (cross-cultural awareness), η διαπολιτισμική επικοινωνία (cross-cultural or transcultural communication), η πολιτισμική ή διαπολιτισμική ευαισθησία (cultural or intercultural sensitivity), η πολιτισμική ικανότητα (cultural competence) και η παγκόσμια ικανότητα (global competence) (Fantini, 2009· Hammer et al. 2003· Ruben, 1989· Sinicrope et al., 2008).

Οι έρευνες έχουν δείξει πως η διαπολιτισμική ικανότητα:

- μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση (Klak & Martin, 2003).
- μπορεί επίσης να ενισχυθεί μέσα από εύρος διαπολιτισμικών εμπειριών, όπως τη φοίτηση σε ένα διεθνές σχολείο (Straffon, 2003), τη φοίτηση σε πολυεθνικό ίδρυμα στο οποίο δεν υφίστανται διακρίσεις, τη συμμετοχή σε διεθνείς κινητικότητες (Killick, 2011) ή την εκτεταμένη επαφή με ανθρώπους από άλλες χώρες (Zhai & Scheer, 2004).
- μπορεί να σχετίζεται με πιο σφαιρική, διεθνή προοπτική και χαμηλότερα επίπεδα εθνοκεντρισμού (Caligiuri et al., 2000).
- απαντάται περισσότερο στις γυναίκες, σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και σε άτομα που ανήκουν σε μειονότητες. Αυτά τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα διαπολιτισμικών ικανοτήτων σε σχέση με τα αρσενικά, νεότερα σε ηλικία άτομα ή άτομα που ανήκουν σε πλειοψηφίες (Zhai & Scheer, 2004).
- σχετίζεται με ορισμένα μεμονωμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου, όπως η αισιοδοξία, η ανοικτότητα και η εξωστρέφεια (Caligiuri et al., 2000).

- απαντάται σε υψηλότερα επίπεδα σε άτομα που έχουν προηγμένη επάρκεια σε μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες (Olson & Kroeger, 2001).

2.8.4. Διαπολιτισμικότητα και Ευρωπαϊκή Ένωση

Το 2008 ήταν το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου και μέρος της πολιτικής στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προώθηση της πολυγλωσσίας. Ο διάλογος είχε ως στόχο την ενίσχυση της κατανόησης μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών ώστε να ισχυροποιηθούν οι ειρηνικές σχέσεις που βασίζονται στην αναγνώριση της Ευρώπης ως χώρου όπου συμβιώνουν πληθώρα πολιτισμών και γλωσσών. Παράλληλα, η προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών αποτελεί προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογραμμίζει τα οφέλη του να γίνει ένας πολίτης πολύγλωσσος και έχει εκδώσει μια σειρά από συστάσεις πάνω στο θέμα. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών (μητρική γλώσσα + δύο ξένες γλώσσες) έχει γίνει διαβατήριο το οποίο επιτρέπει στους πολίτες να ξεπεράσουν τα γλωσσικά και πολιτιστικά εμπόδια και συγχρόνως το κλειδί που ανοίγει τις πόρτες για να εργαστούν, να σπουδάσουν και να ταξιδέψουν σε ολόκληρη την Ευρώπη. Η δέσμευση αυτή ενισχύθηκε μετά την έκδοση της Λευκής Βίβλου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση - Διδασκαλία και Μάθηση - Προς την Κοινωνία της Μάθησης (1995) και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης το Μάρτιο 2002.

Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο για το Διαπολιτισμικό Διάλογο που εξέδωσε το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 2008a), ο διαπολιτισμικός διάλογος προσφέρει την καλύτερη προσέγγιση για διαχείριση ζητημάτων πολιτιστικής πολυμορφίας στο εσωτερικό των σύγχρονων κοινωνιών. Η Λευκή Βίβλος ορίζει το διαπολιτισμικό διάλογο ως ανοιχτή και με σεβασμό ανταλλαγή απόψεων μεταξύ ατόμων και ομάδων από διαφορετικά εθνοτικά, θρησκευτικά, γλωσσικά και εθνικά υπόβαθρα με βάση την αμοιβαία κατανόηση και το σεβασμό. Υποστηρίζει ότι ο διάλογος αυτός είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της ανεκτικότητας και της κατανόησης, την πρόληψη των συγκρούσεων και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

2.8.5. Πολιτισμική νοημοσύνη

Στη νέα εποχή της παγκοσμιοποίησης, είναι εξαιρετικά σημαντικό να αναγνωριστεί το γεγονός ότι υπάρχουν πολλαπλές ευφυΐες (Gardner, 1993; Sternberg, 1985 όπ. αναφ. στο Neisser et al., 1996), οι οποίες γίνονται όλο και πιο σημαντικές για τη δημιουργία ενός ικανού παγκόσμιου πολίτη. Ο Gardner (1993) και ο Sternberg (1997) πρόβαλαν τη σημασία της μη ακαδημαϊκής νοημοσύνης τονίζοντας την ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμόζεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ανθρώπους και πολιτισμούς γύρω του. Μεταξύ πολλών άλλων τύπων ευφυΐας είναι η διαπροσωπική νοημοσύνη (Gardner, 1983), η συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 1996) και η κοινωνική νοημοσύνη (Kihlstrom & Cantor, 2000). Επιπλέον, στη σημερινή ταχέως μεταβαλλόμενη και διασυνδεδεμένη παγκόσμια κοινωνία, η **πολιτισμική νοημοσύνη (cultural intelligence)** (Brislin et al., 2006) γίνεται όλο και περισσότερο ένα από τα βασικά συστατικά για να γίνει ένα άτομο διαπολιτισμικά ικανό.

2.8.6. Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα

Ο Byram (1997) πρότεινε τη διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και του πολιτισμού, επισημαίνοντας ένα νέο στόχο: τη **διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα** (communicative intercultural competence). Σύμφωνα με το μοντέλο του Byram η αλληλεπίδραση με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς συνδέεται με πέντε διαφορετικούς παράγοντες που επιτρέπουν στο “διαπολιτισμικό ομιλητή” να καθιερώσει και να διατηρήσει σχέσεις με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς. Αυτοί οι παράγοντες είναι: 1. Γνώσεις, 2. Δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης, 3. Δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης, 4. Στάσεις και 5. Πολιτική εκπαίδευση που περιλαμβάνει την κριτική πολιτισμική επίγνωση.

Οι γνώσεις, δηλαδή τα “**savoirs**”, περιλαμβάνουν: α. γνώση των κοινωνικών διεργασιών του πολιτισμού-στόχου, δηλαδή των κοινωνικών ομάδων, των προϊόντων, των πρακτικών και των διαδικασιών αλληλεπίδρασης μαζί τους, β. γνώση του εαυτού μας, γ. γνώση των άλλων, δ. γνώσεις σχετικά με αλληλεπιδραστικές

τελετουργικές συνήθειες ενός πολιτισμού, καθώς και ε. τα χαρακτηριστικά μιας διαρκούς κατάστασης ή ενός επικοινωνιακού γεγονότος.

Οι δεξιότητες είναι δύο: α. οι **Δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης**, δηλαδή το **“savoir comprendre”**, είναι η ικανότητα να ερμηνεύει, να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει κείμενα και γεγονότα από διαφορετικές κουλτούρες και β. Οι **Δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης**, δηλαδή το **“savoir apprendre”**, είναι η ικανότητα “να αναλύσει δεδομένα από τη χώρα του, από μία άλλη και τις πιθανές μεταξύ τους σχέσεις”. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να αποκτά νέες γνώσεις για τον πολιτισμό και τις πολιτιστικές πρακτικές, καθώς και την ικανότητα να χρησιμοποιεί τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητές του σε καταστάσεις επικοινωνίας πραγματικού χρόνου.

Μια σειρά από στάσεις συνθέτουν το **“savoir être”**, που είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και συμπεριφορές όπως η περιέργεια, η ανοιχτότητα προς τον άλλον, η ευελιξία, η ενσυναίσθηση, η επίγνωση της αξίας των άλλων και η ικανότητα υπέρβασης στερεοτύπων και επικριτικών απόψεων σχετικά με αυτούς. Είναι, δηλαδή, η ετοιμότητα ενός ανθρώπου να αναθεωρήσει τις πολιτιστικές του αξίες και πεποιθήσεις και να αλληλεπιδράσει με την ετερότητα.

Τέλος, το **“savoir s'engager”** είναι η θεμελιώδης ικανότητα που στηρίζεται σε όλες τις άλλες και συνεπάγεται την ανάπτυξη κριτικής πολιτικής πολιτιστικής επίγνωσης ή συνείδησης. Αυτή ορίζεται ως ικανότητα ενός ανθρώπου να αξιολογεί κριτικά τις απόψεις και τις πρακτικές στο δικό του πολιτισμό και σε άλλους.

Στα παραπάνω ο Arasaratnam (2009) προσθέτει την ‘ικανότητα ενός ατόμου να συνδεθεί συναισθηματικά με κάποιον από μια διαφορετική κουλτούρα’.

2.8.7. Διαπολιτισμική ικανότητα και διδασκαλία ξένων γλωσσών

Παρόλο που, σύμφωνα με τα Πρότυπα για την Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών (Standards for foreign language learning in the 21st century) (ACTFL, 2006) η γλωσσική επάρκεια βρίσκεται στην ‘καρδιά των γλωσσικών σπουδών’, δεν είναι πλέον ο μόνος στόχος στη διδασκαλία και στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Τα

Πρότυπα (2006) καθορίζουν τους στόχους της ξενόγλωσσης μάθησης αναφορικά με τα 5 C's:

- **Communication:** επικοινωνία
- **Cultures:** πολιτισμοί
- **Connections:** συνδέσεις
- **Comparisons:** συγκρίσεις
- **Communities:** κοινότητες

και έχουν σχεδιαστεί προκειμένου να καθοδηγήσουν τους μαθητές να γίνουν βιώσιμοι συντελεστές και μετέχοντες σε μια γλωσσικά και πολιτισμικά πολύμορφη κοινωνία.

Φαίνεται πως αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να προετοιμάσουν τους μαθητές τους να είναι επιτυχημένοι σε ένα παγκόσμια διασυνδεδεμένο κόσμο, η διαπολιτισμική ικανότητα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτέας ύλης της ξένης γλώσσας. Την τελευταία εικοσαετία εκπαιδευτικοί και ερευνητές έχουν εκδηλώσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Μελέτες στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας έχουν καταδείξει τις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις που απαιτούνται για να επικοινωνούν οι άνθρωποι αποτελεσματικά και κατάλληλα σε διαπολιτισμικές καταστάσεις επικοινωνίας.

Οι ερευνητές έχουν προτείνει προσεγγίσεις (π.χ. μαθητής ως ερευνητής, δομημένη μαθησιακή διαδικασία, μετασχηματισμός της ταυτότητας του μαθητή) που χαρακτηρίζουν μια τάξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν εργασίες και δραστηριότητες που προάγουν αυτές τις ικανότητες. Όταν η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της τάξης της ξένης γλώσσας, οι μαθητές βιώνουν εμπειρικά τη σωστή χρήση της γλώσσας για να οικοδομήσουν σχέσεις και αμοιβαία κατανόηση με άτομα από άλλους πολιτισμούς. Έτσι μπορούν να εξετάσουν τις δικές τους πεποιθήσεις και πρακτικές μέσα από ένα διαφορετικό φακό, να διαπραγματευτούν απόψεις διαφορετικές από τη δική τους και να αποκτήσουν προοπτική του άλλου πολιτισμού εκ των έσω (Moeller & Nugent, 2014).

Το μαθησιακό περιβάλλον μιας διαπολιτισμικής τάξης ξένης γλώσσας συχνά περιγράφεται ως μαθητοκεντρικό, ελκυστικό, διαδραστικό, συμμετοχικό και

συνεργατικό (Byram et al., 2002; Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, 2001). Μεγάλο μέρος της έρευνας πάνω στη διαπολιτισμική ικανότητα προσδιορίζει το μαθητή ως έναν ερευνητή που ανακαλύπτει τη γνώση, σαν έναν 'ανθρωπολόγο' ο οποίος διερευνά και εξετάζει ένα θέμα τόσο μέσα, όσο και έξω από την τάξη (Cushner & Mahon, 2000; Lee, 1998). Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο μεσολαβητή που καθοδηγεί τη διαδικασία μάθησης με σκοπό να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών καθώς εκείνοι εξερευνούν, ανακαλύπτουν, αναλύουν και αξιολογούν νοηματοδοτημένες πληροφορίες μέσα από πρωτογενή και αυθεντικά κείμενα, ήχο, βίντεο και μέσα ενημέρωσης (Byram et al., 2002). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης, η γνώση αναπτύσσεται παρά απλά μεταδίδεται (Fujitami et al., 2003), δια-μοιράζεται, νέες αξίες και απόψεις εξετάζονται και οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης.

Η Furstenberg (2010) υλοποίησε το *Cultura*, ένα διαπολιτισμικό παιδαγωγικό έργο (project) με βάση τον Ιστό, το οποίο, από το 1997, έτος σχεδιασμού του από το Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασαχουσέτης (Massachusetts Institute of Technology, M.I.T.) των Η.Π.Α, φέρνει σε επαφή Αμερικάνους και Γάλλους φοιτητές ξένης γλώσσας στην αμερικανική τάξη της γαλλικής γλώσσας με σκοπό να τους βοηθήσει να αναπτύξουν διαπολιτισμική κατανόηση. Σύμφωνα με την ερευνήτρια "όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε μια δυναμική διαδικασία έρευνας, ανακάλυψης, εξερεύνησης και ερμηνείας μαζί με μαθητές από έναν άλλο πολιτισμό, τότε σε αυτό το έργο ευνοείται πάντα η συλλογική και εποικοδομιστική προσέγγιση στη μάθηση". Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι Αμερικανοί φοιτητές μάθαιναν θέτοντας ερωτήσεις στους Γάλλους μαθητές για τις πολιτισμικές πρακτικές και τα προϊόντα τους, ενώ συγχρόνως ανακάλυπταν τρόπους που οι αμερικανικές προ-οπτικές τους επηρέαζαν τις πράξεις και τις αλληλεπιδράσεις στο δικό τους πολιτισμό.

Σύμφωνα με τους Moeller & Nugent (2014), οι δραστηριότητες εξερεύνησης δίνουν έμφαση στην αντικειμενική παρατήρηση, στην έρευνα και στην αξιολόγηση και προσφέρουν στους μαθητές τον απαραίτητο χώρο για να εξετάσουν τυχόν προκαταλήψεις τους για ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς και να τις μετασχηματίσουν.

Συνοψίζοντας τη θεωρητική τεκμηρίωση διαπιστώνονται τα εξής: η κοινωνική διάσταση του διαδικτύου στην εκπαίδευση έχει εισαγάγει νέους γραμματισμούς,

επιτρέπει την ταχεία διάδοση της γνώσης και της παιδαγωγικής καινοτομίας, άρα έχει επηρεάσει σημαντικά τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης (Popescu et al., 2010). Ωστόσο, παρά το διάχυτο ενθουσιασμό για την υιοθέτηση των εργαλείων και πρακτικών του Ιστού 2.0 στην εκπαίδευση, τα στοιχεία που αποδεικνύουν ότι αυτό συμβαίνει σε σημαντικό βαθμό είναι λίγα και η έρευνα πάνω στην αποτελεσματική εφαρμογή τους είναι αρκετά περιορισμένη (Crook & Harrison, 2008). Πλην τούτου, προκύπτει ότι η χρήση εργαλείων του Ιστού 2.0 στην ξενόγλωσση μάθηση καλλιεργεί ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες και συνδέεται με ευρύ φάσμα γνωστικών διεργασιών και κοινωνικών ικανοτήτων.

Επιπλέον, γίνεται αντιληπτό ότι η δημιουργική σκέψη και έκφραση είναι εγγενείς (τάσεις) στον άνθρωπο και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μπορούν και οφείλουν να αναδεικνύονται και να καλλιεργούνται συστηματικά σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Ακόμη, συμπεραίνεται ότι χαρακτηριστικά των νέων διαδικτυακών εργαλείων του Ιστού 2.0 όπως η προσιτότητα, η διαδραστικότητα, η δυνατότητα δικτύωσης, η δυνατότητα άμεσων μετασχηματισμών, η χωρητικότητα, το εύρος και η πολυμορφία είναι ικανά να συμβάλλουν στην ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών. Προϋπόθεση για αυτό είναι η τεχνολογικά ορθή και παιδαγωγικά κατάλληλη αξιοποίησή τους από τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, η διαπολιτισμική διάσταση στις ξένες γλώσσες τονίζει τη σημασία της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας με στόχο τη διαπολιτισμική κατανόηση και ικανότητα, η οποία βασίζεται στην απόκτηση συγκεκριμένων βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων-συμπεριφορών. Αυτές είναι, για παράδειγμα, η συνεργασία και η ικανότητα αλληλεπίδρασης, η διαμεσολάβηση, η διερεύνηση και η ανακάλυψη, η ικανότητα συσχέτισης και σύγκρισης, η ανοικτότητα στο νέο και η ικανότητα προσαρμογής. Οι προαναφερθείσες δεξιότητες και στάσεις εκτιμάται ότι μπορούν να καλλιεργηθούν στην ξενόγλωσση τάξη μέσα από τις διαπολιτισμικές συνεργασίες και τη χρήση των Τ.Π.Ε. εργαλείων. Εκτός από την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης, η υλοποίηση διεθνικών συνεργατικών έργων στην τάξη της ξένης γλώσσας με βάση τον Ιστό 2.0 ευνοεί τη συλλογική και εποικοδομιστική προσέγγιση στη μάθηση.

3ο Κεφάλαιο: Βιβλιογραφική επισκόπηση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η βιβλιογραφική επισκόπηση. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται μελέτες που διερευνούν την επίδραση των έργων eTwinning στους μαθητές, στις σχολικές μονάδες τους και στην τοπική κοινωνία. Στο δεύτερο μέρος καταγράφονται αποτελέσματα ερευνών που αναδεικνύουν την επίδραση των eTwinning έργων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται σε αυτά.

Η επισκόπηση επιτρέπει να αναδειχθεί η επιρροή που έχει ασκήσει η δράση του eTwinning στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα από την έναρξή της μέχρι σήμερα και ιδιαίτερα τον αντίκτυπο που είχε στους συμμετέχοντες μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολικές μονάδες και τοπική κοινωνία.

3.1. Επίδραση των έργων eTwinning σε μαθητές, σχολικές μονάδες και τοπική κοινωνία

Η επισκόπηση των ερευνών σχετικά με την επίδραση των eTwinning έργων στους μαθητές, στις σχολικές μονάδες τους και στην τοπική κοινωνία ανάδειξε τα εξής: 1. αύξηση των κινήτρων και της συμμετοχής των μαθητών· 2. βελτίωση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων· 3. ενδυνάμωση της επικοινωνίας μεταξύ τους αλλά και με τους εταίρους τους· 4. ενίσχυση της πολιτισμικής ανταλλαγής μεταξύ των μαθητών διαφορετικών ευρωπαϊκών χωρών και ανάπτυξη αισθήματος κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας· 4. ενίσχυση της εκμάθησης ξένων γλωσσών 5. προαγωγή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων· 6. άνοιγμα του σχολείου σε νέες εμπειρίες και ενίσχυση του προφίλ του στην τοπική κοινότητα.

Σύμφωνα με μακροσκελή έρευνα του Moreno (2007), σε τελικό δείγμα 186 Ισπανών εκπαιδευτικών eTwinners, η δράση στην Ισπανία, τα δύο πρώτα έτη λειτουργίας της (2005-2007), είχε μεγάλη επιτυχία στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι οποίοι το αξιολόγησαν πολύ θετικά. Πάνω από το 85% αναγνωρίζουν ότι η υλοποίηση ενός έργου τους προσέφερε μεγάλη προσωπική ικανοποίηση και υπήρξε πηγή ενδιαφέροντος για τους μαθητές τους. Στην έρευνα παρατηρήθηκε μάλιστα ότι το ενδιαφέρον που εκδήλωναν οι μαθητές για το

υλοποιούμενο έργο συνδεόταν στενά με το έντονο αίσθημα ικανοποίησης που βίωνε ο εκπαιδευτικός τους. Επιπροσθέτως, συνέβαλε στους ουσιαστικούς γενικότερους σκοπούς που επιδιώκει το πρόγραμμα eTwinning σε επίπεδο ομαδικής εργασίας, πολιτισμικής ανταλλαγής, ανάπτυξης κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών. Αν και δεν είναι πρωταρχικός στόχος της δράσης, η εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι ένας από τους πιο ευνοημένους τομείς, λαμβάνει χώρα αυθόρμητα και ελκύει τους μαθητές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η συλλογική εργασία είναι επιτυχημένη σε μεγάλο αριθμό έργων, αλλά στα περισσότερα από τα μισά δεν έχει διάρκεια στο χρόνο. Επιπλέον, προκύπτει πως όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στο eTwinning είναι ανοικτοί στην καινοτομία και πως σε μεγάλο εύρος έργων η καινοτομία είναι πάντοτε παρούσα.

Σύμφωνα με τον Moreno (2007), τα παιδαγωγικά οφέλη που σχετίζονται με τις Τ.Π.Ε. και που εκπαιδευτικοί και μαθητές αποκτούν υλοποιώντας ένα έργο είναι πολυάριθμα. Αποδεικνύεται πως το eTwinning καταφέρνει να εισαγάγει με τρόπο φυσικό τη χρήση των Τ.Π.Ε. στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και παρουσιάζεται ως ισχυρό εργαλείο για να αντιμετωπίσουν οι μαθητές τις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, αφού μαθαίνουν να χειρίζονται τις Τ.Π.Ε. και να τις χρησιμοποιούν ως μέσο αυτο-μόρφωσης. Διαπιστώνεται πως οι μαθητές με χαμηλό επίπεδο γνώσεων στις Τ.Π.Ε. σημειώνουν τη μεγαλύτερη βελτίωση στη χρήση τους, πως τις χρησιμοποιούν στο σπίτι εκτός ωρών σχολείου, εντάσσοντάς τις έτσι στην καθημερινή τους ζωή. Το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη συνεισφορά του eTwinning στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης μέσα από την πολιτισμική ανταλλαγή. Συνεπώς, το eTwinning αναδεικνύεται ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για να γνωρίσει ένας μαθητής την κοινωνία άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Τέλος, η εκμάθηση ξένων γλωσσών παρουσιάζεται ως συστατικό στοιχείο σε πάνω από 75% των έργων. Η συνεργασία μεταξύ των σχολείων καταγράφεται ως εξής: στα μισά διερευνώμενα έργα υπήρξε συνεχής, στα άλλα μισά άνιση. Σε όσα έργα η συνεργασία υπήρξε συνεχής οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στις Τ.Π.Ε., στις ξένες γλώσσες και σε άλλους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς βελτιώθηκαν και παράλληλα το ενδιαφέρον των μαθητών για το έργο ενισχύθηκε.

Η μελέτη περίπτωσης της Βουτυρά (2008) αφορά στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη με την αξιοποίηση του Διαδικτύου, την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και των σχεδίων εργασίας (project) σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής αδελφοποίησης σχολείων στο πλαίσιο του eTwinning στο μάθημα της Γαλλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Τα συμπεράσματα της μελέτης φανερώνουν βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Γαλλικής. Η μελέτη θεωρεί πως οι Τ.Π.Ε. αποτελούν νέα εργαλεία των οποίων οι δυνατότητες επιτρέπουν να βελτιωθούν άμεσα (με τη χρήση τους) ή έμμεσα (χάρη στον αναστοχασμό σχετικά με τις νέες παιδαγωγικές πρακτικές που υποκινούν) τα συστήματα διδασκαλίας και εκμάθησης των γλωσσών.

Η Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης του eTwinning (Central Support Service eTwinning, 2009) εξέδωσε ειδικό αφιέρωμα-μελέτη πάνω σε βραβευθέντα (με Ετικέτα Ποιότητας) συνεργατικά έργα που υλοποιήθηκαν σε 31 ευρωπαϊκά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009. Το ερευνητικό δείγμα ήταν 1.439 μαθητές και 106 εκπαιδευτικοί, το 84% των οποίων ήταν γυναίκες. Όσον αφορά στον αντίκτυπο που είχε η υλοποίηση ενός έργου eTwinning, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως προσέφερε κίνητρα τους μαθητές τους. Επιπλέον, σχεδόν όλοι θεώρησαν πως βοήθησε τους μαθητές τους να κατανοήσουν καλύτερα την Ευρώπη και τους ανθρώπους της, καθώς και ότι βοήθησε τους ίδιους να χρησιμοποιήσουν περισσότερο την τεχνολογία στη διδασκαλία τους. Λίγο λιγότεροι από το σύνολο απάντησαν πως το έργο βοήθησε τους μαθητές τους να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στις Τ.Π.Ε., να βιώσουν μια καλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία, ενώ τους ίδιους να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη χρήση των νέων τεχνολογιών και να αναπτύξουν περισσότερο καινοτόμες διδακτικές μεθόδους. Λίγο λιγότεροι από 100 δήλωσαν πως το eTwinning άλλαξε τις απόψεις τους για την αξία των ευρωπαϊκών έργων, ότι το έργο υποστήριξε τους μαθητές τους στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας καθώς και ότι άλλαξε τον τρόπο που οι ίδιοι διδάσκουν. Τέλος, αρκετοί ερωτηθέντες θεώρησαν πως το έργο βοήθησε τους μαθητές τους να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος, ενώ ογδόντα τρεις από αυτούς πιστεύουν πως το έργο τους βοήθησε επίσης στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας.

Σύμφωνα με τις μελέτες περίπτωσης που κατέγραψε η έρευνα, το eTwinning προσφέρει ένα σημαντικό όχημα για την ανάπτυξη του λεγόμενου ψηφιακού γραμματισμού και στους παλαιότερους-εμπειρότερους συμμετέχοντες στη δράση. Στις περιπτώσεις που εξετάστηκαν, οι στόχοι και η θεματολογία των έργων συνδυάζονταν επιτυχώς με το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, επεκτείνοντας παράλληλα τις δυνατότητες και τις προκλήσεις του. Όλα αυτά οδηγούσαν άμεσα τους συμμετέχοντες μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερη δέσμευση, σε περισσότερη στόχευση, στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, πολιτισμικής κατανόησης, καθώς και ικανοτήτων στη χρήση των Τ.Π.Ε..

Από τις μελέτες περίπτωσης αναδεικνύεται πως το eTwinning υπερέχει στην παροχή ευκαιριών για συνεργασία, επικοινωνία, διατύπωση ερωτημάτων, συνδιαλλαγή, στοχασμό, πειραματισμό και επίλυση προβλημάτων με τρόπο πιο ζωντανό και δραστήριο απ' ό,τι αν η μάθηση είχε δομηθεί αποκλειστικά σε ατομική βάση. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν μια μάθηση που είναι ενεργητική και ελκυστική, όπου η επιτυχία της δυναμικής της έγκειται στην ισορροπία ανάμεσα στη δημιουργικότητα, στο περιβάλλον καινοτόμου μάθησης και στη συνεργατικότητα που το eTwinning κατ' εξοχήν ενθαρρύνει και διευκολύνει. Επιπροσθέτως, προκύπτει ένα εύρος χρήσης των Τ.Π.Ε. και ορθοί παιδαγωγικοί στόχοι που την υποστηρίζουν. Στα σχολεία που διερευνήθηκαν το eTwinning είναι μια ισχυρή πλατφόρμα που διευκολύνει την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην τάξη και καταλύτης για ευφάνταστη και καινοτόμο διδασκαλία καταπολεμώντας τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια για καινοτόμο χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και εφαρμογή πιο ενεργητικών παιδαγωγικών μεθόδων. Τέλος, η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία που έχει για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές η επικοινωνία και η διαμοίραση ορθών πρακτικών εντός και μεταξύ των σχολείων.

Οι Popescu et al. (2010) μελέτησαν τα αποτελέσματα του eTwinning τα δύομισι πρώτα χρόνια δράσης του στη Ρουμανία με συνολικά 850 ολοκληρωμένα έργα περίπου. Από αυτά ξεχώρισαν τρία βραβευθέντα στα οποία καταγράφηκαν τα εξής: βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων, τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς, θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά, δηλαδή άνοιγμα σε νέες εμπειρίες, ενίσχυση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, βελτίωση

στον τρόπο μετάδοσης των προσωπικών τους απόψεων καθώς και στο πώς αντιλαμβάνονται τις ιδέες των άλλων. Οι ερευνήτριες θεωρούν πως στη Ρουμανία το eTwinning εξελίχθηκε από μια απλή πλατφόρμα που διευκολύνει τη συνεργασία διδασκόντων και μαθητών από τις συμμετέχουσες χώρες σε ένα σύνθετο κοινωνικό δίκτυο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν διαδικτυακές σχέσεις και εδραιώθηκαν δυναμικές κοινότητες που μοιράζονται τους ίδιους προβληματισμούς, τις ίδιες αξίες και τα ίδια ενδιαφέροντα.

Η μελέτη της Velea (2011) στη Ρουμανία, διερεύνησε τον αντίκτυπο που είχε η δράση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας τα τρία πρώτα χρόνια παρουσίας της. Κατέληξε στο συμπέρασμα πως, όσον αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία, η δράση είχε αντίκτυπο σε πολλά επίπεδα: σε επίπεδο θεσμών, διδακτικού προσωπικού και μαθητών, διδασκαλίας και μάθησης αλλά και σε επίπεδο τοπικής κοινότητας. Η σημαντικότερη επίδραση υπήρξε σε αυτή καθεαυτή τη διδασκαλία. Όπως σημειώνει, η γνώση της γλώσσας μιας χώρας ανοίγει το δρόμο για τη γνωριμία με τον πολιτισμό της, ενώ η κατανόηση του “άλλου” σημαίνει πολιτισμική αποδοχή και εκτίμηση της ποικιλομορφίας. Ορισμένα έργα eTwinning είχαν αναμίξει τις ξένες γλώσσες με τις φυσικές επιστήμες. Έτσι, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας μέσα από τη διδασκαλία της φυσικής, της χημείας, των μαθηματικών, κ.λ.π. είχε αυξήσει την ελκυστικότητα των μαθημάτων και τα κίνητρα των μαθητών.

Σύμφωνα με την ερευνήτρια, στα υλοποιούμενα συνεργατικά έργα υπήρχε διαφορά ανάμεσα στη ρητορική και στις πραγματικές πρακτικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλά έργα παρέμεναν σε πρώιμο στάδιο συνεργασίας η οποία πραγματοποιούνταν κυρίως σε ατομική βάση (cooperative) και περιοριζόταν σε απλές ατομικές παρουσιάσεις-αναρτήσεις. Παρατηρεί πως τα δημοσιευόμενα υλικά στην πλατφόρμα κάθε έργου αντανακλούσαν κυρίως έργο των εκπαιδευτικών και σπάνια των μαθητών τους. Επιπλέον, ήταν συνήθως αποτέλεσμα ατομικών μεμονωμένων πρωτοβουλιών ή ενδιαφερόντων και όχι προϊόν εταιρικής σχέσης ή ομαδικής εργασίας.

Όσον αφορά στην ατομική πρόοδο του εκπαιδευτικού που υλοποιούσε ένα έργο eTwinning, παρατηρήθηκε πως αν το πρώτο έργο δεν ήταν πραγματικά σχεδιασμένο και υλοποιημένο με τρόπο συνεργατικό, το επόμενο αξιοποιούσε την

εμπειρία του προηγούμενου και μείωνε τις όποιες ανεπάρκειες ή ελλείψεις. Με βάση την παραδοχή ότι στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς υπάρχουν ισχυρά κίνητρα για επαγγελματική ανάπτυξη και ότι η συνεργατική δραστηριότητα αντιμετωπίζεται με υπευθυνότητα, η μόνη εξήγηση για το παραπάνω είναι η ανεπαρκής παιδαγωγική κατάρτιση για την ουσιαστική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών μέσα και για την εκπαίδευση.

Η μελέτη της Kane (2011) διεξήχθη σε τάξη 20 μαθητών ηλικίας 10-12 ετών που φοιτούσαν σε μικρό αγροτικό σχολείο της δυτικής Ιρλανδίας. Η συνεργασία της ιρλανδικής τάξης έγινε με μια τάξη 24 μαθητών ίδιας ηλικίας από ένα δημοτικό σχολείο της βόρειας Γαλλίας. Και οι δύο τάξεις συμμετείχαν για πρώτη φορά σε έργο eTwinning. Ο σκοπός αυτής της μελέτης περίπτωσης ήταν να διερευνήσει τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο έργο οι μικρές συνεργατικές ομάδες της ιρλανδικής τάξης.

Κατά πρώτον, η έρευνα κατέδειξε πως η πλατφόρμα του Twinspace υπήρξε ένα αποτελεσματικό και ασφαλές εικονικό περιβάλλον μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Οι μαθητές έμαθαν να χρησιμοποιούν νέα διαδικτυακά εργαλεία και να 'ανεβάζουν' στην πλατφόρμα διάφορα είδη αρχείων τα οποία διαμοιράζονταν στη συνέχεια με τους Γάλλους εταίρους τους. Κατά δεύτερον, αποδείχθηκε πως μέσα από τη συμμετοχή τους στο έργο οι μαθητές ανέπτυξαν συνεργασία και δεξιότητες ομαδικής εργασίας. Έμαθαν να σέβονται ο ένας τις απόψεις και τις ιδέες του άλλου, ενώ οι κοινωνικές δεξιότητές τους βελτιώθηκαν. Η χρήση της τεχνολογίας των υπολογιστών για την υλοποίηση του έργου τους παρείχε κίνητρα με αποτέλεσμα να αυξηθεί η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η συνεργασία εντός των ομάδων. Η Kane θεωρεί πως η προσεκτική επιλογή της κάθε ομάδας, καθώς και η παρακολούθηση της συμπεριφοράς της είναι επιτακτική ανάγκη για μια επιτυχημένη συνεργατική μάθηση σε παιδιά Δημοτικού.

Επιπροσθέτως, η έρευνα έδειξε πως οι μαθητές διασκέδασαν και απόλαυσαν τη χρήση των διαδικτυακών εργαλείων κατά την υλοποίηση του έργου. Αυτό αύξησε τα κίνητρα και συνεπώς την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους και ενίσχυσε την προσωπική τους ανάπτυξη. Η πλειονότητα των μαθητών που είχε πρόσβαση σε υπολογιστή στο σπίτι συνέχισε να μαθαίνει, με δική της πρωτοβουλία, και εκτός σχολικού ωραρίου.

Τέλος, συμπεραίνεται ότι συμμετέχοντας στο eTwinning έργο οι μαθητές ωφελήθηκαν τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά. Συγκεκριμένα, εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για την περιοχή όπου ζουν, έμαθαν νέα υπολογιστικά εργαλεία και εφαρμογές, βελτίωσαν τις ήδη κατακτηθείσες δεξιότητές τους στην πληροφορική, εξοπλίστηκαν με δεξιότητες γραπτής αφήγησης και στη συνέχεια ψηφιακής, βελτιώθηκαν στη χρήση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, κατανόησαν μια άλλη Ευρωπαϊκή χώρα και το λαό της και έμαθαν πώς να συν-εργάζονται αποτελεσματικά μέσα σε μια ομάδα.

Στη μελέτη περίπτωσης η da Silva (2011) περιγράφει τα αποτελέσματα ενός eTwinning έργου που αναπτύχθηκε ανάμεσα σε 4 ευρωπαϊκές χώρες, την Τσεχία, την Ιταλία, την Πολωνία και την Πορτογαλία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-2011. Σύμφωνα με τα ευρήματα, το έργο είχε θετικό αντίκτυπο επειδή συνέβαλε στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών: οι μαθητές ανέπτυξαν πιο ευνοϊκή στάση και πεποιθήσεις απέναντι στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών αλλά και στη γλωσσική πολυμορφία. Επιπλέον, η γλωσσική τους αυτοπεποίθηση στη γλώσσα-στόχο βελτιώθηκε, ενώ ανέφεραν επίσης ότι βελτίωσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν πολύ λίγες ευκαιρίες για διαπροσωπική επικοινωνία στη ξένη γλώσσα που μαθαίνουν, το eTwinning αναγνωρίστηκε ως μια αποτελεσματική επιλογή για να συναντηθούν και να μάθουν μαζί με και σχετικά με παιδιά της ηλικίας τους που ζουν σε μακρινές μεταξύ τους χώρες. Επιπλέον, η επαφή με άλλες απόψεις για τον κόσμο έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας επικοινωνίας που επιτρέπει στους μαθητές να ξεπεράσουν εθνοκεντρικές απόψεις για άλλους πολιτισμούς. Η ενσωμάτωση του eTwinning φαίνεται, σύμφωνα με την έρευνα, να είναι το κλειδί για την επίτευξη των μεγάλων στόχων για τη δια βίου εκπαίδευση του εικοστού πρώτου αιώνα, όπως αναφέρονται στην UNESCO της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα.

Η διετής έρευνα που διεξήγαγε η Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης του eTwinning (European Commission, 2013b) είχε ως στόχο να συμβάλει στην τελική αξιολόγηση του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (Lifelong Learning Programme, LLP) (2007-2013) και να αξιολογήσει τον αντίκτυπο που είχε στην παιδαγωγική επιστήμη, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη μάθηση των μαθητών, καθώς

και να αναλύσει τους παράγοντες που συμβάλλουν ή περιορίζουν την επιτυχή συμμετοχή στο eTwinning. Έτσι αξιολογήθηκε και η συνολική αποτελεσματικότητα του προγράμματος Comenius. Η έρευνα έγινε με βάση περιπτώσιολογικές μελέτες από 24 σχολεία σε 13 ευρωπαϊκές χώρες και δεδομένα σε 25 γλώσσες από 5.956 εγγεγραμμένους eTwinners.

Πιο αναλυτικά η έρευνα συμπέρανε πως:

α. Η συμμετοχή σε έργα eTwinning 'ανοίγει τις πόρτες' στους εκπαιδευτικούς επειδή μειώνει το αίσθημα επαγγελματικής απομόνωσης, συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και τους επιτρέπει να αναπτύξουν μια διαφορετική σχέση με τους συμμετέχοντες μαθητές τους. Τα οφέλη αυτά μετριάζονται από το βαθμό στον οποίο είναι εφικτό να ενσωματωθεί το eTwinning στο Πρόγραμμα Σπουδών και από τις υποδομές και τη διαθεσιμότητα των Τ.Π.Ε. του σχολείου.

Οι μαθητές αλλάζουν στάσεις προς τα μαθήματα, εκδηλώνουν μεγαλύτερα κίνητρα για μάθηση και εκφράζουν αίσθημα ευχαρίστησης υλοποιώντας τις δραστηριότητες του eTwinning. Επιπλέον, μέσα από την αυτονόμηση και τη λήψη αποφάσεων στις ομάδες του έργου βελτιώνονται οι δεξιότητές τους. Όλοι οι μαθητές φάνηκε να ενδιαφέρονται να συνεχίσουν τις δραστηριότητες του eTwinning.

β. Το eTwinning έχει το δυναμικό να γίνει σημαντικός οδηγός για συνεργασία εντός και μεταξύ των σχολείων, δηλαδή μεταξύ διδασκόντων συναδέλφων και μαθητών από διαφορετικές τάξεις. Σημειώνεται πως κινητήριος δύναμη ενός eTwinning έργου είναι συνήθως ένας ή δύο ενθουσιώδεις και αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί, ενώ η συνεργασία στο σύνολο του σχολείου είναι γενικά ακόμα αρκετά αδύναμη.

γ. Τα οφέλη στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι άμεσα ή έμμεσα και έχουν να κάνουν με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, των κινήτρων τους, των δεξιοτήτων τους στις ξένες γλώσσες και στις Τ.Π.Ε., στη διαχείριση ενός έργου, καθώς και την εξοικείωση με άλλες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις.

δ. Το eTwinning είναι στην πρώτη γραμμή χρήσης της κοινωνικής δικτύωσης. Αυτή συμβάλλει στην άτυπη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ανταλλαγής απόψεων και του μεταξύ τους διαλόγου.

ε. Η εδραίωση επαφών με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία, η εμπειρία διαχείρισης ενός έργου και η χρήση ξένων γλωσσών με σκοπό την επικοινωνία μπορούν να οδηγήσουν άμεσα ένα σχολείο σε μεγαλύτερα και πιο σύνθετα έργα, είτε εντός του eTwinning είτε ως μέρος άλλων πρωτοβουλιών. Πολλά από αυτά τα έργα, πέρα από την διαδικτυακή αλληλεπίδραση, μπορούν να οδηγήσουν σε κάποια μορφή φυσικής ανταλλαγής-κινητικότητας, ακόμα κι αν πρόκειται μόνο για εκπαιδευτικούς ή μικρό αριθμό μαθητών.

στ. Η επιτυχής συμμετοχή σε eTwinning έργα και οι συνεργατικές δραστηριότητες (ιδιαίτερα η απονομή Ετικέτας Ποιότητας) μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση του προφίλ του σχολείου στην τοπική κοινότητα ή / και στις εθνικές και τοπικές αρχές.

ζ. Η επίτευξη αναγνώρισης και κοινωνικού γοήτρου για το eTwinning στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν έχει ακόμα εντοπιστεί σε πολλές χώρες.

Σύμφωνα με μελέτη της Velea (2012), οι διακρατικές σχολικές συμπράξεις που υποστηρίζονται από τις Τ.Π.Ε., με προεξέχον το eTwinning, είναι κατάλληλη λύση για τη διάχυση καλών πρακτικών και την υποστήριξη της αμοιβαίας μάθησης. Τα μαθησιακά οφέλη από την υλοποίησή τους καταγράφονται ως εξής:

α. Η μάθηση είναι ελκυστικότερη για τους μαθητές. Η μάθηση γίνεται πιο ενδιαφέρουσα λόγω της χρήσης των Τ.Π.Ε., της ποικιλίας των εργασιών και επειδή το περιβάλλον μάθησης είναι λιγότερο επίσημο. Συνεπώς, τα κίνητρά τους για μάθηση ενισχύονται. Η μάθηση συνοδεύεται από κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία, διαπολιτισμική γνώση και διαπολιτισμικό διάλογο.

β. Η μάθηση είναι σχετική με τη μελλοντική επαγγελματική ζωή των μαθητών. Τα σύνθετα και ποικίλα σχέδια εργασίας στοχεύουν στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση.

γ. Οι μαθητές είναι πιο ενεργοί, τα έργα γίνονται ολοένα πιο συνεργατικά και οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο σε όλα τα στάδια του έργου.

δ. Η μάθηση γίνεται πιο βιώσιμη (sustainable). Τα έργα στοχεύουν τόσο στις δύο βασικές δεξιότητες (ανάπτυξη της γλώσσας, των μαθηματικών, κ.λπ.) όσο και στις εγκάρσιες ικανότητες (μαθαίνω πώς να μαθαίνω, κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, κ.λπ.).

Η Gouseti (2013) διερεύνησε κατά πόσο η χρήση των Web 2.0 εργαλείων διευκολύνει πραγματικά την υλοποίηση διαδικτυακών σχολικών συνεργατικών έργων μελετώντας προσεκτικά τέσσερις περιπτώσεις eTwinning project κατά το σχολικό έτος 2009-2010. Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν μια μάλλον συμβατική ενδοσχολική χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών με τα εργαλεία στην ουσία να φιλοξενούν και να διευκολύνουν τις υπάρχουσες μαθησιακές πρακτικές αντί να υποστηρίζουν πιο εξελιγμένες, συνεργατικές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, στα υπό μελέτη eTwinning έργα η χρήση αυτών των εργαλείων δεν εισήγαγε, ούτε διευκόλυσε την εφαρμογή νέων συνεργατικών πρακτικών. Απεναντίας, διακινδυνεύθηκε από μια σειρά εμποδίων και εδραιωμένων σχολικών παιδαγωγικών μεθόδων, οι οποίες επικράτησαν, με αποτέλεσμα η χρήση των Web 2.0 εργαλείων να αποτύχει να επιφέρει κάποιο εντυπωσιακό εκπαιδευτικό μετασχηματισμό. Έτσι, παρά τις καλές προθέσεις και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών, οι μαθητές δεν είχαν επαρκή καθοδήγηση για να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία με πιο εξελιγμένους τρόπους, ούτε οι συνεργατικές πρακτικές καλλιεργήθηκαν σε βάθος πριν ή κατά τη διάρκεια των έργων. Ως αποτέλεσμα, οι περισσότεροι μαθητές απλά έφεραν τις παλιές συνήθειες της τάξης τους (όπως την αντιγραφή και επικόλληση πληροφοριών, την εργασία σε ατομική βάση) στο νέο πλαίσιο, ενώ οι διαδικτυακές πλατφόρμες χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ως αποθετήρια με βάση τον Ιστό. Με αυτή την έννοια, η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά και του πιο ριζοσπαστικού δυναμικού που ενέχει η εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών για τη σχολική συνεργασία οδήγησε σε μεγάλο βαθμό στην ενσωμάτωση των νέων πρακτικών στις προϋπάρχουσες, και όχι το αντίθετο. Τα αίτια αποδίδονται:

α. σε ενδοσχολικές θεσμικές και οργανωτικές πιέσεις, όπως η έλλειψη χρόνου, η πίεση για την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών, η εφαρμογή αθροιστικής αξιολόγησης στους μαθητές, ο φόρτος εργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών, η έλλειψη χώρου μέσα στο σχολείο για τη φιλοξενία του έργου, τεχνικές λεπτομέρειες όπως η διαφορά ώρας, περιόδων σχολικών διακοπών και εξετάσεων ανάμεσα στα συνεργαζόμενα σχολεία·

β. σε ανασταλτικούς παράγοντες τεχνικής φύσης, όπως προβλήματα πρόσβασης και εγγραφής στην πλατφόρμα του Twinspace στο σχολείο ή από το σπίτι, μη επαρκείς γνώσεις στη χρήση ενός wiki κ.α.·

γ. στη μη-εξοικείωση των μαθητών με τις συνεργατικές πρακτικές αλλά και στην έλλειψη σχετικής καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς τους·

δ. στην άνιση δέσμευση των εταίρων στο έργο, δηλαδή στην έλλειψη αμοιβαίας συμμετοχής στις αναρτήσεις και στις εργασίες, και

ε. στις μη-επαρκείς δεξιότητες στις ξένες γλώσσες.

Στη μελέτη περίπτωσης της Martinez (2014) αναλύονται τα αποτελέσματα του έργου που υλοποίησε για πρώτη φορά η Γ' τάξη ενός ισπανικού δημοτικού σχολείου με μια αντίστοιχη, σε επίπεδο, τάξη από την πρωτεύουσα της Τουρκίας, την Κωνσταντινούπολη. Το έργο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στην αγγλική ως ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με την έρευνα, τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων παιδιών για να μάθουν γεννήθηκαν από την πρώτη μέρα. Το έργο πέτυχε να κινήσει το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση και για την εισαγωγή νέου λεξιλογίου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Οι μαθητές ανέπτυξαν διαπολιτισμική ικανότητα βελτιώνοντας τη διαπολιτισμική συνείδησή τους, ανέπτυξαν αξίες, καθώς και δεξιότητες στο να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και να οδηγούνται σε συναίνεση. Τέλος, μοιραζόμενοι ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών με την άλλη χώρα, έγιναν πιο ανοιχτόμυαλοι, γεγονός που συνιστά ένα πλεονέκτημα και ένα όφελος για το μέλλον τους ως πολίτες σε ένα πολυπολιτισμικό κόσμο.

Νεότερη έρευνα της Valls Cassí (2014) σε μαθητές ηλικίας 10-11 ετών από ένα μικρό δημοτικό σχολείο της Βαρκελώνης διερεύνησε τον αντίκτυπο ενός έργου eTwinning στην ενίσχυση των κινήτρων τους για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Οι μαθητές έγραψαν μια δοκιμασία πριν και μία μετά το έργο, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο και συμμετείχαν σε ομαδικές συνεντεύξεις. Η παρατήρηση (της ομάδας) χρησιμοποιήθηκε επίσης ως μέθοδος συλλογής δεδομένων. Η έρευνά της κατέληξε στο συμπέρασμα πως όταν ένα έργο προσφέρει αληθινή επικοινωνία στην αγγλική γλώσσα μπορεί να είναι άριστο εργαλείο για την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών. Θεωρεί, βέβαια, ότι μια τάξη αγγλικών δεν μπορεί να εστιάζει και να διεξάγεται αποκλειστικά και μόνο σε τέτοιου είδους έργα, είναι, ωστόσο, χρήσιμο εργαλείο για να καταδείξει στους μαθητές τη σημασία αυτών που μαθαίνουν.

3.2. Μελέτες σχετικά με την επίδραση του eTwinning στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στην έρευνα των Crawley et al. (2009) σε δείγμα 1.308 ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εγγεγραμμένων στη δράση, μισοί εκ των οποίων ήταν ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, το 90% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι η υλοποίηση ενός έργου eTwinning υπήρξε για αυτούς ευχάριστη εμπειρία. Πάνω από το 75% δήλωσαν ότι το έργο τους είχε αντίκτυπο ή μεγάλο αντίκτυπο στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στις Τ.Π.Ε., στην επικοινωνία στις ξένες γλώσσες, στη διδασκαλία, στη συν-εργασία σε διεπιστημονικές ομάδες, καθώς και στην εκμάθηση νέων διδακτικών μεθόδων. Το 90% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι η υλοποίηση ενός έργου eTwinning είχε επίδραση στο σχολείο και το 75% ότι είχε ουσιαστικό αντίκτυπο στο σχολείο. Ο μεγαλύτερος αντίκτυπος ήταν 'η ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών'. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή τους στο eTwinning βελτίωσε τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα δημιουργώντας μεγαλύτερη προθυμία για σύναψη συνεργασιών και ανάπτυξη νέων έργων. Συνολικά, 96% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα που υλοποίησε πρώτη φορά eTwinning έργο ήταν ικανοποιημένο ή πολύ ικανοποιημένο. Τέλος, οι κυριότερες προκλήσεις και τα εμπόδια ήταν η έλλειψη χρόνου και προβλήματα στην πρόσβαση και στη λειτουργία του εξοπλισμού των Τ.Π.Ε. μέσα στο σχολείο.

Σύμφωνα με την έρευνα της Vuorikari (2010), υπάρχει ισχυρός δεσμός ανάμεσα στο eTwinning και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχικά, από τις είκοσι οκτώ χώρες για τις οποίες συγκεντρώθηκαν πληροφορίες, μόνο σε επτά χώρες (Εσθονία, Ουγγαρία, Λιθουανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβενία και Ισπανία) οι δραστηριότητες σχετικά με το eTwinning λαμβάνονταν πλήρως υπόψη στην επίσημη επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, βρέθηκαν παραδείγματα άτυπης επαγγελματικής ανάπτυξης του όπου η συμμετοχή, για παράδειγμα, ενός εκπαιδευτικού σε ένα έργο eTwinning μπορούσε να μετρήσει, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, στην επίσημη αναγνώρισή του π.χ. να κερδίσει διακρίσεις (career credits) ή προαγωγή στην επαγγελματική σταδιοδρομία του. Σε έντεκα χώρες βρέθηκαν συνέργειες ανάμεσα στο eTwinning και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ σε εννέα χώρες η κατάσταση ήταν διαφορετική· δεν υπήρχε

καμία σύνδεση ανάμεσα στα δύο. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με την έρευνα στο 58% των είκοσι οκτώ χωρών που μελετήθηκαν, το eTwinning μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον, για την υποστήριξη των στόχων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η έρευνα των Vuorikari et al. (2011) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στο eTwinning και στις άτυπες ευκαιρίες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη. Εκτός από την επίσημη αναγνώριση, η αξία της άτυπης αναγνώρισης που οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν από το eTwinning φαίνεται πως είναι επίσης αξιοσημείωτη. Η άτυπη αναγνώριση εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους και ουσιαστικά είναι δύσκολο να μετρηθεί. Το πιο σημαντικό φαίνεται πως είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε eTwinning δραστηριότητες μπορούν να αποκτήσουν θετική θέση στο εργασιακό τους περιβάλλον (π.χ. στο σχολείο), αλλά και έξω απ' αυτό (π.χ. ενδιαφέρον των γονέων για το eTwinning έργο τους). Άτυπη αναγνώριση μπορεί επίσης να θεωρηθεί η προσωπική ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού, όπως, για παράδειγμα, η ικανοποίηση που αντλεί από την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων ή το άνοιγμα νέων προοπτικών. Άτυπη αναγνώριση συνιστούν και οι περιρρέουσες στάσεις και αντιλήψεις στο περιβάλλον εργασίας του.

Επιπλέον, η έρευνα εξέτασε πώς μπορεί το eTwinning να καλύψει το χάσμα μεταξύ των καινοτόμων χρηστών και των λεγόμενων πρωτοπόρων εκπαιδευτικών που πρώιμα υιοθετούν και εφαρμόζουν νέες τεχνολογίες. Κατέληξε στο συμπέρασμα πως το eTwinning έχει μεγάλες δυνατότητες για σημαντική συνεισφορά στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη διαβίου μάθηση σε ευρωπαϊκό, αλλά και σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο. Τα συγκεντρωθέντα στοιχεία κατέδειξαν πως το eTwinning δημιουργεί ευρύτερο πλαίσιο για σχολικές συνεργασίες με βάση τις Τ.Π.Ε. το οποίο, με τη σειρά του, προσφέρει επίσημες και ανεπίσημες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους τυπική ή/και άτυπη αναγνώριση για τη συμβολή και την προσπάθειά τους.

Σύμφωνα με τη μελέτη της Velea (2012), το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις διακρατικές σχολικές συμπράξεις έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρουν:

α. Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους, μέσα από τις επίσημες δραστηριότητες επιμόρφωσης όσο και μέσα από τη μη

τυπική και άτυπη μάθηση (διάλογο και ανταλλαγή εμπειριών, επικοινωνία και μάθηση μέσα από την πράξη). Κάθε έργο είναι μια ευκαιρία μάθησης για όλους τους συμμετέχοντες: εκπαιδευτικούς, μαθητές, διευθυντές, εκπαιδευτές, κ.λπ.

β. Αναγνώριση και επαγγελματική ικανοποίηση, μηχανισμοί σημαντικοί που τροφοδοτούν τη δημιουργικότητα και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

γ. Ανάγκες για επιμόρφωση και ανάπτυξη, εφόσον η εκπαίδευση του προσωπικού που θα συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης έχει δύο διαστάσεις: την τεχνική διάσταση, σχετικά με τη χρήση ορισμένων εργαλείων των Τ.Π.Ε. και την παιδαγωγική.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι το εύρος των εκπαιδευτικών επιμορφωτικών αναγκών είναι μεγάλο, αλλά και η ανάγκη για προϋπηρεσιακή επιμόρφωση η οποία θα συμβαδίζει με την ταχεία εξέλιξη της διδασκαλίας και της μάθησης που υποστηρίζεται από τις Τ.Π.Ε..

Η μελέτη του Holmes (2013) έγινε πάνω σε μια Εκδήλωση Εκμάθησης του eTwinning. Οι Εκδηλώσεις Εκμάθησης είναι σύντομες ενισχυτικές διαδικτυακές εκδηλώσεις πάνω σε διάφορα θέματα, οι οποίες προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να μάθουν ανεπίσημα, με ομότιμους τους από διάφορες χώρες και περιοχές της Ευρώπης, στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής κοινότητας. Επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν αυτά που μαθαίνουν στην καθημερινή διδακτική πρακτική τους καθώς τα μαθαίνουν, αλλά και να συζητούν την εμπειρία τους με συναδέλφους. Διευκολύνουν τον κριτικό αναστοχασμό-κατά-την-πρακτική (critical reflection-in-practice), την αμοιβαία υποστήριξη αλλά και την κατανόηση των ευρύτερων συνεπειών των όσων μαθαίνονται. Καθώς οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν οι ίδιοι το θετικό αντίκτυπο όλων αυτών που έχουν αποκομίσει από τη δική τους επιμόρφωση στη μάθηση των μαθητών τους, τα κίνητρά τους, οι στάσεις τους και η τάση τους για αλλαγή επηρεάζονται. Αυτό φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την παιδαγωγική χρήση των Τ.Π.Ε.. Σημειώνει πως η εκπαιδευτική εμπειρία σε μια διαδικτυακή κοινότητα που εστιάζει στη μάθηση, συμβάλει σημαντικά στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την ευρύτερη χρήση της κοινωνικής δικτύωσης στην τυπική εκπαίδευση. Τέλος, επισημαίνει πως πρέπει να δίνεται έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζουν οι

εκπαιδευτικοί στη διαδικτυακή διαμεσολάβηση κατά την υλοποίηση eTwinning έργων.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας του Σουβατζόγλου (2014), οι Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής που δύναται να συγκροτηθούν στο πλαίσιο του eTwinning μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι δράσεις μπορούν να θεωρηθούν ότι εντάσσονται σε διαδικασίες αυτοκατευθυνόμενης μάθησης καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τους πόρους του eTwinning που επιθυμούν σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, τις διαθέσεις και τις ανάγκες τους, ακολουθώντας τους δικούς τους ρυθμούς. Οι διαδικασίες και τα προγράμματα στο eTwinning κατατάσσονται κυρίως στις άτυπες διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης αν και καταλαμβάνουν και ένα μέρος των τυπικών διαδικασιών, κυρίως γιατί οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αναλαμβάνοντας συγχρόνως το τίμημα του χρόνου, αφού όλες οι δραστηριότητες υλοποιούνται κατά τον ελεύθερό τους χρόνο κυρίως και προσφέρονται χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση για τον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό.

Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στις κοινότητες του eTwinning είναι πολύ συνειδητοποιημένοι για το τι θέλουν να πετύχουν, με πρωτεύοντα κίνητρα: α. το άνοιγμα του σχολείου στην Ευρώπη και την κοινωνία, β. την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης και κουλτούρας στην εκπαίδευση, γ. τον εμπλουτισμό της διδακτικής των μαθημάτων ειδικότητας, συμπεριλαμβανομένης και της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, δ. την προώθηση της καινοτομίας στο σχολείο και ε. την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ως δευτερεύοντα κίνητρα, με την έννοια ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν τα πρόταξαν αλλά πιθανώς να έχουν γι' αυτούς ίση αξία, είναι η προώθηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση και η βελτίωση της γλωσσομάθειας. Επιπλέον, μέσα από τις δηλώσεις τους προκύπτουν και άλλα κίνητρα, άδηλα, όπως είναι η αναγνώριση της συμμετοχής στη δράση eTwinning ως τυπικού προσόντος για μοριοδότηση στις διαδικασίες επιλογής στελεχών καθώς και η αναγνώριση του έργου τους από τους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων. Η τελευταία τους προσφέρει ικανοποίηση και τους κινητοποιεί. Όσον αφορά στην αναγνώριση από τους γονείς, αυτή παρουσιάζει μεγάλος εύρος και κυμαίνεται από την πλήρη άρνηση

έως τον ενθουσιασμό. Η αναγνώριση από διοικητικά στελέχη ή άλλους εκπαιδευτικούς λειτουργεί θετικά όταν υπάρχει, αλλά και, όταν δεν υφίσταται, σε καμιά περίπτωση δεν διακόπτει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις Κοινότητες. Επίσης, η εικόνα της αναγνώρισης του έργου που παράγεται στα σχολεία όπου δρουν εκπαιδευτικοί σε κοινότητες eTwinning από το Σύλλογο Διδασκόντων παρουσιάζει πολλά στιγμιότυπα: στήριξη από τους συναδέλφους, πηγή έμπνευσης και παράδειγμα προς μίμηση για αυτούς, αλλά και αρνητικότητα, ζηλοφθονία, επιφυλακτικότητα ή πλήρης αδιαφορία. Η απόσταση αυτή συνδυάζεται με την αδιαφορία ή τη μη επαρκή στήριξη του eTwinner εκπαιδευτικού από την ηγεσία του σχολείου.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, απαραίτητη προϋπόθεση που οι εκπαιδευτικοί θέτουν για την ενασχόλησή τους με το eTwinning είναι η ύπαρξη και καλή λειτουργία υποδομών υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών, καθώς και παροχή ενημέρωσης και υποστήριξης από τους πρεσβευτές eTwinning. Επιπλέον, αξιοσημείωτο ρόλο παίζει η φιλικότητα του ψηφιακού περιβάλλοντος, σε συνδυασμό με την καινοτομικότητά του. Εξίσου σημαντική παράμετρος, ανασταλτική ή διευκολυντική, είναι και το επίπεδο γλωσσομάθειας των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Ως ανασταλτικός παράγοντας υλοποίησης έργου eTwinning καταγράφηκε η δομή του αναλυτικού προγράμματος και η διαδικασία εξετάσεων του Γενικού Λυκείου.

Όσον αφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι τομείς τους οποίους οι διερευνώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το eTwinning επηρέασε είναι οι εξής: α. τις δεξιότητές τους στη χρήση ψηφιακών εργαλείων, β. τη διδακτική τους και την ικανότητα ένταξης του eTwinning έργου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, γ. τις δεξιότητές τους για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, δ. τις δεξιότητές τους στη διαπολιτισμική προσέγγιση και ε. τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

Στον τομέα της διαπολιτισμικής προσέγγισης όλοι οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται αρχικά τις δυνατότητες του eTwinning να συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής αγωγής και στην άμβλυση των εθνικών στερεοτύπων, ωστόσο, τους περιορίζουν η έλλειψη γνώσης ξένων γλωσσών και οι ελλειπείς δεξιότητές τους στις Τ.Π.Ε.. Τέλος, οι γλωσσικές δεξιότητες σε μια ξένη γλώσσα θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς σημαντικές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και μέσα από το

eTwinning δηλώνουν ότι τις εμπλούτισαν, τις βελτίωσαν, ενώ οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών ότι τις διατήρησαν ή τις επέκτειναν.

Η έρευνα της Gajek (2015) είχε ως στόχο να σκιαγραφήσει το προφίλ του εκπαιδευτικού που υλοποιεί διεθνή σχολικά έργα τηλε-συνεργασίας. Πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 620 Πολωνών εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών εκ των οποίων οι 264 λάμβαναν ενεργά μέρος σε έργα eTwinning ή Comenius. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το προφίλ του εκπαιδευτικού έχει ως εξής: Είναι γυναίκα, ηλικίας 25 έως 45 ετών, διδάσκει Αγγλικά και εργάζεται στην κατώτερη δευτεροβάθμια ή ανώτερη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η επικοινωνία με τους εταίρους της πραγματοποιείται συχνά μέσα στην τάξη. Πέραν τούτου, αντιλαμβάνεται τον εαυτό της ως ικανή χρήστη του υπολογιστή. Ωστόσο, δεν έμαθε πώς να χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε. στο Πανεπιστήμιο αλλά μόνη της, αυτόνομα. Για συμβουλές πάνω στη διδασκαλία και λύσεις σε τυχόν προβλήματα ψάχνει στο Διαδίκτυο. Μαθαίνει 'κάνοντας', δηλαδή βιωματικά ή μέσα από την επιμόρφωση που παρέχει η Εθνική Υπηρεσία Στήριξης του eTwinning. Μαθαίνει κυρίως από τους ξένους εταίρους της, παρά από βιβλία μεθοδολογίας ή επαγγελματικά περιοδικά για την Εκπαίδευση. Η συνεργασία με εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικειμένου δεν είναι συχνή, ενώ η συνεργασία με τους ξένους εταίρους εστιάζεται κυρίως στις εργασίες για το έργο. Όταν αντιμετωπίζει τεχνικό πρόβλημα δεν το αφήνει άλυτο, ενώ η συχνή έλλειψη αξιοπιστίας της τεχνολογίας δεν την αποθαρρύνουν από τη χρήση των Τ.Π.Ε.. Για σχετικά προβλήματα αναζητά λύσεις στο Διαδίκτυο ή σε φίλους και μέλη της οικογένειας. Είναι πεπεισμένη για το θετικό ρόλο που διαδραματίζει η επικοινωνία με ξένους εταίρους στην ενίσχυση των κινήτρων, καθώς και ότι οι ξένες γλώσσες πρέπει να διδάσκονται στο πλαίσιο αυτής της επικοινωνίας.

3.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανάδειξε τη θετική επίδραση που ασκεί η υλοποίηση έργων eTwinning στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών και στη στάση τους προς τη μάθηση, δηλαδή στην ανάπτυξη μεγαλύτερης δέσμευσης και περισσότερης στόχευσης. Επιπλέον, επισήμανε βελτίωση της συμπεριφοράς των

μαθητών προς τους συνομήλικούς τους, δηλαδή μεγαλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση, ενίσχυση της συμμετοχής, της συνεργασίας, της επικοινωνίας εντός της ομάδας και εξοικείωση με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο δουλειάς. Σημείωσε το θετικό αντίκτυπο που έχουν τα έργα στη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών, στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών και στον εμπλουτισμό των γνώσεων για την περιοχή τους. Τέλος, πρόβαλε θετικές αλλαγές στις στάσεις και στις αντιλήψεις των μαθητών (αλλά και των εκπαιδευτικών), όπως καλύτερη κατανόηση της Ευρώπης, του σχολικού προγράμματος, άνοιγμα σε νέες εμπειρίες, καθώς και αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διπλός: Πρώτον, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός έργου ηλεκτρονικής μάθησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής δράσης eTwinning ανάμεσα σε δύο ευρωπαϊκά δημοτικά σχολεία (ένα ελληνικό και ένα γαλλικό). Δεύτερον, η μελέτη και η αποτίμηση της επίδρασης που είχε το έργο σε μαθητές του δημοτικού αναφορικά με: α. την ενίσχυση της επικοινωνίας, δηλαδή την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γλωσσικών ικανοτήτων, β. την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, γ. την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης, καθώς και δ. ευρύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που τυχόν υπήρξαν.

Άρα, τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό ενισχύθηκε η επικοινωνία μέσα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. εργαλείων, δηλαδή η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γλωσσικών ικανοτήτων στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα;
2. Σε ποιο βαθμό καλλιεργήθηκε η δημιουργική έκφραση των μαθητών μέσα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. εργαλείων;
3. Σε ποιο βαθμό αναπτύχθηκε διαπολιτισμικός διάλογος και καλλιεργήθηκε διαπολιτισμική συνείδηση στους μαθητές;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων μαθητών για στο έργο eTwinning και τα ευρύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που είχε η συμμετοχή τους σε αυτό; Ποιες ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν;

4ο Κεφάλαιο: Σχεδιασμός της Δράσης

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο σχεδιασμός του Έργου, δηλαδή η προετοιμασία-προμελέτη του, τα τεχνολογικά περιβάλλοντα και τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η διαδικασία που ακολουθήθηκε, ο χρονοπρογραμματισμός που ορίστηκε καθώς και οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν.

4.1. Ο ρόλος των Τ.Π.Ε. στα έργα eTwinning

Τα δύο βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα έργο eTwinning είναι: α. η συνεργασία-αλληλεπίδραση ανάμεσα στα συνεργαζόμενα σχολεία σε όλες τις φάσεις του έργου, δηλαδή στη σχεδίαση - επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, στην υλοποίηση και στην τελική αποτίμηση-αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, σε επίπεδο εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολικής μονάδας και, ενδεχομένως, τοπικής κοινότητας καθώς και β. η χρήση των Τ.Π.Ε. για την ενίσχυση της συνεργασίας - επικοινωνίας των εταίρων και την υλοποίηση του έργου (την παραγωγή των αποτελεσμάτων).

Το πρόγραμμα ηλεκτρονικής συνεργασίας-αδελφοποίησης που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε με στόχο να αναδειχθεί ο ρόλος των Τ.Π.Ε.: α. στην ενίσχυση της επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές των δύο χωρών, δηλαδή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στη γλωσσική ανάπτυξη στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα, β. στην καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους καθώς και γ. στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επίγνωσης και συνείδησης ανάμεσα στους μαθητές των δύο τάξεων.

4.2. Συμβατότητα του έργου eTwinning με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και με τα Προγράμματα Σπουδών μαθημάτων του Δημοτικού

Το έργο που υλοποιήθηκε είναι διαθεματικό και συμβατό με τα προγράμματα σπουδών των εμπλεκόμενων γνωστικών αντικειμένων της ΣΤ' δημοτικού, δηλαδή της Γαλλικής Γλώσσας, της Αγγλικής Γλώσσας, της Πληροφορικής, της Γεωγραφίας και

της Μουσικής. Επίσης, είναι σε συμφωνία με τις αρχές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2000) για τη γλωσσική εκμάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση το οποίο εκδόθηκε το 2000 από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο “το Συμβούλιο επιδιώκει να βελτιώσει την ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα σε ευρωπαίους πολίτες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο λόγος είναι ότι η καλύτερη επικοινωνία οδηγεί σε πιο ελεύθερη κινητικότητα και σε πιο άμεση επαφή, που με τη σειρά τους οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση και στενότερη συνεργασία. Το Συμβούλιο υποστηρίζει επίσης μεθόδους εκμάθησης και διδασκαλίας που βοηθούν τους νέους ανθρώπους να διαμορφώσουν τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που τους χρειάζονται για να σκέφτονται και να ενεργούν πιο ανεξάρτητα, καθώς και για να γίνουν πιο υπεύθυνοι και πιο συνεργάσιμοι με τους άλλους.”

Γενικότερα, ο σχεδιασμός και η οργάνωση του εν λόγω έργου είχε τα εξής σημεία αναφοράς:

1. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2000)
2. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Αγγλικής Γλώσσας, της Πληροφορικής και της Γεωγραφίας (ΦΕΚ 304B/13-03-2003)
3. Το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Γαλλικής Γλώσσας για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 119/02-02-2006)
4. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) (2012)
5. Την προσέγγιση της βιωματικής μάθησης και το διδακτικό μοντέλο της Project-based Learning, δηλαδή της μάθησης με βάση τα ομαδοσυνεργατικά σχέδια εργασίας
6. Την πρόταση των Bocconi, Kampylis & Punie (2012) για τις ‘Δημιουργικές Τάξεις’ (‘Creative Classrooms’/ ‘CCR’) στην Ευρώπη.

4.2.1. Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες υιοθετεί την προσέγγιση με προσανατολισμό στη δράση (*approche actionnelle*) ή αλλιώς τη βιωματική προοπτική (*perspective actionnelle*). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι χρήστες και οι μαθητές μιας γλώσσας ή ενός πολιτιστικού φαινομένου (όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση) είναι πρωτίστως “κοινωνικοί παράγοντες”, δηλαδή μέλη μιας κοινωνίας που πρέπει να φέρουν εις πέρας καθήκοντα σε ένα δεδομένο σύνολο περιστάσεων, σε συγκεκριμένο περιβάλλον και σε κάποιο ιδιαίτερο πεδίο δράσης. Υπό αυτό το πρίσμα, κάθε νέα γλωσσική πράξη ή πολιτιστικό στοιχείο που διδάσκεται πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων και, άρα, να υπηρετεί συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Η βιωματική προοπτική διευκολύνει την απόκτηση εφοδίων στο γνωστικό επίπεδο (*savoir*, γνωρίζω), δείχνοντας παράλληλα τρόπους αξιοποίησης τους (*savoir-faire*, είμαι ικανός να κάνω) μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις της καθημερινής ζωής (*savoir-être*, είμαι ικανός να είμαι), ενώ συγχρόνως μαθαίνει πώς να συμμετέχει σε νέες εμπειρίες και να ενσωματώνει νέες γνώσεις στην υπάρχουσα γνώση, τροποποιώντας την όπου χρειαστεί (*savoir-apprendre*, είμαι ικανός να μαθαίνω). Τέλος, η βιωματική προοπτική της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών προτείνει δραστηριότητες επικοινωνιακές (*activités communicatives*), διαδραστικές (*activités interactives*) και γνωστικές (*activités cognitives*).

Στις Γενικές Ικανότητες (*Compétences Générales*), στην υποκατηγορία Δηλωτική Γνώση (*Savoir*) εμπεριέχεται η γενική κουλτούρα/η γνώση του κόσμου (*culture générale/connaissance du monde*) μιας συγκεκριμένης γλώσσας. “Για το μαθητή μιας συγκεκριμένης γλώσσας είναι ιδιαίτερα σημαντική η αντικειμενική γνώση που αφορά στη χώρα ή στις χώρες στις οποίες ομιλείται μία ή περισσότερες γλώσσες. Η γνώση, για παράδειγμα, βασικών γεωγραφικών, περιβαλλοντικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών της χώρας.” (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2000). Στο εν λόγω έργο διερευνήθηκε η νήσος Réunion ως ένας τόπος στον οποίο κυριαρχεί, όπως και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η πολυμορφία, δηλαδή η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα.

Στην ίδια υποκατηγορία εμπεριέχεται η *κοινωνικοπολιτισμική γνώση (savoir socioculturel)* η γνώση, δηλαδή, της κοινωνίας και του πολιτισμού της κοινότητας (ή των κοινοτήτων) όπου ομιλείται η γλώσσα. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία μιας συγκεκριμένης ευρωπαϊκής κοινωνίας και του πολιτισμού της μπορεί να σχετίζονται, για παράδειγμα, με τα παρακάτω: 1. την καθημερινή ζωή π.χ. φαγητό και ποτό, ώρες γευμάτων, συνήθειες την ώρα του φαγητού, δημόσιες αργίες, εργασιακές πρακτικές και ωράρια, ασχολίες ελεύθερου χρόνου (χόμπι, αθλήματα)· 2. τις συνθήκες ζωής π.χ. το επίπεδο διαβίωσης (με τοπικές, ταξικές και εθνοτικές παραλλαγές) ή τις συνθήκες στέγασης· 3. τις διαπροσωπικές σχέσεις π.χ. ανάμεσα στα φύλα, τις οικογενειακές δομές και σχέσεις, τις σχέσεις ανάμεσα στις γενιές, στους πολίτες και τη διοίκηση, σε φυλές και κοινότητες, σε πολιτικές και θρησκευτικές ομάδες· 4. τις αξίες, τις αρχές και τις συμπεριφορές αναφορικά με την κοινωνική τάξη, την επαγγελματική ζωή, τις τοπικές κουλτούρες, την παράδοση, την ιστορία, τις μειονότητες (εθνοτικές, θρησκευτικές), την εθνική ταυτότητα, τις τέχνες και τη θρησκεία. 5. τη 'γλώσσα' του σώματος μιας κοινότητας ανθρώπων· 6. τις διάφορες κοινωνικές συμβάσεις και, τέλος, 7. την τελετουργική συμπεριφορά και τις θρησκευτικές τελετές και εκδηλώσεις.

Στην παραπάνω υποκατηγορία έρχεται να προστεθεί η *διαπολιτισμική επίγνωση (prise de conscience interculturelle)*, η οποία συνιστά τη γνώση, τη συναίσθηση και την κατανόηση της σχέσης (ομοιότητες και διακριτικές διαφορές) ανάμεσα στον 'κόσμο προέλευσης' (γενέτειρα χώρα) και τον 'κόσμο της κοινότητας-στόχου' (στη συγκεκριμένη περίπτωση, τη μητροπολιτική Γαλλία και το υπερπόντιο διαμέρισμα της νήσου La Réunion). Να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική επίγνωση περιλαμβάνει την επίγνωση της τοπικής και κοινωνικής ποικιλότητας και των δύο κόσμων, μια επίγνωση του πώς φαίνεται η κάθε κοινότητα από την οπτική γωνία της άλλης, συχνά με τη μορφή εθνικών στερεοτύπων.

Στην υποκατηγορία *Δεξιότητες και Τεχνογνωσία (Aptitudes et Savoir-faire)* περιέχονται οι *Διαπολιτισμικές δεξιότητες και τεχνογνωσία (Aptitudes et savoir-faire interculturels)* οι οποίες περιλαμβάνουν για τον μαθητή/χρήστη μιας γλώσσας :

- ικανότητα να συσχετίζει τον πολιτισμό προέλευσης με τον ξένο πολιτισμό·
- πολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα να εντοπίζει και να χρησιμοποιεί μια ποικιλία τεχνικών για την επαφή του με άτομα από άλλους πολιτισμούς·

- ικανότητα να επιτελεί το ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή ανάμεσα στη δική του και την ξένη κουλτούρα και να χειρίζεται αποτελεσματικά διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις και καταστάσεις σύγκρουσης·

- ικανότητα να υπερβαίνει στερεοτυπικές σχέσεις.

Στο εν λόγω έργο αυτοί ήταν και οι κύριοι στόχοι που επιδιώχθηκαν να αναπτυχθούν, σε επίπεδο διαπολιτισμικής αγωγής στους μαθητές των δύο συνεργαζόμενων τάξεων.

Στην υποκατηγορία “Υπαρκτική” ικανότητα (*Savoir-être*, είμαι ικανός να είμαι) αναφέρεται πως η επικοινωνιακή δραστηριότητα των μαθητών επηρεάζεται όχι μόνο από τη γνώση, την αντίληψη και τις δεξιότητές τους, αλλά και από ατομικούς παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα του καθένα, καθώς και με χαρακτηριστικά στοιχεία που συνεισφέρουν στην προσωπική ταυτότητα των μαθητών, όπως τα κίνητρα, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι τρόποι σκέψης και ο τύπος της προσωπικότητας. Αυτά περιλαμβάνουν:

α. τις *στάσεις*, όπως ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής διαθέτει ανοιχτή στάση και ενδιαφέρον για νέες εμπειρίες, άλλους ανθρώπους, ιδέες, λαούς, κοινωνίες και πολιτισμούς· προθυμία και ικανότητα να σχετικοποιήσει τη δική του πολιτισμική οπτική γωνία, το δικό του πολιτισμικό σύστημα αξιών και να απομακρυνθεί από συμβατικές στάσεις προς την πολιτισμική διαφορά.

β. τα *κίνητρα*: εσωτερικά και εξωτερικά, καθώς και την ανθρώπινη ανάγκη για επικοινωνία.

γ. τις *αξίες*, για παράδειγμα, τις ηθικές.

δ. τις *πεποιθήσεις*, όπως θρησκευτικές, ιδεολογικές, φιλοσοφικές.

ε. τους *τρόπους σκέψης*, π.χ. συγκλίνοντες ή αποκλίνοντες, αναλυτικούς ή συνθετικούς, και τέλος

στ. *παράγοντες της προσωπικότητας*, όπως η πρωτοβουλία, η αισιοδοξία, η εσωστρέφεια, η αυτενέργεια, η ευρύτητα σκέψης, η αυτογνωσία, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση.

Οι στάσεις και οι παράγοντες της προσωπικότητας επηρεάζουν σημαντικά όχι μόνο τους ρόλους των μαθητών στις επικοινωνιακές πράξεις, αλλά και την ικανότητά τους να μαθαίνουν. Η ανάπτυξη μιας «διαπολιτισμικής προσωπικότητας», που

αφορά τόσο τις στάσεις όσο και την επίγνωση, θεωρείται από πολλούς ως σημαντικός εκπαιδευτικός στόχος από μόνη της.

Στην υποκατηγορία Ικανότητα για μάθηση (*Savoir-apprendre*) νοείται η ικανότητα να παρατηρεί κανείς και να συμμετέχει σε νέες εμπειρίες, να ενσωματώνει τις νέες γνώσεις στην προϋπάρχουσα γνώση του και να την τροποποιεί όπου χρειαστεί. Οι δεξιότητες για μάθηση αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία της μάθησης. Επιτρέπουν στο μαθητή να χειρίζεται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ανεξαρτησία τις νέες προκλήσεις εκμάθησης μιας ή περισσοτέρων γλωσσών ή πολιτισμικών στοιχείων, να βλέπει ποιες επιλογές υπάρχουν και να εκμεταλλεύεται καλύτερα τις ευκαιρίες. Η ικανότητα για μάθηση αποτελείται από πολλά συστατικά στοιχεία, όπως επίγνωση της γλώσσας και της επικοινωνίας, γενικές φωνητικές δεξιότητες, δεξιότητες μελέτης και ευρετικές δεξιότητες. Κατά την υλοποίηση τους συγκεκριμένου έργου η εστίαση ήταν στις δύο τελευταίες.

Οι Δεξιότητες μελέτης (Aptitudes à l' étude) περιλαμβάνουν την ικανότητα του μαθητή να:

α. κάνει αποτελεσματική χρήση των ευκαιριών για μάθηση που δημιουργούνται σε περιστάσεις διδασκαλίας, δηλαδή να διατηρεί την προσοχή του στις πληροφορίες που του παρουσιάζονται, να αντιλαμβάνεται τον σκοπό της εργασίας που του ανατίθεται, να συνεργάζεται αποτελεσματικά κατά τη συμμετοχή του σε ζεύγη και σε ομάδες και να κάνει γρήγορη και συχνή ενεργητική χρήση των νέων στοιχείων που έχει μάθει·

β. χρησιμοποιεί τα διαθέσιμα υλικά για ανεξάρτητη εκμάθηση·

γ. οργανώνει και να χρησιμοποιεί υλικά για αυτοκαθοδηγούμενη εκμάθηση·

δ. μαθαίνει αποτελεσματικά (τόσο γλωσσικά όσο και κοινωνιοπολιτιστικά) με την απευθείας παρατήρηση επικοινωνιακών γεγονότων·

ε. έχει επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του ως μαθητή·

στ. προσδιορίζει τις ανάγκες και τους στόχους του·

ζ. οργανώνει τις δικές του ενέργειες για την επιδίωξη αυτών των στόχων, σε συνάρτηση με τα δικά του χαρακτηριστικά και μέσα.

Οι Ευρετικές Δεξιότητες ή Δεξιότητες για ανακάλυψη (Aptitudes à la découverte/Heuristiques) περιλαμβάνουν την ικανότητα του μαθητή να:

- αντιμετωπίζει νέες εμπειρίες (νέα γλώσσα, νέους ανθρώπους, νέους τρόπους συμπεριφοράς, κτλ.) και να αξιοποιεί άλλες ικανότητες (π.χ. να παρατηρεί, να αντιλαμβάνεται τη σημασία όσων παρατηρεί, να αναλύει, να συμπεραίνει, να απομνημονεύει) σε μια μαθησιακή περίσταση·
- βρίσκει, να κατανοεί και αν χρειάζεται να μεταδίδει τις νέες πληροφορίες (ιδιαίτερα με τη χρήση πηγών αναφοράς στη/στις γλώσσα/ες-στόχο)·
- χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες αναζητώντας, για παράδειγμα, πληροφορίες σε βάσεις δεδομένων, υπερκείμενα κ.α..

4.2.2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γαλλικής Γλώσσας

Το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Γαλλικής Γλώσσας για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου αναφέρει θεματικές περιοχές που προσφέρονται για ανάπτυξη από τον εκπαιδευτικό. Μία από αυτές είναι η εξοικείωση με απλά πολιτισμικά στοιχεία, χαρακτηριστικά και δεδομένα (culture). Σε αυτό εμπίπτει η γνωριμία με τη Γαλλία ως μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα και τη Réunion ως προσαρτημένο υπερπόντιο διαμέρισμά της με ιδιαίτερα γεωμορφολογικά, πολιτιστικά και φυλετικά χαρακτηριστικά. Το προτεινόμενο μεθοδολογικό πλαίσιο βασίζεται στις αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής. Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός, με κριτήριο την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει το περιβάλλον μάθησης, το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Ο διδάσκων μπορεί, επίσης, να προσφύγει στον πολυμεθοδολογικό εκλεκτισμό. Μπορεί, δηλαδή, να υιοθετεί: α) διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, με έμφαση σε αυτές που προάγουν την αυτενέργεια και την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών, β) εναλλαγή μορφών και τύπων διδασκαλίας (δραστηριότητες, ασκήσεις, σχέδια εργασίας¹⁵), γ) εναλλαγή διαφόρων μορφών εργασίας (ατομική, κατά ζεύγη, σε ομάδες) και δ) χρήση διαφορετικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας (διαδραστικό

¹⁵ Η παιδαγωγική του project (la pédagogie du projet) είναι διαδικασία διδασκαλίας η οποία συνιστά τμήμα μιας ακολουθούμενης βιωματικής προσέγγισης στη μάθηση

πίνακα, CD, DVD, αφίσες, εικόνες, παιχνίδια, σχήματα, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.α.).

Με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, οι δραστηριότητες ποικίλλαν ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών και με τη συναισθηματική και νοητική ηλικία τους. Συνεπώς, η υπεύθυνη εκπαιδευτικός ανέτρεξε σε δραστηριότητες όπως:

1. Παιγνιώδεις – δημιουργικές, βιωματικές
2. Διαδραστικές, οι οποίες αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη της εκφραστικής-λεκτικής πρωτοβουλίας των μαθητών
3. Σχέδια Εργασίας. Η τεχνική των σχεδίων εργασίας (project) ως βιωματική επικοινωνιακή προσέγγιση παρέχει κίνητρα και ερεθίσματα στους μαθητές να ανακαλύψουν τις ικανότητές τους, να εφαρμόσουν αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες σε διαφορετικά γνωστικά πεδία, να πειραματιστούν, να αυτενεργήσουν, να εκφραστούν συναισθηματικά, να δημιουργήσουν και να αυτονομηθούν. Οι μαθητές βοηθούνται να αναδείξουν τις δυνατότητές τους, να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους, “να μάθουν πώς να μαθαίνουν”, “να μάθουν μέσα από την πράξη”, “να μάθουν σε συνεργασία με τους άλλους και από τους άλλους”. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική ή την/τις ξένη/ες γλώσσα/ες για να διερευνήσουν άλλα γνωστικά πεδία, ευαισθητοποιούνται και συνηθίζουν στη δημιουργική χρήση της αλλά και στη διαπολιτισμική της διάσταση μέσα από την ανακάλυψη αναπαραστάσεων του άλλου.

4.2.3. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια του *πολυγραμματισμού*. Η έννοια αυτή συνδέεται με την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται στα σύγχρονα περιβάλλοντα επικοινωνίας με χρήση γλωσσικών αλλά και μη γλωσσικών μέσων (λ.χ. εικόνων, διαγραμμάτων, χαρτών, ηχητικών δεδομένων, κ.λπ.). Στην εποχή των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας καθώς και των πολυμέσων, το

ΕΠΣ-ΞΓ προωθεί τη διδασκαλία της χρήσης της γλώσσας σε ποικιλία γραπτών και προφορικών κειμένων – μονοτροπικών αλλά και πολυτροπικών¹⁶. Στο συγκεκριμένο eTwinning έργο αξιοποιήθηκαν και τα δύο είδη κειμένων, στην ελληνική, στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα.

Σημαντική θέση στην καθημερινή επικοινωνία και δράση έχει και η διαμεσολάβηση, ενδογλωσσική (εντός της ίδιας, π.χ. μητρικής γλώσσας) ή διαγλωσσική (ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες γλώσσες). Η διαμεσολάβηση από τη μια γλώσσα στην άλλη είναι καθημερινή κοινωνική πρακτική, η επιτυχία της οποίας εξασφαλίζει την αποτελεσματική συμμετοχή των ομιλητών στις νέες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες. Σε γενικές γραμμές, οι ενέργειες της διαμεσολάβησης απαιτούν ο χρήστης της ξένης γλώσσας να είναι σε θέση να λειτουργήσει ως «ενδιάμεσος» σε μια κατάσταση επικοινωνίας, να μεταφέρει και να εξηγήσει στους άλλους αυτά που έχει διαβάσει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όπου οι μαθητές χρειάστηκε να καταφύγουν στην ανάγνωση σύντομων ελληνικών ή αγγλικών κειμένων ως πηγή άντλησης και κατόπιν επιλογής πληροφοριών, έπρεπε να μάθουν να τα διαβάζουν σε μια γλώσσα, να αποκωδικοποιήσουν τις πληροφορίες τους, να επιλέξουν τα πληροφοριακά στοιχεία που απαιτούνταν για την επίτευξη του επικοινωνιακού τους στόχου και τελικά να μεταφέρουν στη γλώσσα-στόχο (στην αγγλική ή στη γαλλική) τα μηνύματα με τρόπο κατάλληλο για την επικοινωνιακή περίπτωση. Ο σκοπός, δηλαδή, ήταν να εξηγήσουν, να ενημερώσουν και να μεταδώσουν πληροφορίες στους μαθητές-εταίρους τους. Έτσι το διαμεσολαβώ δεν σήμαινε απλώς ‘αναπαράγω’ στη μία γλώσσα ένα κείμενο γραμμένο σε μία άλλη. Σήμαινε ‘κρίνω’, ‘επεξεργάζομαι’ και ‘ερμηνεύω’ νοήματα του κειμένου στη μία γλώσσα, ‘επιλέγω’ ποια μου χρησιμεύουν και ‘μεταφέρω’ τελικά τις απαραίτητες πληροφορίες χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα, με τρόπο κατάλληλο για την συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας (συνήθως μια παρουσίαση) που ζητούσε η εργασία.

¹⁶ Χαρακτηρίζουμε «μονοτροπικό» το κείμενο το οποίο χρησιμοποιεί μόνο έναν τρόπο σημείωσης για τη μετάδοση μηνυμάτων, λ.χ. μόνο το γλωσσικό σύστημα ή μόνο το οπτικό (εικόνα). «Πολυτροπικό», αντίθετα, είναι το κείμενο που χρησιμοποιεί πλέον του ενός τρόπου σημείωσης (λ.χ. γλώσσα, εικόνα, ήχο, αφή).

4.2.4. Μάθηση με βάση τα Σχέδια Εργασίας (Project-based Learning, PBL)

Η Βιωματική Μάθηση (experiential learning) αναφέρεται στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, με βάση την παιδαγωγική αρχή του ‘μαθαίνω πράττοντας’, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές αποκτούν γνώσεις, αφού βιώσουν ή κάνουν κάτι νέο (Κωττή, 2007). Η βιωματική μάθηση ορίζεται ως η αξιοποίηση και η επεξεργασία της εμπειρίας που στοχεύει όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στο μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης και στην αλλαγή των στάσεων (Mezirow, 1991) των μαθητών. Σε αυτή οι μαθητές συμμετέχουν “σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να βιώσουν αυτό που μαθαίνουν και την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με τις δραστηριότητες αυτές” (Silberman, 2007). Η βιωματική μάθηση σχετίζεται με τη μέθοδο project, δηλαδή την υλοποίηση διαθεματικών ομαδοσυνεργατικών σχεδίων εργασίας.

Η μέθοδος project είναι μια φυσική προέκταση αυτών που ήδη λαμβάνουν χώρα στην τάξη (Stoller, 2002), μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης. Τα σχέδια εργασίας είναι μια διδακτική προσέγγιση που έχει ως αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών ή ζητήματα που παρουσιάζουν μια πρόκληση (Thomas, 2000), αξιοποιεί παράλληλα όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, προωθεί την εργασία σε ομάδες και εστιάζεται στην απόκτηση της γνώσης με βιωματικές μεθόδους (Μάγος, Ρουσσάκης, & Κούκου, 2000). Σύμφωνα με τις έρευνες, τα σχέδια εργασίας αναπτύσσουν το συλλογικό πνεύμα (Ματσαγγούρας, 2000) συμβάλλοντας στην κοινωνικοποίηση και στην αυτονόμηση των μαθητών (Lee, 2002). Ενισχύουν την κριτική ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2003), καλλιεργούν την ικανότητά τους να εργάζονται με συνέπεια σε μια διάρκεια χρόνου, να συνεργάζονται και να δίνουν σημασία τόσο στη διαδικασία όσο και στο τελικό προϊόν της δουλειάς τους (Seidel, Aryeh, & Steinberg, 2002). Για τη Valls Cassi (2014) θεωρούνται όχημα για την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών και της αυθεντικότητας της μάθησης.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του συγκεκριμένου έργου βασίστηκε στις αρχές του διδακτικού μοντέλου της Project-based Learning, το οποίο στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη των αναφερθέντων στο κεφάλαιο δύο κρίσιμων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η κριτική σκέψη.

Όπως διαπιστώνουν οι έρευνες, η Μάθηση με βάση τα Σχέδια Εργασίας (Project-based Learning) θεωρείται από τις πιο επιτυχημένες προσεγγίσεις προς αυτή την κατεύθυνση και στην ξενόγλωσση τάξη. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εκπληρώσουν τους διδακτικούς στόχους αναθέτοντας δραστηριότητες με πραγματικό νόημα στις οποίες οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα ως εργαλείο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Διαπιστώνεται πως η διαδικασία που οδηγεί στον τελικό προϊόν της εργασίας παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση και την ανεξαρτησία τους (Fried-Booth, 2002), επιδεικνύουν αυξημένη αυτοεκτίμηση και θετική στάση προς την μάθηση (Levine, 2004; Stoller, 2006) και η αυτονομία τους ενισχύεται (Skehan, 1998), ειδικά όταν εμπλέκονται ενεργά στο σχεδιασμό του έργου (π.χ. στην επιλογή του θέματος). Επιπροσθέτως, αναπτύσσουν αυξημένες κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες, ενώ παρατηρείται και ενίσχυση της συνεκτικότητας της ομάδας τους (Coleman, 1992). Ένα επιπλέον όφελος που καταγράφεται είναι η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους στην ξένη γλώσσα (Levine, 2004). Ακριβώς επειδή οι μαθητές συμμετέχουν σε μια επικοινωνία που έχει ένα σκοπό, προκειμένου να ολοκληρώσουν *αυθεντικές* δραστηριότητες, έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε ένα σχετικά φυσικό πλαίσιο (Haines, 1989) και να συμμετέχουν σε νοηματοδοτημένες δραστηριότητες που απαιτούν αυθεντική χρήση της ξένης γλώσσας.

Με τον όρο 'αυθεντικές' εννοούμε τις δραστηριότητες οι οποίες αντλούνται από τον πραγματικό κόσμο, μπορούν να εξεταστούν από διάφορες οπτικές και χρησιμοποιούν μια ποικιλία πηγών. Είναι διαθεματικές, περιλαμβάνουν σύνθετες εργασίες και υπο-εργασίες, απαιτούν τη δέσμευση του μαθητή για ικανό χρονικό διάστημα, οδηγούν σε ένα αυτόνομο, ολοκληρωμένο τελικό προϊόν και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν, να στοχαστούν και να αξιολογηθούν (Herrington et al., 2003).

Σύμφωνα, επίσης, με τον Dörnyei (2001), τα σχέδια εργασίας ενθαρρύνουν τα κίνητρα και καλλιεργούν τη συνοχή της ομάδας. Επιπλέον, αυξάνουν το προσδόκιμο της επιτυχίας στη γλώσσα-στόχο, μειώνουν το (μαθητικό) άγχος και ενισχύουν τη σημασία της προσπάθειας σε σχέση με την ικανότητα, άρα προάγουν τη μαθητική επίδοση με βάση την προσπάθεια. Γενικότερα, κατά τον ερευνητή, τα

σχέδια εργασίας επιτυγχάνουν "μια σπάνια σύνθεση ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων".

Ειδικότερα, η ομαδοσυνεργατική χρήση των Τ.Π.Ε. και η αξιοποίηση αυθεντικών πηγών κατά τη συλλογή των πληροφοριών αναπτύσσει στους μαθητές εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή, άρα αυξάνει την προθυμία τους να συμμετάσχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες και παράλληλα ενισχύει την σε βάθος κατανόηση του περιεχομένου. Επιπλέον, διαπιστώνεται βελτίωση στην επικοινωνιακή ικανότητα και στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου) με ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση και στην παραγωγή του προφορικού λόγου (Fragoulis & Tsiplakides, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν συστηματικά τη Μάθηση με βάση τα Σχέδια Εργασίας υποστηρίζουν πως δαπανούν πολύ λίγο χρόνο για να ενθαρρύνουν τη γνωστική δέσμευση των μαθητών τους ή για να χειριστούν ανάρμοστες συμπεριφορές. Αναφέρουν πως συμμετέχουν στις εργασίες ως ομότιμοι που μαθαίνουν, παρά ως διαχειριστές της τάξης. Τα ερευνητικά ευρήματα αναδεικνύουν, ωστόσο, τη σημασία της προσεκτικής διαχείρισης και 'ενορχήστρωσης' της διδασκαλίας που βασίζεται στην project-based learning καθώς και την παροχή πολλαπλών 'στηριγμάτων' (scaffolds) στους μαθητές καθώς αυτοί διεξάγουν τις 'έρευνές' τους. Οι μαθητικές δραστηριότητες πρέπει να είναι έτσι δομημένες ώστε να διευκολύνουν την επιτυχία και τη νοηματοδοτημένη μάθηση των μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τους παρακολουθούν στενά καθώς εκείνοι προχωρούν στα διάφορα στάδια της εργασίας τους (Mergendoller & Thomas, 2001).

Συνοψίζοντας, το διδακτικό μοντέλο της Project Based Learning έχει θεμελιωθεί πάνω στις παρακάτω αρχές, οι οποίες συνάδουν με τις ευρύτερες στοχεύσεις της εκπαίδευσης σήμερα (Nithya, 2011α Ματσαγγούρας 2011, όπ. αναφ. Βασάλα, 2011).:

1. Αρχή της σκοπιμότητας. Το αντικείμενο του project πρέπει να ενδιαφέρει τους μαθητές και το project να έχει συγκεκριμένους σκοπούς. Οι σκοποί πρέπει να ενθουσιάζουν τους μαθητές, ιδίως τους μαθητές του Δημοτικού, διαφορετικά δύσκολα θα εργαστούν για την ολοκλήρωσή του.

2. Αρχή της χρησιμότητας. Το project πρέπει να έχει αξία, να είναι χρήσιμο στους μαθητές, άρα να νιώθουν ότι ωφελούνται από αυτό.

3. Αρχή της ελευθερίας. Οι μαθητές πρέπει να επιλέγουν ελεύθερα το θέμα και τα υπο-θέματα και να ολοκληρώνουν την κάθε εργασία σύμφωνα με τη θέληση, την επιθυμία, τα ενδιαφέροντα, τις απόψεις και τις ικανότητές τους. Ο εκπαιδευτικός προτείνει και δίνει κατευθυντήριες γραμμές, διευκολύνει και λειτουργεί ως διαμεσολαβητής.

4. Αρχή της πραγματικότητας - αυθεντικότητας και της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης. Το project πρέπει να είναι ρεαλιστικό, να έχει σχέση με τα βιώματα και την πραγματική ζωή των μαθητών και της κοινωνίας στην οποία ζουν ή αυτή που επιθυμούν να γνωρίσουν. Μόνο τότε έχουν το κίνητρο πραγματικά να το ολοκληρώσουν.

5. Αρχή του σχεδιασμού και της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης. Οι μαθητές σχεδιάζουν εκ των προτέρων το project σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες και κάθε μαθητής διαμορφώνει την προσωπική του πορεία για την κατάκτηση των νέων γνώσεων. Το project βασίζεται στις παιδαγωγικές αρχές του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και «μαθαίνω πράττοντας». Οι μαθητές βρίσκουν απαντήσεις στο «Πώς; Πότε; Τι; Πού; Γιατί;».

6. Αρχή της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης. Η γνώση κατακτάται μέσω θεμάτων και όχι γνωστικών αντικειμένων. Ο σχεδιασμός του εν λόγω έργου πραγματοποιήθηκε χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις διαχωριστικές γραμμές των μαθημάτων. Στο έργο ενεπλάκησαν, μεταξύ άλλων, οι γνωστικές περιοχές της Γλώσσας, της Γεωγραφίας, της Μουσικής, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Πληροφορικής, των Εικαστικών, της Αγγλικής και της Γαλλικής Γλώσσας. Οι εκάστοτε υπο-εργασίες που σχεδιάζονταν παρουσίαζαν κάθε φορά ένα ζήτημα προς διερεύνηση, προς σκέψη και προς απάντηση.

7. Αρχή της ομαδικής συνεργασίας των μαθητών. Οι μαθητές συνεργάστηκαν σε ομάδες των τριών. Σε κάθε φάση του έργου, χρειάστηκε να συζητήσουν, να συμφωνήσουν και να συναποφασίσουν πάνω σε διάφορα ζητήματα προκειμένου να ολοκληρώσουν τις εργασίες και να επιτύχουν τους κοινούς στόχους.

8. Αρχή της διεπιστημονικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Για την υλοποίηση των επιμέρους δραστηριοτήτων του έργου η υπεύθυνη εκπαιδευτικός συνεργάστηκε με το δάσκαλο της Μουσικής και τη δασκάλα της τάξης.

4.2.5. Οι Δημιουργικές Τάξεις (Creative Classrooms)

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του έργου είχε ως οδηγό την έννοια των Creative Classrooms (CCR) (Bocconi et al., 2012). Ο όρος αναφέρθηκε για πρώτη φορά τον Ιανουάριο του 2012 σε μια πρωτοβουλία-πρόσκληση του Οργανισμού Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (Agency Education, Audiovisual and Culture, EACEA), ο οποίος υπάγεται στη Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού (Directorate General for Education and Culture, DG EAC) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και αφορά στην πειραματική υλοποίηση καινοτόμων μαθησιακών περιβαλλόντων βασισμένων στις Τ.Π.Ε.. Αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου για την κλιμάκωση των Δημιουργικών Τάξεων στην Ευρώπη (SCALE CCR) το οποίο ξεκίνησε το 2012 από το Ινστιτούτο Τεχνολογικών Προβλέψεων (Institute for Prospective Technological Studies, IPTS)¹⁷ για λογαριασμό της Γενικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. Πρόκειται για την πρόταση και συγχρόνως το όραμα των Bocconi, Kamrylis & Punie (2012) για τις 'Δημιουργικές Τάξεις' ('Creative Classrooms'/'CCR') στην Ευρώπη¹⁸. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές διατυπώνουν μια ενοποιημένη πρόταση για την πρακτική εφαρμογή των δημιουργικών τάξεων στο σχολείο, αποσαφηνίζοντας την ολιστική και συστημική φύση τους, τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και τις παιδαγωγικές, τις τεχνολογικές και τις οργανωτικές διαστάσεις τους για καινοτομία.

¹⁷ Το Ινστιτούτο Τεχνολογικών Προβλέψεων (Institute for Prospective Technological Studies, IPTS) είναι ένα από τα επτά επιστημονικά ινστιτούτα του Κοινού Κέντρου Ερευνών (Joint Research Center, JRC) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Αποτελείται από πέντε ερευνητικές μονάδες, μία εκ των οποίων είναι η μονάδα για την Κοινωνία της Πληροφορίας (Information Society Unit).

¹⁸ Οι περιπτώσεις που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία αναπτύχθηκαν το Σεπτέμβριο του 2012. Νέες δημοσιεύσεις με ενημερωμένες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο δικτυακό τόπο <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP / SCALECCR.html>

Ως δημιουργικές τάξεις νοούνται τα καινοτόμα μαθησιακά περιβάλλοντα που ενσωματώνουν πλήρως το δυναμικό των Τ.Π.Ε. με σκοπό να επιφέρουν αλλαγές στις πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας. Ο όρος, δηλαδή, 'δημιουργικές' αναφέρεται στην καινοτομία των μαθησιακών πρακτικών μέσω των τεχνολογιών (π.χ. μέσα από τη συνεργασία, την εξατομίκευση, τη διερεύνηση και την ανακάλυψη). Ο όρος 'τάξεις' χρησιμοποιείται με την ευρεία έννοια, ώστε να συμπεριλάβει όλους τους τύπους μαθησιακών περιβαλλόντων· τυπικών, μη-τυπικών και άτυπων (Bocconi, Kamrylis & Punie, 2012).

Η πολυδιάστατη έννοια της δημιουργικής τάξης αποτελείται από **8** συμπεριληπτικές και διασυνδεδεμένες μεταξύ τους **βασικές διαστάσεις** (Οργάνωση, Ηγεσία και Αξίες, υλικοτεχνική Υποδομή, Συνδεσιμότητα, Περιεχόμενο και Προγράμματα Σπουδών, Διδακτικές πρακτικές, Μαθησιακές πρακτικές, Αξιολόγηση) καθώς και ένα σύνολο **28 παραμέτρων αναφοράς** ('δομικών στοιχείων' ή 'building blocks'). Στο επίκεντρο της έννοιας της δημιουργικής τάξης βρίσκονται καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές που προκύπτουν όταν εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. με στόχο να οργανώσουν σύγχρονες και βελτιωμένες μορφές συνεργατικών (collaborative) και νοηματοδοτημένων (meaningful) δραστηριοτήτων μάθησης και όχι απλά για να ενισχύσουν τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές παιδαγωγικές μεθόδους.

Από τις 28 αυτές παραμέτρους αναφοράς στο έργο επιδιώχθηκαν να καλλιεργηθούν και να αξιοποιηθούν οι παρακάτω:

- η συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) των μαθητών
- οι πολλαπλοί τρόποι σκέψης (multiple modes of thinking)
- η οικοδόμηση πάνω στα δυνατά σημεία, στις δυνατότητες και στις προτιμήσεις τους (individual strengths and preferences)
- η μάθηση που λαμβάνει χώρα διαθεματικά, αλλά και υπερ και δι- επιστημονικά (learning across and trans disciplines/subjects) ώστε να καλλιεργούνται οι επονομαζόμενες 'εγκάρσιες' (transversal) μη-τεχνικές δεξιότητες (soft skills) των μαθητών, με απώτερο στόχο να διευκολυνθεί μελλοντικά η εκμάθηση πιο ειδικών δεξιοτήτων (hard skills).
- η άτυπη και η μη τυπική μάθηση (informal and non-formal learning) οι οποίες λαμβάνουν χώρα έξω από τα τυπικά πλαίσια του σχολείου.

- οι υποδομές σε Τ.Π.Ε. της σχολικής μονάδας και η επίτευξη της κατάλληλης, για το συγκεκριμένο έργο, απόδοσής τους.
- η αισθητική παρέμβαση στο φυσικό χώρο (physical space) της σχολικής αίθουσας, η οποία εμπλουτίστηκε με χρώματα, ήχους, υλικά, εικόνες, χειροτεχνίες και κατασκευές των μαθητών.
- μια ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού το οποίο οργανώθηκε θεματικά ώστε να προωθηθεί η 'οριζόντια διασύνδεση' ('horizontal connectedness') (OECD, 2012a) των γνωστικών αντικειμένων του Α.Π.Σ. της Στ' τάξης (Γλώσσα, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γεωγραφία, Εικαστικά, Πληροφορική, Γαλλική και Αγγλική Γλώσσα) και να καταστούν οι μαθητές ικανοί να αναλύουν, να συνθέτουν και να κατανοούν το θέμα και τα υποθέματά του του έργου από διαφορετικές προ-οπτικές.
- η μάθηση μέσα από τη διερεύνηση απλών ή ελαφρώς πιο σύνθετων εννοιών (learning by exploring).
- η μάθηση μέσα από τη δημιουργία (learning by creating).
- η μάθηση μέσα από το παιχνίδι (learning by playing) με την ενσωμάτωση της ψυχαγωγίας και του παιχνιδιού, σωματικού-κινησιακού και νοητικού.
- οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης (multiple intelligences) (Gardner, 1999) και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ (learning styles) (Dunn & Dunn, 2008) των μαθητών. Αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την υλοποίηση μιας ποικιλίας εργασιών και περιεχομένων. Σύμφωνα με έρευνες (Kafanabo, 2006· McCoog, 2007) οι Τ.Π.Ε. έχουν εγγενώς το δυναμικό να καλλιεργήσουν τις πολλαπλές νοημοσύνες ενός μαθητή, όπως τη διαπροσωπική, τη φυσιογνωστική, τη χωροταξική νοημοσύνη κ.α.
- η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulated learning) με απώτερο σκοπό να βοηθηθούν να αποκτήσουν, όσο μπορούν, τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας.
- η εξατομικευμένη μάθηση (personalised learning). Σε μια δημιουργική τάξη τις προτιμήσεις και τις δυνατότητες των μαθητών βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας.
- η υλοποίηση νοηματοδοτημένων δραστηριοτήτων, που εξυπηρετούν, δηλαδή, κάποιο σκοπό, που πραγματοποιούνται σε αυθεντικά πλαίσια και ενθαρρύνουν τους μαθητές να εφαρμόζουν τις προγενέστερες γνώσεις τους.

- η συνεργασία μεταξύ ομοτίμων (peer-to-peer collaboration). Εφόσον η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών πρέπει διαρκώς να ενθαρρύνεται.
- η αξιολόγηση που ενσωματώνει δημιουργικές δραστηριότητες με σκοπό να εμπλέξει γνωστικά τους μαθητές (engaging assessment formats) και να τους κινητροδοτήσει καθώς αξιολογεί σύνθετες δεξιότητες (π.χ. τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα), που αναπτύσσονται εντός και εκτός σχολείου και οι οποίες δε μπορούν να μετρηθούν με τη συμβατική αξιολόγηση-εξέταση. Οι Τ.Π.Ε. ενέχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν, να επεξεργάζονται και να επικοινωνούν τη μαθησιακή πρόοδο του κάθε μαθητή με εντελώς νέους τρόπους, όπως είναι η σύσταση ενός e-portfolio με τα μαθησιακά επιτεύγματα ενός μαθητή ή μιας τάξης στο σύνολό της. Στο συγκεκριμένο έργο το αποθετήριο των εργασιών και των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών ήταν το Twinspace του έργου.
- η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) καθώς και την αξιολόγηση από τους ομοτίμους (peer assessment), δηλαδή της αξιολόγησης της δουλειάς του ενός μαθητή από το συμμαθητή του.
- τα κοινωνικά δίκτυα (social networks) για την επικοινωνία και την ανταλλαγή πληροφοριών. Κατά την υλοποίηση του έργου χρησιμοποιήθηκε το Skype και όλα τα εργαλεία επικοινωνίας του Twinspace.

4.3. Πλαίσιο υλοποίησης του έργου

Το πλαίσιο υλοποίησης του έργου ήταν η συνεργασία μεταξύ δύο ευρωπαϊκών σχολείων: του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Λουτρακίου από την Περιφερειακή Ενότητα Κορινθίας και του Δημοτικού Σχολείου Antoine Lucas στο Tampon, μιας πόλης 72.000 περίπου κατοίκων στη γαλλική νήσο La Réunion, υπερπόντιο διαμέρισμα και περιοχή (département et région d'outre-mer, DOM) της Γαλλίας. Στο έργο εγγράφηκαν αρχικά και τρία άλλα δημοτικά σχολεία από τη Γεωργία, τη Λιθουανία και τη Γαλλία, παρέμειναν όμως ανενεργά σε όλη τη διάρκεια του έργου. Από το 3^ο Δημοτικό Λουτρακίου, μετά από σχετική ενημέρωση των γονέων για τη δράση eTwinning, συμμετείχαν 12 από τους 17 μαθητές/τριες του

τμήματος της Στ' τάξης, ηλικίας 11-12 ετών. Από το Δημοτικό Σχολείο Antoine Lucas συμμετείχαν και οι 24 μαθητές/τριες, ηλικίας 9-10 ετών, των τάξεων CM1 και CM2 στις οποίες υπήρχε συνδιδασκαλία. Η διάρκεια του έργου ήταν 9 μήνες, από τον Οκτώβριο του 2014 έως και τον Ιούνιο του 2015. Ο τίτλος του ήταν 'Home and Over There' και ως στόχο είχε οι μαθητές/τριες των δύο συνεργαζόμενων τάξεων να εργαστούν από κοινού πάνω σε θεματολογία η οποία περιλάμβανε τις εξής ενότητες: α) 'Παρουσιάζω τον εαυτό μου', β) 'Παρουσιάζω το σχολείο μου', γ) 'Παρουσιάζω την πόλη, την περιοχή και τη χώρα μου (π.χ. τρόπος ζωής, ήθη και έθιμα, εορταστικές περίοδοι, συνήθειες των παιδιών, κλιματολογικές και τοπικές καιρικές συνθήκες). Το eTwinning έργο εγκρίθηκε από την Εθνική Υπηρεσία Στήριξης της Γαλλίας, εφόσον συμφωνήθηκε συνιδρυτής του να είναι ο Γάλλος εκπαιδευτικός, καθώς και από την Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης στο Βέλγιο. Στο ελληνικό σχολείο ενημερώθηκε η Διεύθυνση, δηλώθηκε στο Πρακτικό του σχολείου και υπογράφηκε από το Σύλλογο Διδασκόντων. Επιπλέον, ενημερώθηκε η Σχολική Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης του σχολείου καθώς και η Σχολική Σύμβουλος Γαλλικής Γλώσσας της Περιφέρειας Πελοποννήσου.



Σχήμα 4.1 Η ετικέτα έγκρισης του eTwinning έργου από τις Εθνικές Υπηρεσίες της Γαλλίας, της Λιθουανίας και την Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης

4.4. Σχεδιασμός του Έργου

Κατά το σχεδιασμό του έργου συμφωνήθηκε ανάμεσα στους δύο υπεύθυνους εκπαιδευτικούς να δοθεί κυρίως έμφαση στην ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Ο λόγος ήταν διότι η ηλεκτρονική συνεργασία ήταν ανάμεσα σε δύο περιοχές του πλανήτη με πολύ διαφορετικά γεωμορφολογικά, κλιματικά, εθνογραφικά-φυλετικά και γλωσσολογικά χαρακτηριστικά που παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσφέρονταν για γόνιμη διερεύνηση και σύγκριση. Οι γλώσσες επικοινωνίας συμφωνήθηκαν να είναι η γαλλική και η αγγλική.

Η Γαλλική ήταν η επίσημα διδασκόμενη γλώσσα στο γαλλικό σχολείο, ωστόσο από το Σεπτέμβριο του 2014 στα σχολεία της Réunion έγινε επίσημα αποδεκτή και η créole, η γλώσσα που ομιλούταν από τους ντόπιους του νησιού στην οικία ή στην εργασία. Η créole είναι μια τοπική διάλεκτος, ένα μείγμα γαλλικών, μαδαγασκαρικών, πορτογαλικών και μαλαισιανών γλωσσικών επιρροών που χρονολογείται από την αποικιοκρατική περίοδο. Οι κάτοικοι, συνεπώς, της Réunion είναι στην καθημερινότητά τους δίγλωσσοι. Η Γαλλική γλώσσα ήταν η δεύτερη ξένη γλώσσα για τους Έλληνες μαθητές, οι οποίοι διένυαν το δεύτερο έτος εκμάθησής της στο σχολείο. Η αγγλική ήταν η πρώτη ξένη γλώσσα και για τις δύο τάξεις, είχαν ωστόσο αρκετά ανομοιογενές επίπεδο γνώσεων το οποίο εκτεινόταν, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα, από το A1 έως το B1 επίπεδο. Επιπλέον, διατυπώθηκαν και συμφωνήθηκαν η εκτιμώμενη διάρκεια του έργου, τα τεχνολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιούνταν, ο γενικός σκοπός, οι ειδικοί στόχοι, η μεθοδολογική προσέγγιση και οι φάσεις του έργου. Οι στόχοι διακρίθηκαν σε τρεις υποκατηγορίες: ως προς το γνωστικό αντικείμενο, ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και την καλλιέργεια (μεταγνωστικών) δεξιοτήτων και ως προς την εργαλειακή χρήση και παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων.

4.5. Τεχνολογικά εργαλεία υποστήριξης του Έργου

Το κοινό σημείο αναφοράς για τις υλοποιούμενες δραστηριότητες ήταν το Twinspace του έργου. Η πλατφόρμα περιέχει ενσωματωμένο Πίνακα ανακοινώσεων, Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων του Έργου, Forum, Live (Chat), Ζωντανή Εκδήλωση (για

προγραμματισμό τηλεδιάσκεψης με ήχο και βίντεο), κατάλογο των Μελών, δυνατότητα δημιουργίας Σελίδων και μεταφόρτωσης Υλικών, δηλαδή προσθήκης εικόνων, video και άλλων ειδών αρχείων. Για το έργο δημιουργήθηκαν 14 σελίδες και χρησιμοποιήθηκαν 12 ψηφιακά εργαλεία: 11 διαδικτυακά· το Answergarden, το Tagxedo, το Padlet, το Voki, το Glogster Edu, το Google Docs, το Voicethread, το Toondoo, το Kizoa, το Blendspace και το Storybird, καθώς και το λογισμικό Powerpoint από τη σουίτα εφαρμογών του Microsoft Office. Σε κάθε σελίδα φιλοξενούνταν και αναρτιόνταν οι εργασίες των μαθητών των δύο τάξεων σε ένα ή δυο ψηφιακά εργαλεία και ήταν πάντοτε προϊόν συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς.

Επιπλέον αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω ψηφιακά περιβάλλοντα, εφαρμογές και λογισμικά:

- η εφαρμογή Skype της Microsoft για την πραγματοποίηση βιντεοδιασκέψεων
- το Google Earth, το πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης της γης για τον εντοπισμό συγκεκριμένων γεωγραφικών τοποθεσιών στον πλανήτη
- το OpenWebQuest, η πλατφόρμα δημιουργίας και διάθεσης ιστοεξερευνήσεων
- το Seterra, ένα παιχνίδι γνώσεων γεωγραφίας με τη χρήση διαδραστικού χάρτη
- προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, εικόνας και ήχου
- ηλεκτρονικό ταχυδρομείο

The screenshot shows the homepage of a Twinspace project titled "Home and over there". At the top, there is a navigation bar with links for HOME, PAGES, MATERIALS, FORUMS, LIVE, and MEMBERS. Below this, a "Browse in public mode" indicator and a "SETTINGS" gear icon are visible. A welcome message for "ELIZA KOLLITIDOU" is displayed next to her profile picture. The main content area features a globe image and a text block: "Support a social network between different classes, with free content that evolves over time, the important thing is to share, and comment." with a "Read more" link. Below this are three sections: "Pages" (listing "IT IS FUN! (FEBR-MAI 2015)", "LET'S PRESENT OURSELVES! / PRESENTONS-NOUS!", "OUR INTERESTS", and "LOUTRAKI, GREECE"), "Images" (showing three globe images), and "Videos" (showing a video player icon and "1 member online"). A central row contains three buttons: "CREATE A PAGE", "ADD IMAGES", and "ADD VIDEOS". Below these are two columns: "Teacher Bulletin" and "Project Journal". The "Teacher Bulletin" column contains four posts with text and "Delete" links. The "Project Journal" column contains five posts with text, "Add a co" links, and "Delete" links.

Σχήμα 4.2. Το Twinspace του έργου 'Home and Over There'

4.6. Συντονισμός

Υπεύθυνη εκπαιδευτικός και συντονίστρια του έργου για το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Λουτρακίου ήταν η εκπαιδευτικός της Γαλλικής Γλώσσας. Στο γαλλικό σχολείο 'Antoine Lucas' συντονιστής ήταν ο δάσκαλος των δύο συνδιδασκόμενων

τάξεων CM1 και CM2. Η επικοινωνία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών πραγματοποιούταν μέσω του Πίνακα Ανακοινώσεων του Twinspace του έργου αλλά κυρίως μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας. Κατά τη χρονική περίοδο υλοποίησης της δράσης ανταλλάχθηκαν συνολικά 67 mails. Οι συντονιστές λειτούργησαν ως σύνδεσμοι ανάμεσα στα δύο συνεργαζόμενα σχολεία και ενημέρωναν ανά τακτά χρονικά διαστήματα τη σχολική μονάδα τους για την εξέλιξη του έργου.

4.7. Οργάνωση και Χρονοπρογραμματισμός

Το έργο αποφασίσθηκε να αναπτυχθεί σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες εκτάθηκαν από τον Οκτώβριο μέχρι και τον Ιούνιο του σχολικού έτους 2014-15.

Να σημειωθεί πως, όσον αφορά στην ελληνική τάξη, η εξοικείωση και εξάσκηση στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα της πλατφόρμας του Twinspace και των χρησιμοποιούμενων διαδικτυακών εργαλείων του Web 2.0 πραγματοποιούταν, εκτός άλλων, σχεδόν πάντοτε εκτός διδακτικού και σχολικού ωραρίου για τους εξής τέσσερις λόγους:

α) στο έργο συμμετείχαν 12 από τους 17 μαθητές του τμήματος της γαλλικής γλώσσας, οπότε αυτόματα σχηματίστηκε μια ξεχωριστή ομάδα (σε σχέση με την ολομέλεια της τάξης) η οποία, στα πλαίσια του έργου, έπρεπε να υλοποιεί περισσότερες και διαφορετικές δραστηριότητες από την υπόλοιπη τάξη των γαλλικών·

β) το δημοτικό σχολείο δεν ήταν Ε.Α.Ε.Π., δηλαδή Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, άρα, η ΣΤ' τάξη συγκεκριμένα, είχε 5 διδακτικές ώρες λιγότερες την εβδομάδα σε σχέση με τα σχολεία του λεγόμενου κλασικού προγράμματος, ενώ στο πρόγραμμά της δεν υπήρχε καθόλου το μάθημα της Πληροφορικής. Τρεις από αυτές τις ώρες αξιοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση για την υλοποίηση των eTwinning δραστηριοτήτων. Επιπλέον, υπήρχε μεγάλη ευελιξία στον ορισμό του τόπου και του χρόνου των συναντήσεων της eTwinning ομάδας γιατί αποφασίζονταν από κοινού, ενώ δεν υπήρχε ιδιαίτερος περιορισμός στη διάρκειά τους. Αξίζει να σημειωθεί πως για τις συναντήσεις αξιοποιήθηκαν επιπλέον αρκετές ημέρες από τις σχολικές διακοπές των Χριστουγέννων και του Πάσχα·

γ) η συντονίστρια εκπαιδευτικός του έργου δεν ήθελε να δαπανηθεί, δηλαδή να μειωθεί, χρόνος από το δώρο (σε εβδομαδιαία βάση) μάθημα των Γαλλικών για την πραγματοποίηση των eTwinning δραστηριοτήτων επειδή έτσι θα επιβαρυνόταν, κατά την κρίση της, η ομαλή ολοκλήρωση και επίτευξη των στόχων που είχε θέσει για το διδακτικό έτος 2014-15 στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας.

δ) οι από κοινού δραστηριότητες και η επικοινωνία με τη γαλλική τάξη συνεχίστηκε και μετά την 15^η Ιουνίου 2015, ημερομηνία λήξης των μαθημάτων για τα Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική επικράτεια, αφού η αντίστοιχη ημερομηνία λήξης για το γαλλικό σχολείο στη νήσο La Réunion ήταν η 5^η Ιουλίου 2015.

Στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως σε εκτενή πανευρωπαϊκή έρευνα των Crawley et al. (2009), μόνο το 17% των ερωτηθέντων ευρωπαίων εκπαιδευτικών δήλωσαν πως το σύνολο των δραστηριοτήτων του eTwinning έργου τους ολοκληρώθηκε αποκλειστικά κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Σχεδόν το 38% ανέφερε πως το μισό μέρος του έργου υλοποιήθηκε εντός σχολικού ωραρίου και το άλλο μισό εκτός σχολικού ωραρίου. Επίσης, συνολικά σχεδόν 40% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως οι δραστηριότητες του έργου τους χρειάστηκε να λάβουν χώρα είτε κυρίως (31%), είτε αποκλειστικά (8%) εκτός του επίσημου σχολικού ωραρίου.

Αναλυτικά οι φάσεις του έργου είχαν ως εξής:

Α' Φάση

Οκτώβριος 2014: Γνωριμία με την Ευρωπαϊκή Ένωση ως θεσμού και ως ενός μωσαϊκού λαών, γλωσσών και πολιτισμών. Σύντομη παρουσίαση των 28 κρατών-μελών και των συμβόλων της: του εμβλήματος ('Ενωμένοι στην πολυμορφία'), της σημαίας, του ύμνου και του κοινού ευρωπαϊκού νομίσματος. Η γνωριμία έγινε μέσα από βιβλία, εικόνες, χάρτες, έντυπες δραστηριότητες και διαδικτυακά κουίζ και παιχνίδια.

Εξοικείωση με τον όρο και τη δράση του eTwinning, δηλαδή την ηλεκτρονική 'αδελφοποίηση' σχολείων και τάξεων από διαφορετικές χώρες της Ευρώπης.

Νοέμβριος 2014: Αναζήτηση στοιχείων για και αρχική γνωριμία με τη χώρα-εταίρο, δηλαδή τη Γαλλία και, συγκεκριμένα, το υπερπόντιο προσαρτημένο διαμέρισμά της,

τη νήσου La Réunion. Χρήση της εφαρμογής του Google Earth, του Διαδικτύου και άλλων έντυπων μέσων.

Χρήση του διαδικτυακού εργαλείου Answergarden μέσα στο οποίο, με την τεχνική της ιδεοθύελλας, κάθε μαθητής αναφέρει λέξεις που εκπροσωπούν τα αγαπημένα του πράγματα. Εξαγωγή των απαντήσεων στο Tagxedo και σχηματισμός αντίστοιχου συννεφόλεξου. Χρήση του διαδικτυακού εικονικού τοίχου-πίνακα ανακοινώσεων Padlet μέσα στον οποίο κάθε μαθητής αναρτά εικόνες και σύντομες φράσεις με τις αγαπημένες του δραστηριότητες. Και οι δύο δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στην αγγλική γλώσσα. Άνοιγμα της αντίστοιχης σελίδας στο Twinspace ('Our Interests')

Εγγραφή των μαθητών στο Twinspace, απόδοση ονομάτων χρήστη και κωδικών. Πλοήγηση και εξοικείωση των μαθητών με την πλατφόρμα του Twinspace, τα εργαλεία της (Πίνακα ανακοινώσεων, Σελίδες, Υλικά, Forum, Chat, Ζωντανή εκδήλωση, προσθήκη εικόνων, τηλεφόρτωση και μεταφόρτωση βίντεο ή άλλων αρχείων) και το μενού κάθε εργαλείου.

Εξοικείωση με και αρχική εξάσκηση στο Powerpoint.

Χωρισμός σε τρεις υπο-ομάδες των τριών μαθητών εν όψει της υλοποίησης της εργασίας με θέμα 'Χριστουγεννιάτικα ήθη και έθιμα της Ελλάδας'.

Προφορική μαγνητοφωνημένη αυτο-παρουσίαση κάθε Έλληνα μαθητή στη γαλλική γλώσσα στο διαδικτυακό εργαλείο Voki. Αυτο-παρουσίαση των Γάλλων μαθητών στο Google Docs. Άνοιγμα της αντίστοιχης σελίδας ('Let's present Ourselves')

Άνοιγμα της σελίδας με τίτλο 'Weather and News Report' στην οποία κάθε τάξη αναρτά σε εβδομαδιαία βάση μέχρι το μήνα Μάιο 2015 τα νέα του σχολείου και της πόλης της, καθώς και τα νέα για τις καιρικές συνθήκες που επικρατούν στην περιοχή της, στην αγγλική ή/και στη γαλλική γλώσσα.

Β' Φάση

Δεκέμβριος 2014: Παρουσίαση των χριστουγεννιάτικων ηθών και εθίμων κάθε περιοχής. Κάθε υπο-ομάδα της ελληνικής τάξης προετοιμάζει ένα κείμενο για κάθε εργαλείο, εκτός από το Kizoa για το οποίο συγκεντρώνονται φωτογραφίες που έχουν πάρει οι μαθητές από την περιοχή τους τα Χριστούγεννα. Η ελληνική τάξη

χρησιμοποίησε τα διαδικτυακά εργαλεία Glogster, Google Docs, Kizoa, Toondoo και Voicethread. Οι εργασίες στα αναφερθέντα εργαλεία έγιναν στη γαλλική ή/και στην αγγλική γλώσσα. Η γαλλική τάξη χρησιμοποίησε το Google Docs. Άνοιγμα των αντίστοιχων σελίδων στο Twinspace με τίτλους: 'Christmas Card', 'Christmas Traditions', 'Christmas Slideshows', 'Christmas Comics' και 'Christmas Wishes'.

Ιανουάριος 2015: Χωρισμός σε τέσσερις υπο-ομάδες των δύο ή των τριών μαθητών εν όψει της υλοποίησης της εργασίας με θέμα 'Παρουσιάζω την πόλη και την περιοχή μου' και έναρξη διερεύνησης σε πηγές, διαδικτυακές ή μη. Αναρτήσεις στη σελίδα 'Weather and News Report'.

Γ' Φάση

Φεβρουάριος 2015: Εξοικείωση με την πλατφόρμα OpenWebQuest και έναρξη ιστοεξερεύνησης της ελληνικής τάξης με βάση τις οδηγίες που είναι καταχωρισμένες σε κάθε σελίδα της, με τελικό στόχο τη δημιουργία μιας παρουσίασης-τουριστικού οδηγού για την πόλη του Λουτρακίου και την περιοχή της Κορινθίας στη γαλλική γλώσσα στο Powerpoint.

Μάρτιος 2015: Υλοποίηση της προαναφερθείσας παρουσίασης στο Powerpoint (50 διαφάνειες με ισάριθμα κείμενα ή φράσεις) για την ελληνική τάξη. Άνοιγμα της αντίστοιχης σελίδας με τίτλο 'Loutraki, Greece'. Παρουσίαση της νήσου la Réunion από τους Γάλλους μαθητές και άνοιγμα της σελίδας 'This is Reunion Island'.

Δ' Φάση

Απρίλιος 2015: Δημιουργία ψηφιακής ιστορίας στο διαδικτυακό εργαλείο Storybird στη γαλλική γλώσσα. Άνοιγμα της αντίστοιχης σελίδας με τίτλο 'Le voyage de Jean-Luc à la Réunion'.

Μάιος 2015: Παρουσίαση του κλίματος της περιοχής και της χώρας κάθε τάξης στο διαδικτυακό εργαλείο Blendspace. Άνοιγμα της αντίστοιχης σελίδας στο Twinspace με τίτλο 'Le climat en Grèce et à la Réunion'.

Ιούνιος 2015: Αναρτήσεις των μουσικών προτιμήσεων κάθε τάξης και άνοιγμα της σελίδας 'It is fun'. Αξιολόγηση του έργου από τους μαθητές και την υπεύθυνη εκπαιδευτικό τους.

5ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή τα ερευνητικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, το δείγμα, η μέθοδος η οποία επιλέχθηκε για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της, καθώς και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

5.1. Ερευνητικά Μέσα

Τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- Δεδομένα συμμετοχής και αλληλεπίδρασης των μαθητών στην ψηφιακή πλατφόρμα (Twinspace) του έργου
- Τα παραχθέντα ψηφιακά έργα-δημιουργίες των μαθητών
- Ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες Έλληνες μαθητές
- Ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτώς οι συμμετέχοντες Γάλλοι μαθητές

5.2. Δείγμα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στο έργο μαθητές ήταν συνολικά 36: 12 μαθητές από την ελληνική τάξη και 24 μαθητές από τη γαλλική τάξη.

Το δείγμα της έρευνας ήταν: α. 9 από τους 12 συμμετέχοντες στο eTwinning έργο Έλληνες μαθητές, οι οποίοι έδωσαν συνέντευξη, και β. 14 από τους 24 συμμετέχοντες Γάλλους μαθητές, οι οποίοι απάντησαν γραπτώς σε ερωτηματολόγιο.

5.3. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας και η συνέντευξη

Για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας θεωρήθηκε σημαντική η διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων μαθητών. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας ως η καταλληλότερη προσέγγιση, ενώ η

συνέντευξη αποτέλεσε το βασικό εργαλείο της. Ο κυριότερος λόγος επιλογής της είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στο έργο μαθητές, ηλικίας 9-12 ετών, έχουν συνήθως περιορισμένα εκφραστικά μέσα, δηλαδή σχετική δυσχέρεια να αποκρυσταλλώσουν νοητικά και λεκτικά τις απόψεις τους.

Η συνέντευξη συνιστά ένα από τα πιο αξιόπιστα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή τον ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζόμενων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion, 1992). Ο Tuckman (1972) όρισε τη συνέντευξη ως δυνατότητα 'εισόδου' στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου. Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις) (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2010).

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι ερωτήσεις ήταν συνολικά είκοσι (20). Οι περισσότερες ήταν ανοικτού τύπου, ενώ υπήρχαν και 3 ερωτήσεις γνώμης. Το περιεχόμενο και η σειρά των ερωτήσεων ήταν κοινά για όλους τους ερωτηθέντες.

5.4. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Οι συνεντεύξεις με τους Έλληνες μαθητές πραγματοποιήθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο, ενώ για τους Γάλλους μαθητές, λόγω τεχνικών δυσκολιών πρόσβασης, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτώς.

Οι πρόσωπο με πρόσωπο συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρο εκτός σχολείου και σε χρόνο που εξυπηρετούσε τους συνεντευξιζόμενους. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη συγκατάθεση των συνεντευξιζόμενων μαθητών, έγιναν σε δύο φάσεις και είχαν συνολική διάρκεια 154 λεπτών.

Να σημειωθεί πως η όλη διαδικασία απευθύνθηκε σε παιδιά ηλικίας 9-12 ετών τα οποία δεν είχαν ζήσει έως τότε την εμπειρία μιας συνέντευξης. Τους είχε βέβαια εξηγηθεί ο τρόπος πραγματοποίησής της καθώς και το γενικό περίγραμμα των ερωτήσεων που θα διατυπώνονταν. Αυτό έγινε για τρεις λόγους: Πρώτον, να

κατανοήσουν τι είναι η συνέντευξη και το λόγο για τον οποίο θα την έδιναν. Δεύτερον, να μην (τυχόν) αγχωθούν πριν ή κατά τη διάρκειά της· και τρίτον, για να έχουν το χρόνο να θυμηθούν αναδρομικά και να συγκροτήσουν στο μυαλό τους τις διάφορες φάσεις και δραστηριότητες του έργου από τότε που ξεκίνησε, εννέα μήνες πριν, ώστε να μιλήσουν για αυτές.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης-συνέντευξης η ερευνήτρια ανέλαβε κυρίως το ρόλο να διατυπώνει τις ερωτήσεις και να τροφοδοτεί τη συζήτηση με τα στοιχεία εκείνα που ήταν απαραίτητα για την ομαλή συνέχισή της. Η ερευνήτρια ήταν συγχρόνως και η συντονίστρια του έργου. Από τη μία πλευρά, γνώριζε καλά το αντικείμενο της έρευνας, από την άλλη, έπρεπε να αποστασιοποιηθεί από αυτό, ώστε να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη ανάλυση των δεδομένων. Για να επιτευχθεί αυτό, κατά τη συνέντευξη, υιοθέτησε ύφος ουδέτερο και απέφυγε λεκτικές εκφράσεις ή γλώσσα του σώματος με συναισθηματική απόχρωση που θα μπορούσε να επηρεάσει ή να προΐδεάσει τους συνεντευξιζόμενους μαθητές.

Η προαναφερθείσα διαδικασία των συνεντεύξεων, σε συνδυασμό με τα ψηφιακά προϊόντα των μαθητών στην πλατφόρμα του Έργου εκτιμάται ότι συμβάλλουν στην αξιοπιστία της έρευνας και στην εξαγωγή όσο το δυνατόν εγκυρότερων αποτελεσμάτων.

Για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας, στη συνέχεια της εργασίας η αναφορά στους συνεντευξιζόμενους θα γίνεται ως εξής: το γράμμα Μ θα χρησιμοποιείται για τους Έλληνες μαθητές και μαθήτριες, το γράμμα G για τους Γάλλους μαθητές και το γράμμα F για τις Γαλλίδες μαθήτριες.

6ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα βασίστηκαν σε δύο άξονες: στους μαθητές και στα διαδικτυακά (ή μη) εργαλεία των Τ.Π.Ε. που αξιοποιήθηκαν στο έργο. Με βάση τους δύο αυτούς άξονες η διερεύνηση εστιάστηκε στους μαθητές και στο βαθμό ανάπτυξής τους σε τρεις τομείς: της δημιουργικής έκφρασης, της επικοινωνίας και της διαπολιτισμικής συνείδησης.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από τα ερευνητικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, δηλαδή: (α) τα δεδομένα της ψηφιακής πλατφόρμας του Twinspace του έργου, (β) τις ψηφιακές εργασίες-δημιουργίες των μαθητών και (γ) την ανάλυση των συνεντεύξεων τις οποίες έδωσαν εννέα (9) από τους 12 μαθητές της ελληνικής τάξης και των απαντήσεων σε γραπτό ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου που έδωσαν δεκατέσσερις (14) από τους συνολικά 24 συμμετέχοντες μαθητές της γαλλικής τάξης.

6.1. Συμμετοχή και δημιουργίες των μαθητών

6.1.1. Δημιουργικότητα και Τ.Π.Ε.

Το υλικό που δημιουργήθηκε από τους μαθητές με τη συμβολή των δύο συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών τους ήταν κατά κύριο λόγο ψηφιακό και πραγματοποιήθηκε στην πλατφόρμα του Twinspace, στην εφαρμογή του Powerpoint και σε έντεκα συνολικά διαδικτυακά εργαλεία: το Answergarden, το Tagxedo, το Padlet, το Voki, το Glogster, το Google Docs, το Voicethread, το Toondoo, το Kizoa, το Blendspace και το Storybird. Οι εργασίες των Ελλήνων μαθητών στα ψηφιακά εργαλεία φιλοξενήθηκαν σε λογαριασμούς που είχε ανοίξει η συντονίστρια εκπαιδευτικός με τα προσωπικά στοιχεία της ώστε να έχει το συγκεντρωτικό έλεγχο και την επίβλεψη της διαδικασίας υλοποίησής τους. Οι γλώσσες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η αγγλική και η γαλλική. Το επίπεδο Ελλήνων και Γάλλων μαθητών στην αγγλική γλώσσα ήταν αρκετά ανομοιογενές και, σύμφωνα με το Ενιαίο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, εκτεινόταν από το A2 ως το B1. Η γαλλική ήταν

η επίσημη διδασκόμενη γλώσσα στο σχολείο για τους μαθητές της Réunion, ενώ σχεδόν όλοι οι Έλληνες μαθητές/τριες διένυαν το δεύτερο έτος εκμάθησής της στο σχολείο ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Κάθε εργασία εντασσόταν στο θέμα που οι δύο τάξεις πραγματεύονταν σε κάθε φάση - χρονική περίοδο του έργου και ενσωματωνόταν άμεσα στην αντίστοιχη σελίδα που οι εκπαιδευτικοί εγκαινίαζαν μέσα στην πλατφόρμα του Twinspace.

Σε πρώτη φάση, η ελληνική τάξη ετοίμασε μια παρουσίαση της νήσου La Réunion στην ελληνική γλώσσα στο PowerPoint (Σχήμα 6.1 και Σχήμα 6.2). Το ζητούμενο ήταν να γνωρίσουν αρχικά οι Έλληνες μαθητές τη συνεργαζόμενη χώρα, να αναζητήσουν, δηλαδή, πληροφορίες για το νησί La Réunion, να τις συγκεντρώσουν και να τις αποτυπώσουν σε μία ευσύνοπτη παρουσίαση. Ο γενικός σκοπός ήταν να μάθουν να συν-εργάζονται σε ομάδες (των τριών), να αναπτύξουν, μέσα από την ερευνητική εργασία, αίσθημα συνευθύνης, πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας. Να εδραιωθεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ασφάλειας στην τάξη.



Σχήμα 6.1. Γεωγραφικός εντοπισμός της γαλλικής νήσου La Réunion από τους Έλληνες μαθητές

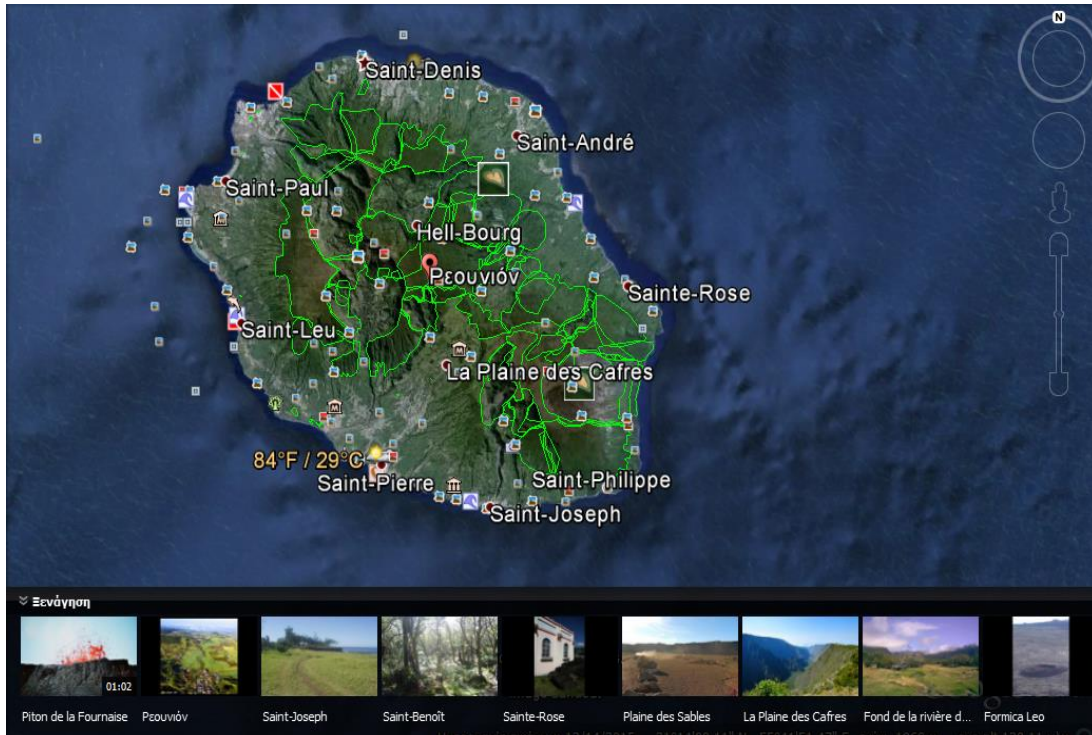
Η ιστορική εξέλιξη και ο **εποικισμός** του, ξεκίνησε τον **17ο αι.** με τη μετανάστευση **Αφρικανών, Κινέζων** και **Ινδών**, κάτω από τη γαλλική εποπτεία. Έτσι σχηματίστηκε ένα ιδιαίτερο τοπικό μίγμα πληθυσμού. Σήμερα αριθμεί 800.000 κατοίκους. Οι ντόπιοι είναι οι *créoles*.



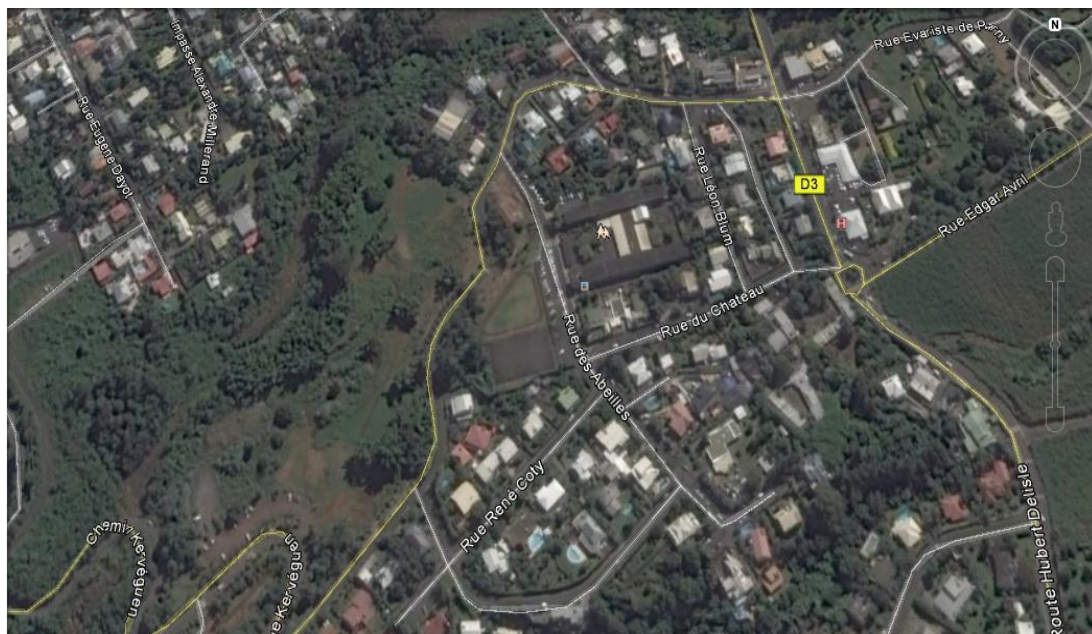
Σχήμα 6.2. Διαφάνεια από την παρουσίαση του πληθυσμού της νήσου La Réunion από τους Έλληνες μαθητές

Οι ειδικότεροι στόχοι της παρουσίασης ήταν να γνωρίσουν αρχικά και να εξοικειωθούν σταδιακά με τις εδαφολογικές-κλιματολογικές, ιστορικές, φυλετικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες της γαλλικής νήσου-αποικίας σε σχέση με την Ελλάδα αλλά και σε σχέση με την μητροπολιτική Γαλλία. Κατανόησαν ότι η Réunion αποτελεί υπερπόντιο έδαφος της Γαλλίας (από το 1946) και ότι συνιστά συγχρόνως την πιο απομακρυσμένη περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επιπλέον, πλοηγήθηκαν στο Google Earth για να εντοπίσουν το νησί στο χάρτη (Σχήμα 6.3), αλλά και την πόλη Le Tampon όπου βρισκόταν το συνεργαζόμενο γαλλικό δημόσιο δημοτικό σχολείο "Antoine Lucas" (Σχήμα 6.4).



Σχήμα 6.3. Εντοπισμός της νήσου La Réunion, ΝΑ της Αφρικής στο Google Earth



Σχήμα 6.4. Εντοπισμός της πόλης Le Tampon και του γαλλικού δημοτικού σχολείου Antoine Lucas στο Google Earth

Η πρώτη από κοινού δραστηριότητα ήταν η αλληλογνωριμία Ελλήνων και Γάλλων μαθητών. Αρχικά μαθητές/τριες ανάρτησαν στο εργαλείο Answergarden μερικές από τις πιο αγαπημένες τους δραστηριότητες, αγαπημένα πρόσωπα ή πράγματα. Οι απαντήσεις τους βρίσκονται στο <http://answergarden.ch/view/129413>. Το [Answergarden](#) είναι ένα μινιμαλιστικό εργαλείο ανατροφοδότησης, ένας χώρος όπου μπορεί να καταγραφεί άμεσα μια ιδεοθύελλα από τους μαθητές μιας ή περισσοτέρων σχολικών τάξεων πάνω σε οποιοδήποτε θέμα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές εξήγαν τις απαντήσεις τους στο [Tagxedo](#) για να σχηματίσουν ένα σύννεφο λέξεων σε σχήμα της επιλογής τους (Σχήμα 6.5).



Σχήμα 6.5. Το συννεφόλεξο με τις απαντήσεις των μαθητών στο Tagxedo

Η επόμενη δραστηριότητα ήταν η δημιουργία δύο ψηφιακών πολυμεσικών πινάκων ανακοινώσεων στο [Padlet](#) στον οποίο, όποιος μαθητής από τις δύο συνεργαζόμενες τάξεις επιθυμούσε, αναρτούσε μια μικρή φράση και μια εικόνα

χαρακτηριστική ενός ενδιαφέροντος ή ενός ινδάλματός του (Σχήμα 6.6 και Σχήμα 6.7). Οι αναρτήσεις των Ελλήνων μαθητών βρίσκονται στο σύνδεσμο <http://padlet.com/KOLLITIDOUELIZA/d4qsgus1yckn>



Σχήμα 6.6. Τμήμα του εικονικού τοίχου στο Padlet με αναρτήσεις μαθητών της ελληνικής τάξης



Σχήμα 6.7. Τμήμα του εικονικού τοίχου στο Padlet με αναρτήσεις μαθητών της γαλλικής τάξης

Κατόπιν, κάθε τάξη παρουσίασε τους μαθητές της. Η ελληνική τάξη αποφάσισε να παρουσιαστεί στο εργαλείο Voki (Σχήμα 6.8) και η γαλλική στο Google Docs (Σχήμα 6.9). Το [Voki](#) είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών χαρακτήρων που μιλούν (avatars). Έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε συμμετέχοντα μαθητή να δημιουργήσει το δικό του ψηφιακό χαρακτήρα, να συντάξει μια σύντομη παρουσίαση του εαυτού του και να την ηχογραφήσει με τη δική του φωνή. Παράδειγμα αυτοπαρουσίασης είναι το παρακάτω:

<http://www.voki.com/pickup.php?scid=10832531&height=550&width=1000>.



Σχήμα 6.8. Η πλατφόρμα του Voki με τις ηχογραφημένες αυτοπαρουσιάσεις των μαθητών της ελληνικής τάξης

Bonjour !
 Je suis Lise Théroude, élève de la classe
 Hello !
 I'm Lise Théroude , pupil



Σχήμα 6.9. Ενδεικτική διαφάνεια από τις αυτοπαρουσιάσεις των μαθητών της γαλλικής τάξης στο Google Docs

Στη συνέχεια, η δραστηριότητα αφορούσε στην παρουσίαση του τόπου κάθε τάξης. Κάθε τάξη ετοίμασε μια ενημερωτική ευσύνοπτη παρουσίαση της περιοχής της σε Power point. Σε αυτή τη φάση ξεκίνησε σε κάθε τάξη η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής παιδαγωγικής προσέγγισης της project-based learning και κάθε εργασία του έργου διαρθρωνόταν σε **8 στάδια ανάπτυξης**:

- 1^η. Ευαισθητοποίηση και προσανατολισμός του ενδιαφέροντος
- 2^η. Εισαγωγή και παρουσίαση του θέματος και των υπο-θεμάτων
- 3^η. Διερεύνηση του θέματος και των υποθεμάτων. Δημιουργία ομάδων & επιμερισμός των εργασιών
- 4^η. Διαμόρφωση σχεδίου δράσης και κοινός προγραμματισμός με την ολομέλεια της ομάδας
- 5^η. Εφαρμογή της δράσης και ενδο-ομαδικός προγραμματισμός κάθε ομάδας τριών μαθητών
- 6^η. Υλοποίηση των δραστηριοτήτων με τη χρήση φύλλων εργασίας και συλλογική διεξαγωγή της κάθε εργασίας με βάση τις υπο-εργασίες των υπο-ομάδων. Επεξεργασία των πληροφοριών και σύνθεση
- 7^η. Αξιολόγηση του τελικού ομαδικού έργου (ερωτηματολόγιο ή συζήτηση)
- 8^η. Παρουσίαση της τελικής εργασίας

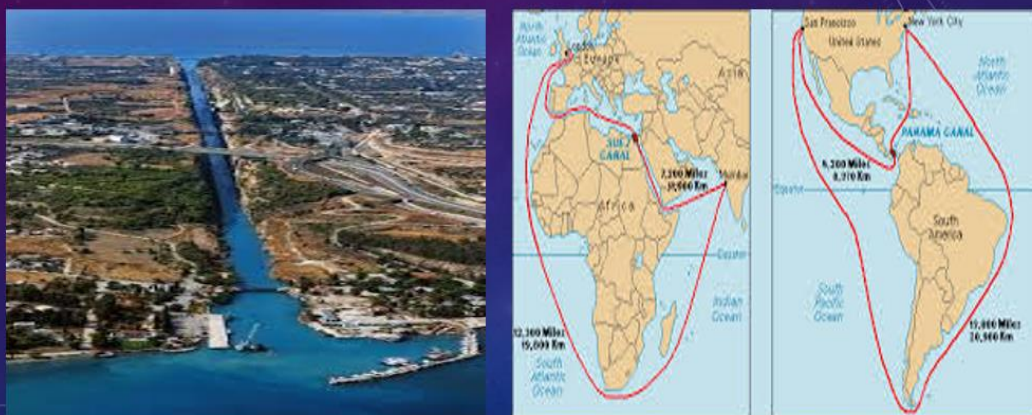
Η ελληνική τάξη χωρίστηκε σε τέσσερις ομάδες των τριών μαθητών. Με βάση την ομαδική-συνεργατική μέθοδο και με οδηγό μια δομημένη [ιστοεξερεύνηση](#), η οποία φιλοξενήθηκε στην πλατφόρμα OpenWebQuest του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, η ελληνική τάξη ετοίμασε παρουσίαση της περιοχής της Κορινθίας και της πόλης του Λουτρακίου (Σχήμα 6.10 και Σχήμα 6.11). Η πρώτη ομάδα παρουσίασε τους σύγχρονους πολιτιστικούς χώρους, η δεύτερη τους αρχαιολογικούς χώρους και τα μνημεία, η τρίτη τους χώρους εστίασης και η τέταρτη τους χώρους άθλησης και αναψυχής της Κορινθίας. Οι εργασίες καθεμίας εκ των τεσσάρων ομάδων ενώθηκαν και συνέθεσαν την τελική παρουσίαση στο PowerPoint.

La ville de **Loutraki** est située à 85 km d' Athènes, la capitale de Grèce. Elle est construite sur la mer (sur **le golfe de Corinthe**) et elle compte 21.000 d' habitants.



Σχήμα 6.10. Διαφάνεια από την παρουσίαση της πόλης του Λουτρακίου από την ελληνική τάξη

Le Canal de Corinthe a été créé et fonctionne toujours comme d'autres canaux dans le monde, par exemple le Canal de Suez (en Afrique) ou de Panama (en Amérique)




Σχήμα 6.11. Διαφάνεια από την παρουσίαση της περιοχής της Κορινθίας από την ελληνική τάξη


Η γαλλική τάξη ετοίμασε μία παρουσίαση για τα ποικίλα μικροκλίματα της νήσου La Réunion στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα (Σχήμα 6.12),

Réunion climate : situation


Reunion is a small island, which is about 300 miles round, and 3070 m high. The island is cut in two by high mountains, which are made by two volcanoes, one ancient and extinct, and one younger, still active. In between there are high plains.
In Reunion landscapes are multiple, mainly because of its numerous micro climates.




Sugar cane in le Tampon South plain



Mafate circus



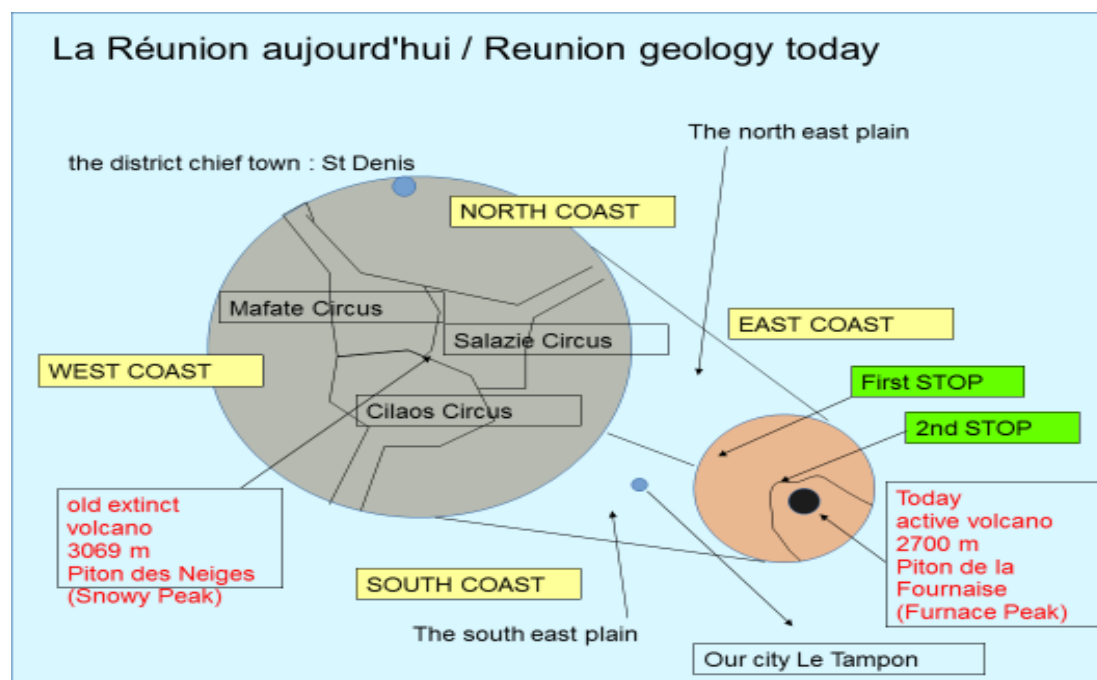
Plaine des sables Volcano 2000 m



Grand Anse South island

Σχήμα 6.12. Παρουσίαση του κλίματος της νήσου La Réunion από την γαλλική τάξη

καθώς και μια δίγλωσση παρουσίαση-αφιέρωμα στο μοναδικό ενεργό ηφαίστειο της περιοχής τους και ενός από τα πιο ενεργά στον πλανήτη, του Piton de la Fournaise (Σχήμα 6.13), και της επίσκεψής τους σε αυτό (Σχήμα 6.14).



Σχήμα 6.13. Παρουσίαση γεωλογικών στοιχείων της νήσου La Réunion και των δύο ηφαιστειών της, του ανενεργού Piton des Neiges και του ενεργού Piton de la Fournaise από τους μαθητές της γαλλικής τάξης

Nous vivons sur un volcan
We live on a volcano



Français :C'était ici que on a vu le piton des neiges et après il y avait beaucoup de mouches qui n'arrettaient pas de venir sur nous et ça nous faisait rigoler. Kylian

English : we stand on the cliff that surround the volcano, it is called a "caldeira" it is the ancient slope of the crater before the hot spot under pulled eruptions further to the east, then the volcano crushed down and left the caldeira behind. That day the air was full of flees ! They were stucked on everyone !

Σχήμα 6.14. Δείγμα από την παρουσίαση της επίσκεψης της γαλλικής τάξης στο ενεργό ηφαίστειο Piton de la Fournaise στη νήσο La Réunion

Στο πλαίσιο αλληλογνωριμίας των δύο τάξεων, η γαλλική τάξη ανάρτησε επιπλέον τη μουσική και τους στίχους από ένα τοπικό τραγούδι της περιοχής τους.

Στη σελίδα με τίτλο 'Weather and News Report' οι μαθητές των δύο τάξεων αναρτούσαν κάθε εβδομάδα τα νέα του σχολείου και της πόλης τους (Σχήμα 6.15, Σχήμα 6.16 και Σχήμα 6.17), καθώς και ένα σύντομο δελτίο για τις καιρικές συνθήκες που επικρατούσαν στην περιοχή τους (Σχήμα 6.18 και Σχήμα 6.19). Η δραστηριότητα αυτή έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να ανταλλάξουν νέα και πληροφορίες για το ωρολόγιο πρόγραμμα, τις συνήθειες πρακτικές αλλά και τις εκδηλώσεις που διοργανώνει το κάθε σχολείο κάθε σχολική περίοδο. Έμαθαν, επίσης, πράγματα για την πολιτιστική και κοινωνική ζωή της κάθε πόλης.

Le Tampon REUNION

Monday, the 1st of June 2015

We send you again Amir post about dolphin in Mayotte Island

LES DAUPHINS SONT INCROYABLES

A Mayotte les dauphins sont gentils, très gentils. Ma mère m'a dit qu'un dauphin a sauvé mon tonton et ma mamie. Elle m'a dit qu'il se dirigeait vers Combanie mais le bateau s'est cogné contre un rocher et le bateau a coulé. Mon tonton et Ma mamie se noyaient et heureusement un dauphin les a rattrapé. Les dauphin sont trop gentils à Mayotte!!

DOLPHINS ARE INCREDIBLE

In Mayotte dolphins are nice, very nice. My mother told me a dolphin saved my uncle and my grandma. She said he was heading Combani but the boat banged against a rock and the boat sank. My grandma and my uncle drowned and fortunately a dolphin caught up with them. The dolphins are too nice in Mayotte !!



Σχήμα 6.15. Ανάρτηση Γάλλου μαθητή στη σελίδα 'Weather and News Report' σχετικά με τα νέα της περιοχής του

Place / Le Tampon REUNION ISLAND / Date / DEC 12th

Today the weather is hot, stormy, little windy, cloudy

Temperature 29°

Day news: our last 2014 school day, we work very little and PLAY OUR GAMES !



Σχήμα 6.16. Ανάρτηση Γαλλίδας μαθήτριας με θέμα τα νέα του σχολείου της

Place: Loutraki, GREECE Date: Sunday, the 28th of December 2014:

Temperature: 11° C

Humidity: 70%

Day News: Here's what happened today from 16.00 to 19.00 in the main boulevard of Loutraki: the boulevard was converted to pedestrian, no cars were allowed.

All the shops were open, they were floodlit and offered local delicacies to all the inhabitants and the tourists of Loutraki that were walking along the boulevard.

A live music band was playing beautiful Christmas music, there were crafts with clay (pottery) for all the children to make and many games to play.



1 μέλος συνδεδεμένο στο διαδίκτυο

Σχήμα 6.17. Ανάρτηση Έλληνα μαθητή στη σελίδα 'News Report' σχετικά με τα νέα της πόλης του

Επιπλέον, τους έδωσε τη δυνατότητα να αρχίσουν να μαθαίνουν περισσότερα για τις καιρικές συνθήκες που επικρατούν στη δική τους χώρα, στη δική τους περιοχή και να κάνουν συγκρίσεις με τη συνεργαζόμενη 'μακρινή' χώρα. Κατανόησαν καλύτερα τα χαρακτηριστικά του μεσογειακού ελληνικού κλίματος και πήραν μια πρώτη ιδέα για το τροπικό κλίμα που επικρατεί στη Réunion. Η διαδικασία των αναρτήσεων σε αυτή τη σελίδα ευαισθητοποίησε τους μαθητές στο θέμα και τους κινητοποίησε να ξεκινήσουν δύο μήνες αργότερα εκτενέστερη εργασία πάνω στο κλίμα της κάθε περιοχής.

Place / Le Tampon REUNION ISLAND / Date / december 9th

Today the weather is sunny cloudy windy nice not rainy

Temperature 28 degrees C

Day news : today swimming pool. Jade's cake has burnt.



1 μέλος συνδεδεμένο στο διαδίκτυο

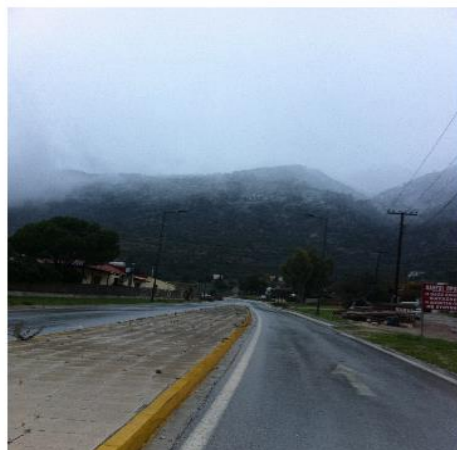
Σχήμα 6.18. Ανάρτηση Γάλλου μαθητή στη σελίδα 'Weather Report' αναφορικά με τις καιρικές συνθήκες στην περιοχή του

Place: Loutraki, GREECE Date: Wednesday, the 31st of December 2014:

Today, it has been snowing in the mountain all day. The wind in Loutraki is blowing so fast than we can hardly walk in the streets. Many trees have broken and fallen down because of the strong wind. The waves in the sea (in the Corinthian Gulf) are 4 metres high!

Temperature: 2° C

Humidity: 90%

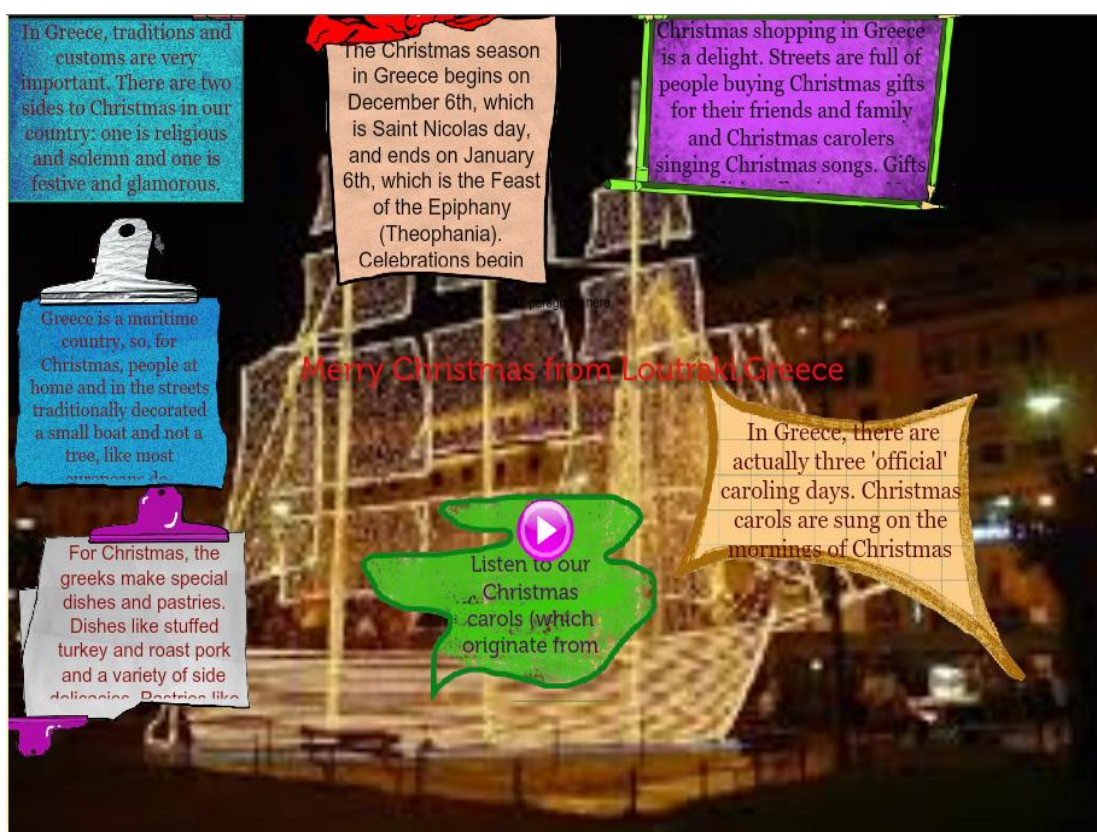


1 memt

Σχήμα 6.19. Ανάρτηση Έλληνα μαθητή σχετικά με τον καιρό που επικρατεί στην πόλη του

Την περίοδο των χριστουγεννιάτικων διακοπών οι μαθητές δημιούργησαν πέντε σελίδες με θέμα τα Χριστούγεννα σε κάθε μία από τις δύο χώρες, την Ελλάδα και τη Réunion.

Η πρώτη σελίδα είχε τίτλο 'Christmas Wishes'. Σε αυτήν οι Έλληνες μαθητές ανάρτησαν μια ψηφιακή διαδραστική πολυμεσική αφίσα που δημιούργησαν στην πλατφόρμα του [Glogster](http://kollitidoueliza.edu.glogster.com/christmas-card/) (Σχήμα 6.20). Στην αφίσα παρουσίασαν τα βασικά ήθη και παραδόσεις της Ελλάδας τα Χριστούγεννα. Επιπλέον, προκειμένου να παρουσιάσουν ένα χαρακτηριστικό μουσικό άκουσμα από παραδοσιακά ελληνικά κάλαντα, ενσωμάτωσαν στην αφίσα τα κάλαντα της Ικαρίας όπως τα είχαν ηχογραφήσει με το δάσκαλο της Μουσικής τους. Η αφίσα βρίσκεται στο σύνδεσμο: <http://kollitidoueliza.edu.glogster.com/christmas-card/>



Σχήμα 6.20. Η ψηφιακή αφίσα με θέμα τα χριστουγεννιάτικα έθιμα στην Ελλάδα στο Glogster

Η δεύτερη σελίδα είχε τίτλο 'Christmas Traditions'. Σε αυτή οι μαθητές κάθε χώρας δημιούργησαν ένα **Google Doc** στο οποίο παρουσίασαν ήθη και έθιμα της

χώρας τους τα Χριστούγεννα. Οι Έλληνες μαθητές παρουσίασαν χαρακτηριστικά τοπικά έθιμα συγκεκριμένων περιοχών της Ελλάδας (Σχήμα 6.21). Η παρουσίαση είναι διαθέσιμη στο σύνδεσμο:

https://docs.google.com/presentation/d/1pu4j2B8D8ivAe5mWsF3rW8Gt17JPYyakJnnxwZo2J8Y/edit#slide=id.g56ee46c57_28

The custom of burning oak in Epirus

Epirus is a region in northern Greece. In the villages of Epirus, when people are on their way to visit a friend or a family member in order to wish him a 'Merry Christmas' they traditionally hold a burning creaking oak branch. They do that in order to fill the dark alleys of the village with cheerful fires and clicks.



Σχήμα 6.21. Διαφάνεια από την παρουσίαση ελληνικών χριστουγεννιάτικων εθίμων στο Google Docs

και οι Γάλλοι μαθητές παρουσίασαν αντίστοιχα τι συμβαίνει τις γιορτινές αυτές μέρες στο σχολείο τους και στο νησί τους (Σχήμα 6.22 και Σχήμα 6.23) στο σύνδεσμο:

https://docs.google.com/presentation/d/1iKdh6qXsg5XGq32pYpfQKzi9VaLUNUWblBZsMhYm0Uw/edit#slide=id.g44d7758d2_041

Xmas in Reunion island : cooking

In december the weather is hot, people are outside their home, many in the streets.

A Christmas dinner is made of improved carry. Carry is the basic reunionese dish. White rice, a basic sauce made of curcuma (turmeric), onions, garlic, spices, in which you cook what you want: meat, sausage, fish, seafood, egg ...

On Christmas the most popular carry is a seafood carry, as lobsters, prawns ... But now people cook as well french traditionnal dishes too, turkey, poultry ... for dessert, here it is the fruit season , so we eat mountains of leetchee, mango ... And of course, adults drink ... sugar cane rum !



Σχήμα 6.22. Διαφάνεια από την παρουσίαση της γαλλικής τάξης των χριστουγεννιάτικων εθίμων στη Réunion στο Google Docs

And it's the Xmas market day, dec 17th



The city hall present for each one of us was a badminton set.

Today we are only 15, 1 is ill, 7 are gone holidays !

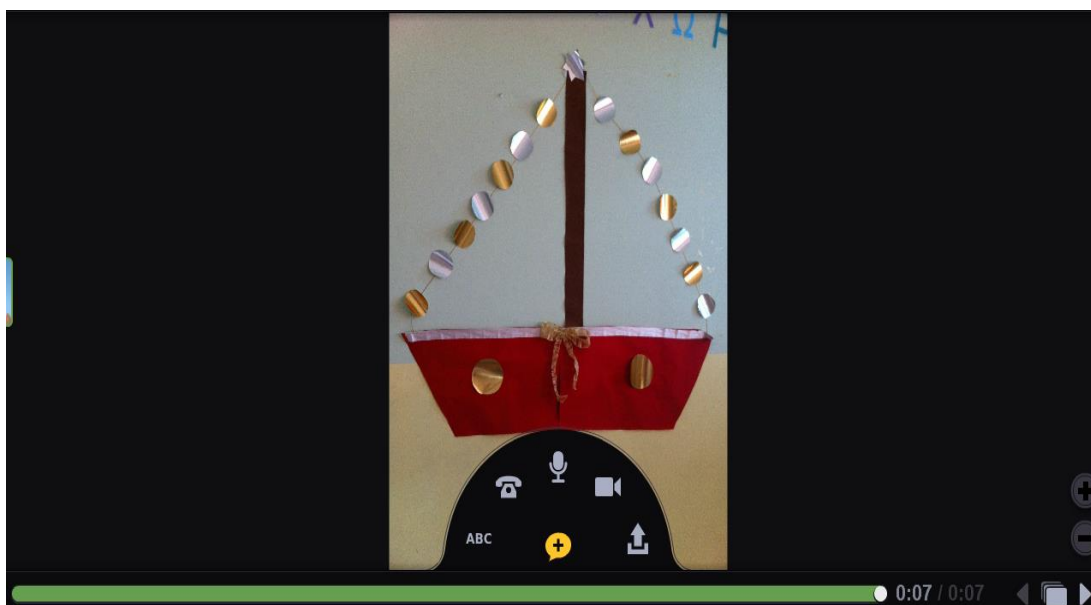
Le cadeau de la mairie pour chacun d'entre nous était un jeu de badminton.

Aujourd'hui nous sommes seulement 15, 1 est en maladie, 7 sont déjà partis en vacances !

Σχήμα 6.23. Διαφάνεια από την παρουσίαση με θέμα το χριστουγεννιάτικο παζάρι της γαλλικής τάξης στο Google Docs

Η τρίτη σελίδα είχε τίτλο 'Christmas Wishes'. Εδώ οι μαθητές δημιούργησαν στο πολυμεσικό εργαλείο παρουσιάσεων [Voicethread](#) δέκα χριστουγεννιάτικες ευχές σε τρεις γλώσσες. Ηχογράφησαν, δηλαδή, τις φωνές τους για να εκφράσουν κάθε ευχή στην ελληνική, στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα αντίστοιχα βάζοντας για φόντο ως επί το πλείστον την φωτογραφία μιας χειροτεχνίας τους (Σχήμα 6.24).

Η παρουσίαση βρίσκεται στο σύνδεσμο: <https://voicethread.com/myvoice/#thread/6415570/33271910/34620042>



Σχήμα 6.24. Η ηχογραφημένη παρουσίαση δέκα χριστουγεννιάτικων ευχών σε τρεις γλώσσες στο Voicethread

Η τέταρτη σελίδα είχε τίτλο 'Christmas Comics' και η εργασία της υλοποιήθηκε στο εργαλείο δημιουργίας κόμικ [Toondoo](#). Εδώ οι μαθητές σχεδίασαν και δημιούργησαν μια σύντομη ιστορία με θέμα την προετοιμασία ενός χριστουγεννιάτικου γεύματος και τη διαδικασία παρασκευής δύο εποχιακών εδεσμάτων (Σχήμα 6.25).



Σχήμα 6.25. Σελίδα από το κόμικ με θέμα την προετοιμασία ενός ελληνικού πρωτοχρονιάτικου γεύματος στο Toondoo

Η πέμπτη σελίδα είχε τίτλο 'Christmas slideshows' και περιείχε τέσσερις προβολές φωτογραφιών με εικόνες που είχαν τραβήξει τα παιδιά από τοποθεσίες και εκδηλώσεις στο σχολείο τους και στην πόλη του Λουτρακίου κατά την περίοδο των Χριστουγέννων και τις οποίες ενσωμάτωσαν στο **Kizoa** (Σχήμα 6.26 και Σχήμα 6.27). Το **Kizoa** είναι εργαλείο για δημιουργία βίντεο με φωτογραφίες και μουσική. Οι τέσσερις βίντεο-προβολές φωτογραφιών βρίσκονται στους συνδέσμους:

<http://www.kizoa.com/Movie-Maker/d16339085k2712526o111/christmas-in-lourtaki>

<http://www.kizoa.com/Movie-Maker/d16512049k5294741o111/christmas--slideshow-2>

<http://www.kizoa.com/Movie-Maker/d16799627k1262614o111/christmas-slideshow-3>

<http://www.kizoa.com/Movie-Maker/d16801159k1333347o111/christmas-slideshow-4>



Σχήμα 6.26. Βιντεοπροβολή φωτογραφιών με θέμα τα Χριστούγεννα στο Λουτράκι Κορινθίας στο Kizoa



Σχήμα 6.27. Βιντεοπροβολή φωτογραφιών με θέμα τα Χριστούγεννα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο στο Kizoa

Την περίοδο που ακολούθησε τις διακοπές των Χριστουγέννων οι δύο σχολικές τάξεις συνεργάστηκαν για να παρουσιάσουν η κάθε μία το κλίμα και τις μετεωρολογικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα και στην περιοχή της στο **Blendspace** (Σχήμα 6.28). Το [Blendspace](https://www.blendspace.com/) είναι διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας διαδραστικών πολυμεσικών μαθημάτων-παρουσιάσεων. Η εργασία Ελλήνων και Γάλλων μαθητών βρίσκεται στο σύνδεσμο <https://www.tes.com/lessons/VmVutf5IYyjPLw/edit>

CLIMAT EN GRÈCE ET À LA RÉUNION

1 LA RÉUNION
CLIMAT TROPICAL

2 LA RÉUNION VUE D...
VUE PANORAMIQUE D...

3 CLIMAT ET MÉTÉO À...
Éditer le texte

4 GRÈCE
CLIMAT MÉDITERRANÉ...

5 LA GRÈCE VUE DE CL...
VUE PANORAMIQUE D...

6 CLIMAT EN GRÈCE
Éditer le texte

7 CARTE GÉOGRAPHIQ...
ON A FABRIQUÉ LA CA...

8 CARTE GÉOPHYSIQ...
ON A FABRIQUÉ LA CA...

9 CARTE FAITE À LA M...
À voir le vert de la végéta...

10 LA RÉUNION
LA CÔTE AU VENT ET S...

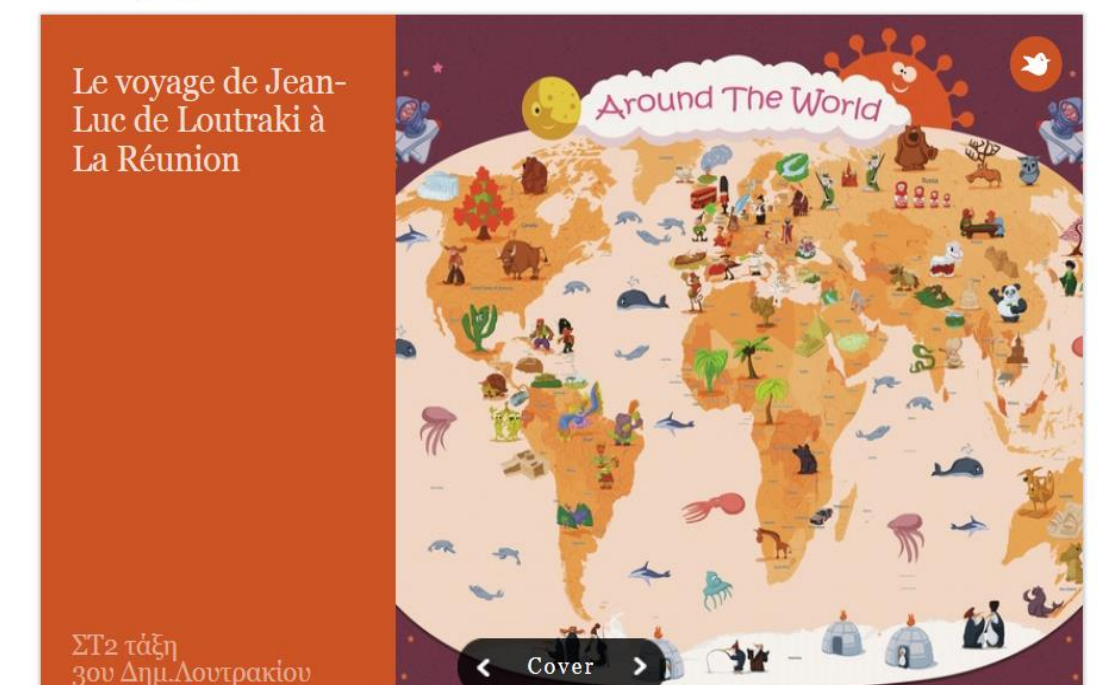
11 LA RÉUNION
LA CÔTE AU VENT ET S...

12 CYCLONE
Entrer description/notes

Σχήμα 6.28. Η συνεργατική παρουσίαση του κλίματος της Ελλάδας και της Réunion στο Blendspace

Την ίδια περίοδο οι μαθητές της ελληνικής τάξης δημιούργησαν μια ιστορία στο εργαλείο ψηφιακής αφήγησης [Storybird](https://storybird.com/books/le-voyage-de-jean-luc-de-loutraki-a-la-reunion/?token=mar7gfpczb) (Σχήμα 6.29 και Σχήμα 6.30). Το θέμα της ιστορίας συναποφάσισαν να είναι το εικονικό ταξίδι ενός βατράχου-συμβόλου της τάξης των Γαλλικών στο νησί La Réunion προκειμένου να συναντήσει και να γνωρίσει τα παιδιά της γαλλικής τάξης. Η ιστορία φιλοξενείται στο σύνδεσμο: <https://storybird.com/books/le-voyage-de-jean-luc-de-loutraki-a-la-reunion/?token=mar7gfpczb>

Le voyage de Jean- Luc de Loutraki à La Réunion



Σχήμα 6.29. Το εξώφυλλο της ψηφιακής ιστορίας της ελληνικής τάξης για το ταξίδι του βατράχου Jean Luc στη Réunion στο Storybird.



Donc, il décide d'aller les visiter. Il va faire un très long voyage.

Σχήμα 6.30. Σελίδα από την ψηφιακή ιστορία της ελληνικής τάξης στο Storybird

Παράλληλα εγκαινιάστηκε νέα σελίδα με τίτλο 'It is fun' στην οποία κάθε τάξη αναρτούσε σε εβδομαδιαία βάση γρίφους, σπαζοκεφαλιές και ανέκδοτα που οι μαθητές συνήθιζαν να αφηγούνται στη χώρα τους (Σχήμα 6.31 και Σχήμα 6.32), καθώς και εκπροσώπους του είδους της μουσικής που προτιμούσαν και συνήθιζαν να ακούν (Σχήμα 6.33 και Σχήμα 6.34). Η σελίδα αυτή ήταν από τις πιο δημοφιλείς, αφού έδωσε κίνητρο στους μαθητές των δύο χωρών να συνδέονται ακόμα πιο συχνά στην πλατφόρμα του έργου, να διαβάζουν τις δημοσιεύσεις των συμμαθητών τους, να κάνουν αναρτήσεις και να ανταλλάσσουν μεταξύ τους σχόλια και απόψεις.

Two dogs pass by a store that says: No dogs. 'We enter?' 'Asks the first. ' We enter, meets the second,, after all we are not supposed to read! "

Deux chiens passent devant un magasin sur lequel est écrit : interdit aux chiens. 'On entre ?' demande le premier. "On entre, répond le deuxième,, après tout on est pas sensé savoir lire !"

David Thong Chane

Math with Toto

It's the end of the math lesson, the teacher says : and finally we find "zero" ! Toto reply : It was not worth to make so much trouble !

Toto is dad himself

Toto decides not to go at school, and call the head master : "Good morning Sir, Toto is not fine, he won't be at school today !" Head master says : "Who is speaking ?" Toto replies : "It's my dad !"

Arnaud

Σχήμα 6.31. Αναρτήσεις анеκδότων από μαθητές της γαλλικής τάξης

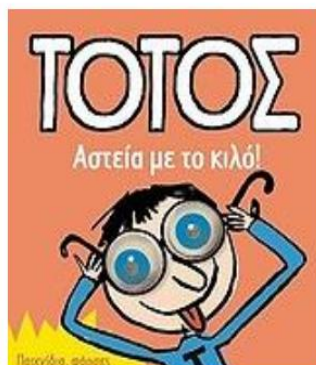
JOKE No 1:

The teacher asks Toto: 'Toto, if you ever found a bag full of money and a bag full of brain and you had to choose between the two, which one would you prefer to take with you?'

Toto answers: 'I would prefer to take the bag with the money, of course!'

The teacher answers back: 'I would certainly prefer to take the bag with the brain!'

Toto then comments on that: 'Well, I suppose everyone takes what he is missing!'



1 μέλος συνδεδεμένο στο διαδίκτυο

Σχήμα 6.32. Αναρτήσεις анеκδότων από τους μαθητές της ελληνικής τάξης



My favourite singer is singer Seymyu REAL ! He is from Reunion He is 18, listen to his song : [Badaboum, la vie autrement](#), and tell me if you like him. XAVIER

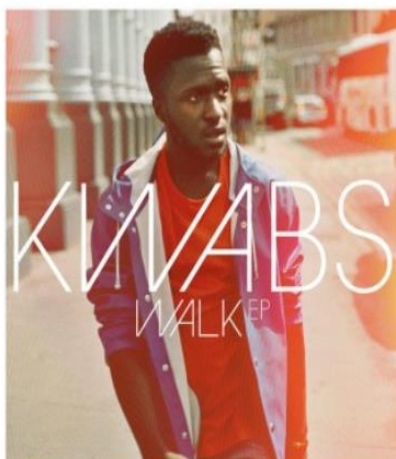
I have a question to ask you: Was the video clip filmed in la Reunion? like the rythm but I don't understand the lyrics. They are too fast !!

I

1 μέλος συνδεδεμένο στο διαδίκτυο

Σχήμα 6.33. Ανάρτηση Γάλλου μαθητή με θέμα την αγαπημένη του μουσική

My favourite singer is **Kwabs**. He is a British singer and songwriter. He is best known for his international hit "Walk". I like him because he has a good voice and his songs are great.



KWABS

1 μέλος συνδεδεμένο στο διαδίκτυο

Σχήμα 6.34. Ανάρτηση Έλληνα μαθητή με θέμα την αγαπημένη του μουσική

6.1.2. Επικοινωνία και Τ.Π.Ε.

Η επικοινωνία πραγματοποιήθηκε σε δύο γλώσσες. Η γαλλική ήταν η επίσημη γλώσσα διδασκαλίας στο Γαλλικό σχολείο και η δεύτερη ξένη γλώσσα για τους Έλληνες μαθητές. Η αγγλική ήταν η πρώτη ξένη γλώσσα και για τις δύο τάξεις των δύο χωρών αλλά το επίπεδο των μαθητών ήταν εκατέρωθεν αρκετά ανομοιογενές. Έλληνες και Γάλλοι μαθητές εξασκήθηκαν και στις δύο γλώσσες. Η επικοινωνία πραγματοποιήθηκε με τρεις τρόπους: α. προφορικά με τις συνδέσεις μέσω του Skype, β. γραπτά με ανταλλαγές μηνυμάτων και σχολιασμών στις σελίδες του Twinspace, και γ. με γραπτά μηνύματα στο Forum του Twinspace. Διερευνήθηκε με βάση δύο τομείς: α. την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, β. τη γλωσσική ανάπτυξη στην αγγλική γλώσσα και γ. τη γλωσσική ανάπτυξη στη γαλλική γλώσσα.

Κατά τη διάρκεια του έργου πραγματοποιήθηκαν τρεις τηλεδιασκέψεις στο **Skype** στις οποίες Έλληνες και Γάλλοι μαθητές χαιρετήθηκαν και μίλησαν σύντομα ανά δύο (Σχήμα 6.35), Επιπλέον, στο Forum του Twinspace του έργου οι μαθητές των δύο τάξεων είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν σύντομα μηνύματα (Σχήμα 6.37), ενώ στις σελίδες του Twinspace έκαναν συχνές αναρτήσεις και αλληλοσχολιασμούς ανάλογα με το θέμα που πραγματεύονταν κάθε φορά.



Σχήμα 6.35. Επικοινωνία ελληνικής και γαλλικής τάξης μέσω Skype



Σχήμα 6.36. Η γαλλική τάξη στο δημοτικό σχολείο 'Antoine Lucas' στην πόλη Le Tampon της νήσου La Réunion

KYRIAKI SKOURI - 27.11.2014 18:37
Salut Cassandra! Je m'appelle Kyriaki. Ca va? C' est comment le temps chez vous ?
 Απάντηση - Αναφορά - ΔΙΑΓΡΑΦΗ

KYRIAKI SKOURI - 06.12.2014 15:31
salut cassandra!Ca va?
 Απάντηση - Αναφορά - ΔΙΑΓΡΑΦΗ

Cassandra PAJANIANDY - 09.12.2014 08:42
*Salut Kyriaki,oui ça va et toi ? Le temps ici:c'est l'été,de temps en temps le ciel est couvert.Bientot chez nous c'est la saison du cyclone tu sais c'est quoi un cyclone? Et chez vous est ce que il y a des tempetes ? Est ce que vous avez une cantine et qu'est ce que tu manges le midi ? Nous on a une cantine et on ma plus souvent du riz avec quelle que chose.
 Au revoir et a très bientôt bis!!!!!!!!!!!!*
 Απάντηση - Αναφορά - ΔΙΑΓΡΑΦΗ

KYRIAKI SKOURI - 16.12.2014 18:25
ca va!
 Απάντηση - Αναφορά - ΔΙΑΓΡΑΦΗ

Cassandra PAJANIANDY - 19.12.2014 07:32
oui et toi
 Απάντηση - Αναφορά - ΔΙΑΓΡΑΦΗ

μέλος συνδεδεμένο στο διαδίκτυο

Σχήμα 6.37. Δείγμα από μηνύματα που Έλληνες και Γάλλοι μαθητές αντάλλαζαν στο Forum του Twinspace του έργου

6.1.3. Διαπολιτισμικότητα και Τ.Π.Ε.

Η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα στα δύο συνεργαζόμενα σχολεία ήταν αξιοσημείωτη, δεδομένου ότι αρχικά οι μαθητές της γαλλικής τάξης δεν γνώριζαν σχεδόν τίποτα για την Ελλάδα ή για την πόλη του Λουτρακίου και οι μαθητές της ελληνικής τάξης δεν είχαν ιδέα για την ύπαρξη της γαλλικής νήσου, πρώην αποικίας και γαλλικού υπερπόντιου διαμερίσματος, La Réunion, ή για την πόλη Le Tampon όπου εδρεύει το γαλλικό σχολείο. Η γεωγραφική απόσταση μεταξύ των δύο αυτών περιοχών του πλανήτη είναι περίπου 7.500 χιλιόμετρα, ενώ οι μορφολογικές, κλιματολογικές, λαογραφικές-φυλετικές, ιστορικές και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ τους είναι ποικίλες.

6.1.3.α. Γεωγραφικός εντοπισμός, φυσικό περιβάλλον και κλιματολογικές συνθήκες

Οι Έλληνες μαθητές έμαθαν ότι το ηφαιστειογενές νησί εντοπίζεται στον Ινδικό ωκεανό, ΝΑ της Αφρικής, ανατολικά της Μαδαγασκάρης, υπήρξε γαλλική αποικία και σήμερα αποτελεί υπερπόντιο διαμέρισμα και περιοχή της ονομαζόμενης μητροπολιτικής Γαλλίας. Επιπλέον, μέσα από την περιήγηση στο Google Earth εντόπισαν το συνεργαζόμενο σχολείο, το οποίο βρίσκεται στην κοινότητα Le Tampon (από το 1925), κεντρικά και νότια του νησιού, σε υψόμετρο 400 έως 1600 μ. και η οποία είναι η 4^η σε πληθυσμό κοινότητα του νησιού με 76.000 κατοίκους. Αναφορικά με αυτή την κοινότητα, οι μαθητές της ελληνικής τάξης πίστευαν αρχικά ότι επρόκειτο για μια καθαρά αγροτική περιοχή που στερείται ιδιαίτερων υλικοτεχνικών υποδομών. Ωστόσο με έκπληξη πληροφορήθηκαν ότι στην περιοχή υπάρχουν συνολικά σαράντα δημοτικά σχολεία, έξι γυμνάσια, τρία λύκεια καθώς ένα Πανεπιστήμιο. Έμαθαν πως το έμβλημά της είναι: *“Une commune où il fait bon vivre”*, δηλαδή ‘μια κοινότητα όπου είναι καλό να ζεις’.

Μέσα από την αναζήτηση των πληροφοριών και την υλοποίηση των εργασιών οι Έλληνες μαθητές κατανόησαν ότι η νήσος La Réunion βρίσκεται ανάμεσα στον Τροπικό του Αιγόκερω και στον Ισημερινό γεγονός που εξηγεί ότι έχει κλίμα τροπικού τύπου, δηλαδή έξι μήνες ζέστη με βροχή (από τον Οκτώβριο μέχρι τον Μάρτιο) και έξι μήνες δροσιά με ξηρασία (από τον Απρίλιο μέχρι τον Σεπτέμβριο).

Έμαθαν, επίσης, ότι οι θερμοκρασίες εκεί δεν είναι ποτέ ούτε πολύ χαμηλές ούτε πολύ υψηλές, όπως συνηθίζεται σε χώρες της ηπειρωτικής Ευρώπης. Εκδήλωσαν μεγάλο ενδιαφέρον για το γεγονός ότι ο καιρός σε αυτή την περιοχή της γης παρουσιάζει έντονες μεταβολές και φαινόμενα, όπως κυκλώνες και καταιγίδες, που ποικίλουν σε ένταση και σε συχνότητα ανάλογα με το υψόμετρο, την εποχή και το γεωγραφικό προσανατολισμό της κάθε περιοχής. Τους έκανε εντύπωση πως την εποχή που στην Ελλάδα επικρατεί καλοκαίρι, στη Réunion επικρατεί ένα είδος ήπιου χειμώνα και το αντίστροφο, αλλά και το γεγονός ότι από τον Ιανουάριο μέχρι τον Μάρτιο έχουν καταγραφεί μέχρι σήμερα στο νησί καταρρακτώδεις βροχές διάρκειας από 12 ώρες έως μία εβδομάδα που συνιστούν παγκόσμια ρεκόρ βροχόπτωσης.

Ιδιαίτερη αίσθηση στους Έλληνες μαθητές προκάλεσε η ύπαρξη στον νησί ενός από τα πιο ενεργή ηφαίστεια του κόσμου, του Piton de la Fournaise, με ύψος 2.632 μ. το οποίο εκρήγνυται κάθε περίπου εννέα μήνες και το οποίο οι ντόπιοι επισκέπτονται συχνά (Σχήμα 6.39). Παρακολούθησαν προσεκτικά την επίσκεψη των Γάλλων μαθητών στο ηφαίστειο, όλο το φωτογραφικό υλικό και τις επεξηγήσεις που ενσωμάτωσαν στην παρουσίαση που ανάρτησαν στο Twinspace. Επιπλέον, έμαθαν πως το υψηλότερο σημείο του νησιού με την εντυπωσιακότερη θέα εντοπίζεται στο βουνό Piton des Neiges (περίπου 3.000 μ.)



Σχήμα 6.39. Η έκρηξη του ενεργού ηφαιστείου Piton de la Fournaise στις 15 Μαΐου 2015

Οι Γάλλοι αλλά και οι Έλληνες μαθητές κατανόησαν πως η Ελλάδα βρίσκεται στο Βόρειο ημισφαίριο της γης, εντόπισαν τη θέση της, εστίασαν στην πρωτεύουσά της, την Αθήνα και στη συνέχεια στην πόλη του Λουτρακίου που βρίσκεται σε απόσταση 85χλμ. από αυτήν. Αντιλήφθηκαν ότι η Ελλάδα βρέχεται από την Ανατολική Μεσόγειο Θάλασσα και πως το κλίμα της έχει σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά του Μεσογειακού κλίματος, δηλαδή ήπιους και βροχερούς χειμώνες, σχετικά θερμά και ξηρά καλοκαίρια και μεγάλη ηλιοφάνεια σχεδόν όλο το χρόνο. Έμαθαν πως στις διάφορες περιοχές της Ελλάδας παρουσιάζεται μια μεγάλη ποικιλία κλιματικών τύπων, η οποία οφείλεται στην τοπογραφική διαμόρφωση της χώρας που έχει μεγάλες διαφορές υψομέτρου (αφού υπάρχουν μεγάλες οροσειρές κατά μήκος της κεντρικής χώρας) και στην εναλλαγή ξηράς και θάλασσας. Έμαθαν πως στην Ελλάδα το έτος μπορεί να χωριστεί κυρίως σε δύο εποχές: την ψυχρή, νεφελώδη και βροχερή χειμερινή περίοδο και τη θερμή και άνομβρη εποχή της ηλιοφάνειας, στοιχείο που κυριαρχεί σε λίγες μόνο χώρες σε όλο τον κόσμο.

Ως προς τη χλωρίδα και την πανίδα των δύο περιοχών, οι Έλληνες μαθητές στάθηκαν στο γεγονός ότι η βλάστηση στη Réunion είναι τροπική, εξαιρετικά πλούσια και κατοικείται από πλήθος ενδημικών 'έξωτικών' πουλιών, εντόμων και ερπετών, ενώ ο θαλάσσιος πλούτος της με τους κοραλλιογενείς υφάλους και πλήθος τροπικών ψαριών την κατατάσσει μεταξύ των δέκα κορυφαίων 'καυτών σημείων' της παγκόσμιας βιοποικιλότητας. Τέλος, ως προς τα είδη του ζωικού βασιλείου μερικές ομοιότητες αλλά και αρκετές διαφορές επισημάνθηκαν ανάμεσα στις δύο αυτές περιοχές του πλανήτη.

6.1.3.β. Φυλετικά και εθνογραφικά χαρακτηριστικά

Μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων οι Έλληνες μαθητές κατανόησαν ότι στη γαλλική αποικία La Réunion έχει σχηματιστεί ένα ιδιαίτερο τοπικό μείγμα πληθυσμού αφού εκεί συμβιώνουν αρμονικά (από τον 17^ο αιώνα) πέντε τουλάχιστον φυλές· Ευρωπαίοι, Αφρικανοί, Ινδοί, Κινέζοι και Μαλαισιανοί. Με το πέρασμα του χρόνου έχει επίσης δημιουργηθεί μια νέα φυλή, οι κρεολοί. Έμαθαν ότι πρόκειται για λευκούς που γεννήθηκαν εκεί, ενσωματώθηκαν με τους ντόπιους και μιλάνε την

κρεολή, μια γλώσσα που προέρχεται από την επαφή της γαλλικής ευρωπαϊκής γλώσσας με τις ντόπιες διαλέκτους και έχει γίνει μητρική του ευρύτερου γηγενούς πληθυσμού. Αυτή είναι και η γλώσσα που οι Γάλλοι συμμαθητές τους μιλάνε στο σπίτι τους, ενώ στο δημοτικό σχολείο επίσημη διδακτέα γλώσσα είναι η γαλλική. Οι Γάλλοι μαθητές γνώρισαν καλύτερα τι είναι η σύγχρονη Ελλάδα, αλλά κατανόησαν παράλληλα ότι κατάγεται ιστορικά από τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Μέσα από τις παρουσιάσεις των Ελλήνων μαθητών γνώρισαν μερικά από τα αρχαιολογικά μνημεία που υπάρχουν στην Κορινθία, τους σύγχρονους πολιτιστικούς και θρησκευτικούς της χώρους, τις ακτές, τη λιμνοθάλασσα της Βουλιαγμένης, καθώς και αρκετούς χώρους εστίασης, άθλησης και αναψυχής στην πόλη του Λουτρακίου.

6.1.3.γ. Έθνη και έθιμα

Αναφορικά με τα έθιμα των κατοίκων της Réunion, μέσα από τις αναρτήσεις και τις αναφορές των Γάλλων συνομηλίκων τους, οι Έλληνες μαθητές έμαθαν πως στο νησί αυτό οι κάτοικοι έχουν αρκετές παρόμοιες αλλά και διαφορετικές εορτές και αργίες σε σχέση με την Ελλάδα. Διάβασαν ότι στη Réunion γιορτάζουν, για παράδειγμα, τους Άγιους Πάντες (La Toussaint) την 1^η Νοεμβρίου κάθε έτους, την Ανακωχή κατά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο (την 11^η Νοεμβρίου), τη Νίκη στο δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (την 8η Μαΐου) και την επέτειο της εθνικής απελευθέρωσης της 14^{ης} Ιουλίου (του 1789), ακριβώς όπως και οι κάτοικοι της ηπειρωτικής Γαλλίας. Ωστόσο, έχουν και άλλες τοπικές αργίες όπως η κατάργηση της δουλείας την οποία γιορτάζουν στις 20 Δεκεμβρίου κάθε έτους. Οι αστικές αργίες της Πρωτοχρονιάς και της Πρωτομαγιάς είναι ίδιες στη Réunion όπως σε όλη την Ευρώπη, καθώς και οι θρησκευτικές αργίες των Χριστουγέννων, του Πάσχα και της Κοίμησης της Θεοτόκου. Εντύπωση έκανε στους Έλληνες το γεγονός ότι το έθιμο των Αποκριών όπως συνηθίζεται στην Ελλάδα, σε αρκετές χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής δεν υφίσταται στο δημοτικό σχολείο των Γάλλων συμμαθητών τους. Αν και γιορτάζουν τη κινητή ημέρα της 'Mardi Gras' (Τρίτη της τυροφάγου) το

Φεβρουάριο, όπως στη μητροπολιτική Γαλλία, δεν συνηθίζουν να μεταμφιέζονται στο σχολείο ή στις συνοικίες τους την ημέρα αυτή. Γενικά, σύμφωνα με τα λεγόμενα του Γάλλου δασκάλου τους, οι ντόπιοι κάτοικοι της Réunion, χωρίς να σημαίνει ότι είναι αυστηροί, δεν συνηθίζουν να γιορτάζουν μαζικά στους δρόμους ένα γεγονός, αλλά γιορτάζουν κυρίως ιδιωτικά στις οικίες τους.

Την περίοδο των διακοπών των Χριστουγέννων οι Γάλλοι μαθητές παρουσίασαν στοιχεία από τη γαστριμαργική παράδοση της ντόπιας κουζίνας τους (π.χ. θαλασσινά, ψάρια, ρύζι, μπαχαρικά, σάλτσες με βάση τον κουρκουμά, βανίλια bouibon, τροπικά φρούτα και ρούμι από ζαχαροκάλαμο) και πώς αυτή έχει συγχωνευθεί και συνδυαστεί με την παραδοσιακή εορταστική γαστρονομία της μητροπολιτικής Γαλλίας και της Ευρώπης γενικότερα (με βάση το μοσχάρι, τα πουλερικά και τη γαλοπούλα). Επιπλέον, έστειλαν φωτογραφίες από χριστουγεννιάτικες χειροτεχνίες που είχαν δημιουργήσει εμπνευσμένες από τα φυτά και τα ζώα του νησιού τους, αλλά με επιρροές από την ευρωπαϊκή ήπειρο. Το Πάσχα, σύμφωνα με δήλωση του Γάλλου δασκάλου τους, δεν γιορτάζεται ιδιαίτερα στη Réunion εφόσον δεν μπορεί να λάβει συγκεκριμένη θρησκευτική διάσταση μέσα σε ένα πολυφυλετικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Αντίστοιχα, οι Γάλλοι μαθητές πήραν μία γεύση από τις ελληνικές εθνικές εορτές της 17^{ης} Νοεμβρίου, της 28^{ης} Οκτωβρίου και της 25^{ης} Μαρτίου, αναρωτήθηκαν γιατί στην Ελλάδα το Καρναβάλι εορτάζεται το μήνα Φεβρουάριο και τι συμβολίζει για τους Έλληνες. Οι εργασίες με την παρουσίαση των διαδεδομένων ελληνικών χριστουγεννιάτικων παραδόσεων μαζί με τα κατά τόπους ιδιαίτερα έθιμα τους έδωσαν μια εικόνα για το πώς εορτάζονται τα Χριστούγεννα στην ηπειρωτική Ελλάδα. Ιδιαίτερη χαρά δήλωσαν πως ένωσαν ακούγοντας τις χριστουγεννιάτικες ευχές που οι Έλληνες μαθητές τους έστειλαν σε τρεις γλώσσες, καθώς και το ηχογραφημένο τραγούδι με τα κάλαντα της Ικαρίας που ενσωμάτωσαν στην διαδραστική πολυμεσική αφίσα του Glogster. Κατά τα άλλα το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές και των δύο χωρών, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, είχε η παρουσίαση, εκατέρωθεν, των μουσικών τους προτιμήσεων και η ανταλλαγή ανεκδότων και γρίφων. Στη μουσική δεν υπήρξαν κοινές προτιμήσεις, αφού τα παιδιά της Réunion συνήθιζαν να ακούνε κυρίως αυτόχθονες μουσικούς, ενώ οι Έλληνες μαθητές προτιμούσαν κυρίως Αμερικάνους, Ευρωπαίους και Έλληνες

καλλιτέχνες. Τα ανέκδοτα με θέμα τον Τοτό άρεσαν πολύ και στις δύο τάξεις και βρήκαν πολλά κοινά σημεία αναφοράς.

6.1.3.δ. Καθημερινή σχολική και εξωσχολική ζωή

Στον τομέα της σχολικής ζωής οι μαθητές και των δύο τάξεων εκδήλωσαν από την αρχή μεγάλο ενδιαφέρον και είχαν ιδιαίτερη περιέργεια να μάθουν το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα που ακολουθείται σε κάθε περιοχή, αλλά και τι συμβαίνει γενικότερα στο σχολείο της κάθε τάξης.

Οι Έλληνες μαθητές πληροφορήθηκαν ότι οι Γάλλοι συνομήλικοί τους ξεκινάνε το σχολικό έτος στις 18 Αυγούστου και το ολοκληρώνουν στις 5 Ιουλίου, περίοδος που στο νησί τους επικρατεί ήπιος χειμώνας. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, τους μήνες Οκτώβριο, Μάρτιο και Μάιο προβλέπονται διακοπές διάρκειας περίπου 15 ημερών κάθε φορά. Επιπλέον, οι διακοπές των Χριστουγέννων διαρκούν ένα μήνα αφού συμπίπτουν για αυτούς με το λεγόμενο 'Νότιο ή Μεσημβρινό Θέρος' όπου οι θερμοκρασίες και η υγρασία κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα. Μέσα από τις συναντήσεις στο Skypε, όπου έπρεπε να γίνει συντονισμός για να διευθετηθεί το θέμα της διαφοράς της ώρας μεταξύ των δύο χωρών, καθώς και μέσα από την ανταλλαγή μηνυμάτων, έμαθαν πως το ωρολόγιο πρόγραμμα στο γαλλικό δημόσιο δημοτικό σχολείο της Réunion ξεκινά στις 8.30 και ολοκληρώνεται κάθε μέρα στις 15.15, εκτός της Τετάρτης που τελειώνει στις 11.30. Από τις 12.00 έως τις 13.30 προβλέπεται διάλειμμα για το μεσημεριανό γεύμα στην καντίνα του σχολείου. Ενημερώθηκαν ότι από τις 15.15 μέχρι τις 16.30 στο σχολείο τους προβλέπονται εργαστήρια (π.χ. σχολικής στήριξης/ενισχυτικής διδασκαλίας, σχεδίου, γραφικών, μαθηματικών, δημιουργικής γραφής, project), τα οποία μπορεί ένας μαθητής να παρακολουθήσει προαιρετικά. Κατανόησαν ότι στη Réunion δεν υπάρχουν τα ελληνικού τύπου 'φροντιστήρια', αρκετοί Γάλλοι μαθητές, ωστόσο, δήλωσαν πως παρακολουθούν, ανάλογα με τις προθέσεις και τις δυνατότητες της οικογένειάς τους, απογευματινά μαθήματα χορού, εικαστικών τεχνών, πολεμικών τεχνών και αθλημάτων όπως ποδοσφαίρου, ιππασίας και άλλων. Όπως διαπίστωσαν οι Έλληνες μαθητές, τα ονόματα των εορτών και η χρονική διάρκεια των εκάστοτε

διακοπών δεν είναι οι ίδιες με αυτές της μητροπολιτικής Γαλλίας, που σε αδρές γραμμές είχαν διδαχθεί στο μάθημα των γαλλικών. Τους έγινε σαφές πως οι διακοπές των μαθητών στη Réunion έχουν μελετηθεί με βάση τις καιρικές συνθήκες και τις συνθήκες διαβίωσης που επικρατούν στο νησί, άρα διαφέρουν αρκετά από εκείνες που ισχύουν στα σχολεία της μητρόπολης. Επιπροσθέτως, η εκμάθηση της πρώτης ή της δεύτερης ξένης γλώσσας, καθώς και οι κυριότερες αθλητικές δραστηριότητες, όπως τα μαθήματα κολύμβησης, συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό ωράριο και δεν πραγματοποιούνται τις απογευματινές ώρες με ευθύνη της κάθε οικογένειας, όπως συνηθίζεται στην Ελλάδα. Τέλος, έγινε γνωστό πως ορισμένα παιδιά της γαλλικής τάξης κάποια απογεύματα της εβδομάδας εργάζονταν προσφέροντας βοήθεια στο εμπορικό κατάστημα των γονιών τους.

Οι Γάλλοι μαθητές έμαθαν πως το σχολικό ετήσιο πρόγραμμα των Ελλήνων μαθητών διαφέρει από το δικό τους και ότι οι μεγάλες διακοπές για τα ελληνικά δημοτικά σχολεία διαρκούν τους τρεις καλοκαιρινούς μήνες, από τον Ιούνιο έως και τον Αύγουστο, κατά τους οποίους η θερμοκρασία (ειδικά στα κεντρικά και στα νότια της χώρας) κυμαίνεται από 30 έως και 35° C, ενώ τα τελευταία χρόνια σημειώνονται ακόμα υψηλότερες θερμοκρασίες. Έκαναν τη σύγκριση με το καθημερινό δικό τους ωρολόγιο πρόγραμμα, με τις διακοπές των Χριστουγέννων και του Πάσχα στην Ελλάδα, οι οποίες διαρκούν ένα δεκαπενθήμερο.

Ως προς τις εξωσχολικές δραστηριότητες, πληροφορήθηκαν πως κάθε απόγευμα οι περισσότεροι Έλληνες συνομήλικοί τους έχουν αρκετή μελέτη για το σπίτι μετά το σχόλασμα και συνεχίζουν να έχουν ομαδικά μαθήματα εκτός σχολείου, για παράδειγμα αγγλικής, γαλλικής ή ελληνικής γλώσσας στα λεγόμενα 'φροντιστήρια' ή σε ιδιαίτερα μαθήματα. Τέλος, μέσα από τις συχνές αναρτήσεις στο 'News Report', με σχόλια και φωτογραφίες, σχημάτισαν ιδέα για τις εκδηλώσεις που διοργανώνονται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο π.χ. χριστουγεννιάτικη γιορτή, επίσκεψη της φιλαρμονικής ορχήστρας του Δήμου, βιωματική δράση για την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου, εθελοντική δράση για τον καθαρισμό του σχολείου, επετειακοί εορτασμοί αλλά και στην πόλη όπως φεστιβάλ μουσικής, αθλητικές διοργανώσεις και άλλα.

ΣΕΛΙΔΕΣ ΣΤΟ TWINSPEACE	ΨΗΦΙΑΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	ΕΙΔΟΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ	ΑΝΑΡΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
'Let's present ourselves'	Voki, Google Docs	συνεργατική δημιουργία κάθε τάξης	
'Our Interests' (Loutraki)	Answergarden, Tagxedo, Padlet	συνεργατική δημιουργία της ελληνικής τάξης	
'Our Interests' (Reunion)	Padlet	συνεργατική δημιουργία της γαλλικής τάξης	
'Weather & News Report'	Αναρτήσεις στη σελίδα	Ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα των δύο τάξεων μαζί	24
'Loutraki, Greece' (presentation)	Powerpoint	συνεργατική δημιουργία της ελληνικής τάξης	
'This is Reunion Island' (presentation)	Google Docs	συνεργατική δημιουργία της ελληνικής τάξης	
'Christmas Card'	Glogster	συνεργατική δημιουργία της ελληνικής τάξης	
'Christmas Traditions'	Google Docs	συνεργατική δημιουργία της κάθε τάξης	
'Christmas Comics'	Toondoo	συνεργατική δημιουργία της ελληνικής τάξης	
'Christmas Wishes'	Voicethread	συνεργατική δημιουργία της ελληνικής τάξης	
'Christmas Slideshows'	Kizoa	συνεργατική δημιουργία της ελληνικής τάξης	
'Le climat à la Réunion et en Grèce'	Blendspace	Ομαδοσυνεργατική δημιουργία των δύο τάξεων μαζί	
'Le voyage de Jean Luc de Loutraki à la Réunion'	Storybird	συνεργατική δημιουργία της ελληνικής τάξης	
'It is fun' (music, riddles & jokes)	Αναρτήσεις στη σελίδα	Ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα των δύο τάξεων μαζί	37
	Forum		41

Πίνακας 6.1. Πίνακας των ψηφιακών παραχθέντων των μαθητών στο Twinspace

6.2. Ανάλυση των συνεντεύξεων

Ακολουθεί γενική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων που λήφθηκαν από τους μαθητές με βάση τους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της έρευνας. Στις ερωτήσεις της συνέντευξης απάντησαν 9 μαθητές και μαθήτριες από την ελληνική τάξη και 14 από τη γαλλική τάξη, 7 αγόρια και 7 κορίτσια. Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών διερευνήθηκαν οι εξής τομείς: α. η δημιουργικότητα με βάση τις Τ.Π.Ε., β. η επικοινωνία, δηλαδή, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γλωσσικών δεξιοτήτων στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα μέσα από τις Τ.Π.Ε., γ. η διαπολιτισμικότητα και δ. ευρύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα τα οποία αφορούν στην εξοικείωση με τα εργαλεία Τ.Π.Ε., στην επίτευξη ευχάριστης και δημιουργικής μάθησης, καθώς και στη γνωριμία με την τοπική ιστορία της Κορινθίας για τους Έλληνες μαθητές. Οι μαθητές αναφέρονται επιπλέον σε τυχόν δυσκολίες που συνάντησαν και πώς τις αντιμετώπισαν, στις γενικότερες εντυπώσεις τους από το έργο και διατυπώνουν ορισμένες προτάσεις.

6.2.1. Δημιουργικότητα και Τ.Π.Ε.

Κατά τη διεξαγωγή του έργου σε κάθε σχολείο έγινε προσπάθεια να διαμορφωθεί μια 'δημιουργική τάξη', δηλαδή ένα, κατά το δυνατό, μαθητοκεντρικό ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον το οποίο να ενσωματώνει πλήρως το δυναμικό των Τ.Π.Ε., ώστε να ενεργοποιήσει τη δημιουργική έκφραση των μαθητών και να ενισχύσει τη μάθησή τους μέσα από τη συνεργασία, την ανταλλαγή, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη διερεύνηση και την ανακάλυψη. Στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών σημαντικό ρόλο φαίνεται πως έπαιξε η ποικιλία των ψηφιακών εργαλείων, ο πολυμεσικός και διαδραστικός τους χαρακτήρας καθώς και η υλοποίηση νοηματοδοτημένων δραστηριοτήτων σε ένα αυθεντικό περιβάλλον επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Οι μαθητές M1-M9, F1-F7 και G1-G7 αναφέρουν ο καθένας ποιο από τα ψηφιακά διαδικτυακά εργαλεία που χρησιμοποίησαν στο έργο τους άρεσε περισσότερο και

για ποιο λόγο. Οι Έλληνες μαθητές φάνηκαν να είναι πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση του Internet και λιγότεροι εντυπωσιασμένοι από τη διαδικτυακή περιήγηση αυτή καθαυτή είτε στη σχολική τάξη είτε στο σπίτι τους. Οι Γάλλοι μαθητές, αντιθέτως, εξέφρασαν μεγαλύτερο ενθουσιασμό όσον αφορά στην πλοήγηση στο Διαδίκτυο για την αναζήτηση και εξεύρεση πληροφοριών, καθώς και για τη χρήση του Twinspace, της πλατφόρμας του έργου. Αρκετοί από αυτούς, απ' όλα όσα έκαναν στην τάξη κατά τη διάρκεια του έργου, εκδήλωσαν κυρίως την προτίμησή τους για τις δημιουργίες στο PowerPoint. Επιπλέον, σύμφωνα με τα λεγόμενα του Γάλλου εκπαιδευτικού τους, τους ήταν πιο δύσκολο να μάθουν να χρησιμοποιούν τα διαδικτυακά πολυμεσικά εργαλεία όπως το Voki, το Toondoo ή το Glogster για τρεις λόγους: δεν επαρκούσε η υλικοτεχνική ψηφιακή υποδομή της σχολικής τους αίθουσας, ο συνολικός αριθμός των παιδιών ήταν αρκετά μεγάλος (24 μαθητές) και υπήρχε συνδιδασκαλία δύο σχολικών τάξεων-επιπέδων (CM1 και CM2).

M1: «...Πιο πολύ μου άρεσε το Storybird. Μου άρεσε που δημιουργήσαμε μια ψηφιακή ιστορία από την αρχή, που σκεφτήκαμε μόνοι μας τι θα γράψουμε μέσα, που επιλέγαμε εμείς τις εικόνες που θα βάλουμε μέσα. Μου φάνηκαν πολύ ωραίες οι εικόνες... Μου άρεσε που αποφασίσαμε να γράψουμε για το μακρινό ταξίδι του βατράχου μας, του Jean-Luc, στη Réunion. Μου φάνηκε ενδιαφέρον που έπρεπε να ψάξουμε και να βρούμε πώς λέγονται κάποιες λέξεις στα γαλλικά, που έπρεπε να ψάξουμε να βρούμε τι είδους ζώα ζούνε στο Réunion για να τα αναφέρουμε μέσα στην ιστορία.....»

M2: «...το Kizoa. Μου άρεσε που χρησιμοποιήσαμε δικές μας φωτογραφίες, από την τάξη, από το σχολείο μας και από το Λουτράκι για να φτιάξουμε το Slideshow. Μου άρεσε που έμαθα πώς να φτιάχνω μια προβολή με δικές μας φωτογραφίες και που βάλαμε τη μουσική που επιλέξαμε εμείς σε κάθε Slideshow. Ήτανε καλό που κάθε ομάδα έφτιαξε από ένα slideshow γιατί έτσι έμαθαν όλοι πώς γίνεται... Έμαθα να φτιάχνω βίντεο στο Kizoa, έμαθα να ανεβάζω φωτογραφίες στο radlet, έμαθα πάρα πολλά πράγματα, να κάνω υπερσύνδεση.....»

M3: «Μου άρεσε το *Glogster* διότι φτιάχναμε μία αφίσα και εκεί μπορούσαμε να βάλουμε ό,τι θέλουμε και είχε πολύ ωραίες εικόνες. Μου άρεσε που κάθε ομάδα παιδιών έπρεπε να ψάξει να βρει πληροφορίες για ένα ελληνικό χριστουγεννιάτικο έθιμο από μια περιοχή της Ελλάδας και να γράψει ένα κειμενάκι για αυτό..... Και μετά που το μεταφράσαμε στα αγγλικά όλοι μαζί στην τάξη και το βάλουμε μέσα στην αφίσα. Ήτανε ωραία πουτραγουδήσαμε τα κάλαντα της Ικαρίας και τα ηχογραφήσαμε.Πρώτη φορά στη ζωή μου έφτιαξα, δηλαδή έμαθα να φτιάχνω, μια ψηφιακή αφίσα με κείμενα που γράψαμε εμείς και γραφικά που διαλέξαμε εμείς... Μου άρεσε πολύ το φόντο που βάλουμε στην αφίσα, το στολισμένο ελληνικό καράβι, αλλά και τα υπόλοιπα χρωματιστά γραφικά.....»

M4: «...Πιο πολύ μου άρεσε το *ToonDo* γιατί ήταν ενδιαφέρον με όλα αυτά τα κινούμενα σχέδια και τα κόμικ.....Μου άρεσε που ήταν δικές μας δημιουργίες.»

M5: «....Το *Voki* ήτανε πάρα πολύ ωραίο. Δεν το είχα ξανακάνει ποτέ. Έπρεπε να σκεφτώ πράγματα για τον εαυτό μου, να τα γράψω στα γαλλικά, μετά να τα πω στα γαλλικά με τη δική μου φωνή, να τα ηχογραφήσω και μετά να μπορώ να τα ακούσω. Μου άρεσε που έπρεπε να προσέξω κάθε λέξη μου και πώς να την προφέρω στα γαλλικά. Μου άρεσε που διάλεξα και έστησα το *anatar* όπως ήθελα, μόνη μου και που αναρτήσαμε ο καθένας το δικό του *Voki* στο *Twinspace*, στην ειδική σελίδα που ανοίξαμε. Χάρηκα που έμαθα πως οι αυτοπαρουσιάσεις μας άρεσαν στα παιδιά στη Γαλλία..

....Το *ToonDo* μου άρεσε επειδή ήταν εύκολο στη χρήση, φτιάξαμε μια ιστορία τελείως από την αρχή, με το θέμα που βρήκαμε μόνοι μας, τις δύο κοπέλες που ετοιμάζουν, υποτίθεται, ένα χριστουγεννιάτικο γεύμα για την παρέα και την οικογένειά τους, γράφαμε μέσα ό,τι θέλαμε, έπρεπε να σκεφτούμε πώς θέλαμε να είναι η συνέχεια της ιστορίας, βάλουμε τις δικές μας ιδέες, τα δικά μας λόγια...έμαθα πολλές καινούριες αγγλικές λέξεις ... ειδικά για τη μαγειρική και τα φαγητά που μου αρέσει.

....Το Kizoa ήταν πολύ διασκεδαστικό γιατί ήτανεεντυπωσιακό. Όλες οι φωτογραφίες μας φαίνονταν πολύ ωραία μαζί με τη μουσική.»

M6: «Το Voki και το Toondoo. Το Voki ήτανε πολύ καλό. Άκουσα τη φωνή μου στα Γαλλικά, μίλησα για τον εαυτό μου, στην αρχή ντρεπόμουνα λίγο, αλλά μετά ένιωθα πολύ άνετα και μου άρεσε η όλη διαδικασία. Μου άρεσε που διάλεξα μόνη μου τη φατσούλα, τη νεραϊδούλα με τα φτερά, και ήτανε σαν να είμαι εγώ, ανοιγόκλεινε το στόμα της και ακουγότανε η δική μου φωνή στα γαλλικά!Βέβαια, έπρεπε από πριν να σκεφτώ και να γράψω τι ήθελα να πω για τον εαυτό μου και να το πω σωστά στα γαλλικά. Αλλά το αποτέλεσμα νομίζω ήτανε πολύ καλό. Και πιστεύω ότι άρεσε σε όλα τα παιδιά.....»

....Το Toondoo μου άρεσε γιατί σκεφτήκαμε μόνοι μας το θέμα του κόμικ, ήταν πολύ ζωντανό και τα λόγια τα βρήκαμε μόνοι μας, με τη βοήθεια της δασκάλας μας. Φτιάξαμε προτάσεις σωστές στα αγγλικά, μάθαμε καινούριες λέξεις, μάθαμε καινούριες προτάσεις για να περιγράψουμε τα υλικά σε μια συνταγή (μαγειρικής), πώς ψωνίζουμε σε ένα σουπερμάρκετ.....»

M7: «....Το Twinspace. Που έμαθα να γράφω μόνη μου μέσα σε μια σελίδα, να στέλνω μηνύματα, να ανεβάζω φωτογραφίες, να φτιάχνω υπερσύνδεση, να μπαίνω μέσα κάθε εβδομάδα για να δω τι έχουν ανεβάσει τα άλλα παιδιά, να διαβάζω τα νέα τους, πώς είναι ο καιρός και η θερμοκρασία εκεί, τι κάνουν στο σχολείο. Όλα αυτά.....Το πιο ευχάριστο ήταν τα κόμικ. Μου άρεσε πάρα πολύ ότι βρήκαμε μόνοι μας το θέμα του κόμικ, ότι ανταλλάξαμε απόψεις για το τι να γράψουμε μέσα, ότι έπρεπε να ψάξουμε πώς λέγονται και πώς γράφονται κάποιες λέξεις και κάποια φαγητά στα αγγλικά. Μου άρεσε που φτιάξαμε μια δική μας ιστορία με φατσούλες και διαλόγους που διαλέξαμε εμείς. Εγώ στο σπίτι μετά έφτιαξα με την αδελφή μου και άλλο κόμικ γιατί μου άρεσε πολύ η πλατφόρμα, η όλη διαδικασία. Είχε πλάκα.»

M8: «Το Toondoo. Ήτανε εύκολο και γρήγορο και στα συννεφάκια χρησιμοποίησα φράσεις που τις σκεφτήκαμε μαζί στην τάξη, ό,τι πρότεινε ο καθένας. Έμαθα πώς λέγονται τα υλικά για τα μελομακάρονα και για τη γεμιστή γαλοπούλα στα αγγλικά

και πώς ψωνίζουμε σε ένα σούπερ μάρκετ. Πως προτείνουμε μια ιδέα, πώς εκφράζουμε την ικανοποίηση και τη χαρά μας από κάτι που ετοιμάζουμε.....Έμαθα ότι πρέπει να είσαι δημιουργικός.»

M9: «Μου άρεσε περισσότερο το Glogster. Μου άρεσε που χωριστήκαμε σε ομάδες και κάθε ομάδα έπρεπε να προετοιμάσει ένα μικρό κείμενο για ένα χριστουγεννιάτικο ελληνικό θέμα στα ελληνικά και μετά στα αγγλικά σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες που μας προτείνατε: εγώ είχα να βρω για τα τρία είδη κάλαντα που έχουμε στην Ελλάδα, άλλοι είχαν το στολισμό του καραβιού, άλλοι το μενού των γιορτών, άλλοι τότε αρχίζει και τότε τελειώνει η περίοδος των χριστουγεννιάτικων διακοπών, άλλοι τη θρησκεία και άλλοι για τα χριστουγεννιάτικα ψώνια στα μαγαζιά. Μου άρεσε που φτιάξαμε κάτι δικό μας τελείως από την αρχή, που ήταν σαν αληθινή αφίσα, που γράψαμε μόνοι μας το τελικό κείμενο κάθε ομάδας μέσα στην αφίσα, που βάλουμε φόντο και χρωματιστά γραφικά. Εγώ στο σπίτι μου έφτιαξα μια αφίσα για τον Ολυμπιακό.»

Οι μαθήτριες F1 και F2 αναφέρουν πως αυτό που τους άρεσε περισσότερο είναι να μπαίνουν στο Twinspace μόνες τους, να γράφουν τα νέα της τάξης, του σχολείου και της περιοχής τους. Επιπλέον, τους άρεσε πολύ η σελίδα στην οποία κάθε παιδί από κάθε τάξη αναρτούσε τις μουσικές του προτιμήσεις. Τέλος, στη μαθήτρια F1 άρεσαν οι παρουσιάσεις και οι φωτογραφίες των Ελλήνων με θέμα την περιοχή τους και τη χώρα τους.

F1: « *On discute, on voit les autres gens, on écoute leur musique. Ce qui m' a plu le plus c' est aller sur Twinspace seule. J' ai aimé aller et écrire les nouvelles de notre classe, de notre école ou de notre région. Et puis, mes préférences en musique et tout ça. J' aimais lire ce que les Grecs et mes camarades écrivaient dans les pages*»

F2: «...C' est Twinspace qui m' a plu le plus. J' ai aimé les pages qu' on ouvrait pour faire les tâches et les messages qu' on affichait là dessus. J' ai aimé, le plus, voir les photos et les diaporamas que les grecs affichaient sur leur région et sur leur pays»

Η μαθήτρες F6 και F7 εκφράζουν την αρέσκειά τους για τις αναρτήσεις που έκανε η τάξη τους στις θεματικές σελίδες του Twinspace. Στην F6 άρεσε η παρουσίαση που δημιούργησαν με θέμα την επίσκεψή τους στο ηφαίστειο (Piton de la Fournaise) και στην F7 άρεσαν όλα όσα έγραφαν και έκαναν γενικά οι Έλληνες συνομήλικοί τους στην πλατφόρμα, όπως για παράδειγμα οι δημιουργίες τους με θέμα τα Χριστούγεννα.

F6: «J' ai aimé les pages et les diaporamas parce qu' on écrivait des choses sur La Réunion comme quand on a visité le volcan, on a écrit nos impressions et on a mis beaucoup de photos de la montagne.»

F7: «Ce qui m' a plu le plus c' est Twinspace et la rubrique 'pages' parce qu' on y postait beaucoup de choses sur notre îleet on y voyait les choses que les Grecs écrivaient et faisaient, à Noël, par exemple.»

Ο μαθητής G1 δηλώνει πως έκανε αρκετά πράγματα για τις ψηφιακές παρουσιάσεις και πως του άρεσε η παρουσίαση της επίσκεψής της τάξης τους στο ηφαίστειο

G1: «J' ai fait assez de choses avec les diaporamas..... J' ai aimé la présentation de notre visite au volcan. Ça a ete intéressant.....»

Ο μαθητής G2 αναφέρει πως στο Twinspace έγραψε πράγματα για την πόλη του, Le Tampon, και το νησί του, La Réunion. Στις παρουσιάσεις έγραψε για το κλίμα, το ηφαίστειο, τον καιρό εκεί και το έκανε και στα αγγλικά.

G2: *«Sur Twinspace j' ai écrit des choses sur Le Tampon et sur La RéunionAux diaporamas j' ai écrit sur notre climat, notre volcan...le temps ici....et en anglais aussi.»*

Στο μαθητή G5 άρεσαν οι αναρτήσεις που έκανε με την τάξη του στο padlet και οι παρουσιάσεις που δημιούργησαν με θέμα το κλίμα της περιοχής τους, την επίσκεψή τους στο ηφαίστειο και το παζάρι των Χριστουγέννων (στο σχολείο τους).

G5: *«J' ai aimé padlet où l'on a posté des choses qu' on aime faire.....tous les diaporamas qu' on a créés sur le climat de notre région, la visite au volcan et le marché de Noël.»*

6.2.2. Επικοινωνία και Τ.Π.Ε.

Σύμφωνα με τις περισσότερες απαντήσεις Ελλήνων και Γάλλων μαθητών, η επικοινωνία, προφορική και γραπτή, είναι ο τομέας που κατ' εξοχήν τους έδωσε τη μεγαλύτερη χαρά και ικανοποίηση. Ήταν εξ' άλλου και ο συνηθέστερος λόγος για τον οποίο η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών εξέφρασε αρχικά την επιθυμία να συμμετάσχει στο έργο, ήταν ένας βασικός λόγος για τον οποίο αντλούσε ευχαρίστηση, χαρά και κίνητρο για συμμετοχή κατά τη διάρκεια του έργου, αλλά και μία από τις εντονότερες εντυπώσεις που τους άφησε κατά την ολοκλήρωση του έργου. Η επικοινωνία πραγματοποιήθηκε με συνδέσεις μέσω του Skype, με ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων και σχολιασμών στις σελίδες του Twinspace και με γραπτά μηνύματα στο Forum. Αφορά σε δύο διερευνώμενους τομείς: α. την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, το να μαθαίνουν, δηλαδή, οι μαθητές των δύο τάξεων να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να 'συνυπάρχουν' διαδικτυακά όλοι μαζί και β. τη γλωσσική ανάπτυξη στην αγγλική γλώσσα και στη γαλλική γλώσσα (ως ξένες γλώσσες). Όλα τα προαναφερθέντα πραγματοποιήθηκαν με όχημα το Twinspace, την πλατφόρμα του έργου και τα ψηφιακά εργαλεία του Ιστού 2.0 που αξιοποιήθηκαν για την υλοποίηση των εργασιών.

6.2.2.α. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι μαθητές M1 έως M9, F1 έως F7 και G1 έως G7 αναφέρουν πόσο σημαντικό ρόλο έπαιξε για αυτούς αρχικά η προοπτική επικοινωνίας και γνωριμίας με παιδιά από μια άλλη χώρα, αφού σχεδόν όλοι αναφέρονται σε αυτήν ως το κυριότερο χαρακτηριστικό που τράβηξε την προσοχή τους και κέντρισε το ενδιαφέρον τους για να συμμετάσχουν στο έργο. Στη συνέχεια τη χαρά της επικοινωνίας τροφοδότησε, μέσα από τις από κοινού δραστηριότητες, η σταδιακή αλληλογνωριμία Ελλήνων και Γάλλων μαθητών και στην πορεία η συστηματική συνεργασία και αλληλεπίδραση για την υλοποίηση των εργασιών.

Ενδεικτικές δηλώσεις των μαθητών από τις δύο χώρες που μαρτυρούν καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων είναι οι εξής:

M1: *«Γιατί θα γνώριζα καινούργιο κόσμο, νέα χώρα, κάτι καινούργιο, καινούργιους φίλους στην ηλικία μου... Δεν ήξερα πώς θα μιλάμε. Νόμιζα ότι θα κάναμε κάτι με Skype, κάτι τέτοιο..... Ότι θα έκανα καινούργιους φίλους.....Πιο ευχάριστο και πιο ελκυστικό για μένα ήταν που μιλάγαμε με μηνύματα. Μου έδωσε την ευκαιρία να επικοινωνήσω με κάποιον που ζει πολύ μακριά από τον τόπο μου, σε άλλη χώρα, με άλλο κλίμα, που μιλάει άλλη γλώσσα, που πηγαίνει σε άλλο σχολείο, αλλά που είναι στην ίδια ηλικία με εμένα.....Θα ήθελα να μπορούσαμε να μιλάγαμε πιο συχνά»*

M2: *«νόμιζαθα έχει παιχνίδια, θα μιλάμε με τα παιδιά.....Γιατί θα μάθω καινούργια πρόσωπα..... Μου άρεσε που όποτε είχαμε Internet στο σπίτι έμπαινα και έβλεπα και διάβαζα τι είχαμε ανεβάσει εμείς ή το άλλο σχολείο.»*

M3: *«δεν περίμενα ότι θα μιλάμε με άλλα παιδιά από το Réunion. Αυτό δεν το δεν το φανταζόμουνα. Και ήτανε πολύ ωραίο.(Στη διάρκεια του έργου πιο πολύ κέντρισε την προσοχή μου) ότι θα μιλάμε και με τα άλλα παιδιά. Ότι θα έχουμε*

συνομιλίες, αυτό η επικοινωνία με άλλα παιδιά. Είναι δύο οι λόγοι (συμμετοχής μου στο έργο eTwinning)- μία επειδή ήθελα να έχω άλλες επαφές με άλλα παιδιά...»

M4: «Ήθελα να συμμετάσχω γιατί μου φάνηκε ενδιαφέρον όλο αυτό, ότι θα μιλάμε με άλλα παιδιά.....Ότι θα είναι κάτι διασκεδαστικό και ωραίο.....Περίμενα ότι θα είναι ένα site πουμίλαγες με άλλα παιδιά..... Ότι θα γνωρίσουμε άλλα παιδιά. Ένωθα όμορφα που επικοινωνούσα με κάποιους τόσο μακριά αλλά και κάναμε εργασίες μαζί και γράφαμε τα νέα μας κάθε εβδομάδα.....(Πιο πολύ μου άρεσε) Που διαβάζαμε για αυτούς, όταν μας στέλνανε μηνύματα. Το πιο ευχάριστο ήταν όταν μιλήσαμε με τα Γαλλάκια σε βίντεο κλήση στο Skype. Ήταν η πρώτη φορά πουμίλησα με παιδιά της ηλικίας μου από μια τόσο μακρινή χώρα και να μπορώ να τους βλέπω πώς είναι στον υπολογιστή. Είδα πώς είναι τα πρόσωπά τους, που κατάγονται από διαφορετικά μέρη του κόσμου, αλλά είναι σαν από την Αφρική και άλλα σαν κινεζάκια. Ένωσα περίεργα, χαρά και περιέργεια μαζί.»

M5: «Ήθελα να επικοινωνώ (διαδικτυακά) με κάποια άλλα παιδιά από άλλη χώρα..., να γνωρίσω και να κάνω φίλους από άλλα μέρη..... Ότι θα μιλάω με άλλα παιδιά από άλλη χώρα και να πούμε τα ενδιαφέροντά μας, αν έχουμε ίδιες σκέψεις..... Να μιλάω με διάφορα παιδιά μιας άλλης χώρας..... Στο eTwinning, μου άρεσε που είχα δικό μου κωδικό και το δικό μου όνομα χρήστη για να μπαίνω όποτε θέλω στην πλατφόρμα του έργου μας. Έμπαινα από το σπίτι μου το απόγευμα για να δω τις αναρτήσεις των παιδιών ή για να αναρτήσω αυτά που γράφαμε στην τάξη. Το Twinspace μου άρεσε για πολλούς λόγους: μπορούσα να αλλάξω τη γλώσσα του μενού, στα ελληνικά ή στα αγγλικά ή στα γαλλικά, μπορούσα να βλέπω τις ανακοινώσεις που έκαναν οι δάσκαλοι (σημ.: στον Πίνακα Ανακοινώσεων και στο Ημερολόγιο του Έργου) και τις αναρτήσεις που έκαναν οι συμμαθητές μου και τα παιδιά του άλλου σχολείου.

Είχε πολλά εργαλεία και χώρους για να αναρτούμε ό, τι θέλουμε, αρχεία διαφόρων ειδών, κείμενα, φωτογραφίες, βίντεο, αρχεία ήχου. Ήταν εύκολο στη χρήση, δεν με δυσκόλεψε. Μου άρεσε το Forum γιατί μπορούσαμε να στέλνουμε μηνύματα και να μας απαντάνε. Υπήρχε και το chat για να μιλάμε σε πραγματικό χρόνο.....

Μου άρεσε πολύ το Νοκί....που βρήκαμε διάφορες φατσούλες, βάζαμε τη φωνή μας και λέγαμε..... Μου άρεσε που μίλησα για τον εαυτό μου και για αυτά που μου αρέσουν με τη δική μου φωνή αλλά με μια φιγούρα που έφτιαξα εγώ η ίδια στον υπολογιστή. Μου άρεσε που το έκανα στα γαλλικά..... Το πιο σημαντικό είναι ότι έκανα φίλους από άλλη χώρα.»

Μ6: «Στην αρχή μου φάνηκε λίγο δύσκολο αλλά, πώς θα γίνει και με τα παιδιά, πώς θα επικοινωνήσουμε. (Άρα είχες προβληματισμό...) Ναι, και περιέργεια. και θα γνωρίσουμε καινούρια παιδιά... (Πιο πολύ μου άρεσαν) τα παιδιά, που ήταν πολύ φιλικά μαζί μας και ότι μιλήσαμε στο Skype. Για εμένα είχε ενδιαφέρον ότι είδα πώς είναι τα παιδιά στη βιντεοκλήση, πώς είναι η τάξη τουςΠιο ευχάριστο και πιο ελκυστικό για μένα ήταν το Skype, τα μηνύματα και που γράφαμε εμείς για τις συνήθειές μας, για τη μουσική που ακούμε. Μου έκανε έκπληξη που είδα στο Skype πώς είναι αυτά τα παιδιά που ζούνε τόσο μακριά από εμάς..... Μου άρεσε που έστειλα ένα μήνυμα τόσο μακριά και περίμενα να μου απαντήσει το άλλο παιδί. Όταν έγραφα στα αγγλικά για τη μουσική που μου αρέσει και διάβαζα αυτά που γράφανε στην πλατφόρμα τα Γαλλάκια για τη μουσική που ακούνε, ήτανε πολύ ωραία.»

Μ7: «Ότι θα επικοινωνήσουμε με άλλα παιδιά που δεν είναι από τη χώρα μας.... Σκέφτηκα ότι θα ήταν καλό να δεθούμε με αυτό το σχολείο..... Τα αποτελέσματα του έργου ήταν πολύ καλά. Μου άρεσε που μίλησα με παιδιά στην άλλη άκρη του κόσμου.....»

Μ8: «Ότι είναι μακριά και θα είχα την ευκαιρία να επικοινωνήσω μαζί τους. Το να μιλάμε με τα άλλα παιδιά. Μου άρεσε που περίμενα να δω τι θα μου πούνε, που προσπαθούσα να καταλάβω τι λένε, που ήταν χαρούμενα, που είδα πώς είναι η τάξη τους και ο δάσκαλός τους, η αυλή του σχολείου τους Μου άρεσε που χαιρετηθήκαμε στα γαλλικά και είδα ότι κάνουν λάθη στη γλώσσα όπως και

εμείς.....Έμαθα πώς ζούνε σε άλλες χώρες, το ότι μπορείς να επικοινωνήσεις και με ανθρώπους που δεν είναι ίδια φυλή με εσένα, ότι κανείς δεν έχει διαφορές....»

M9: «Θα μιλούσα με καινούρια παιδιά, θα γνώριζα καινούρια παιδιά τα οποία ήταν από άλλη χώρα..... Περίμενα ότι θα μιλήσουμε με τα παιδιά..... γνώρισα και καινούρια παιδιά..... Μου άρεσε πολύ που επικοινωνούσαμε μέσα από την πλατφόρμα και που ειδικώθηκαμε στο Skype.»

Οι μαθήτριες F1 έως F4 επισημαίνουν πόσο σημαντικό ρόλο έπαιξε για τη συμμετοχή τους στο έργο, αρχικά η προοπτική γνωριμίας και επικοινωνίας με τα παιδιά από την Ελλάδα και στη συνέχεια οι αλληλοσχολιασμοί των αναρτήσεων τους στην πλατφόρμα και η χρήση των μηνυμάτων (la messagerie), δηλαδή της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, στο Twinspace του έργου.

F1: «Ce que J' ai le plus aimé ce sont les messages et les chanteurs. J' ai aimé parler avec les Grecs.»

F2: «J' ai compris qu' on allait avoir des correspondants.....J' ai participé pour communiquer avec tout le monde.....J' imaginais ce projet avec des textes, des messages, se voir sur Skype.....La messagerie m' a plu le plus..... Ce que j' ai trouvé le plus agréable et le plus attrayant c' est pouvoir envoyer des mails avec la messagerie.... J' ai fait des messages, des photos. J' ai appris à communiquer à travers un site.»

F3: «J' ai participé parce que toute la classe participait....Ce qui m' a plu le plus c' est la messagerie.....J'ai aimé aussi la messagerie, parler avec des amies..... Le plus important c'est la connaissance des enfants de l'autre pays.... Dans etwin c'est bien, mais il peut y avoir des problèmes sur la messagerie.»

F4: *«J'étais contente de parler avec des étrangers. On allait échanger avec des élèves de Grèce. J' aime bien parler avec des amies..... J' ai aimé la messagerie. Pour la messagerie il faut faire attention, des gens peuvent pirater ton adresse. J'ai beaucoup utilisé la messagerie avec mes copines. J' ai écrit beaucoup de messages..... on a communiqué.»*

Οι μαθήτριες F5 και F6 επισημαίνουν πως το κίνητρο για τη συμμετοχή τους στο έργο ήταν η επαφή και η επιθυμία γνωριμίας με τους Έλληνες. Δηλώνουν πώς κυρίως τους άρεσε η συστηματική χρήση της αλληλογραφίας και του Chat, ότι μέσα από τη χρήση του υπολογιστή έμαθαν να επικοινωνούν και ότι, επιπλέον, τους άρεσε που ήταν ελεύθερες να επικοινωνούν όποτε επιθυμούσαν. Στην F6 άρεσε πολύ η συνάντηση στο Skype. Το μόνο που προβλημάτισε την F5 είναι ότι κάποιες φορές δεν καταλάβαινε όλα όσα της έγραφε η Ελληνίδα συνομιλήτριά της στο Forum. Στη μαθήτριά F7 άρεσαν περισσότερο απ' όλα οι συνδέσεις-συναντήσεις των δύο τάξεων μέσω Skype. Επιπλέον, οι μαθήτριες F3, F4, F5 και F7 σχολιάζουν ένα περιστατικό ηλεκτρονικής 'πειρατείας' που παρατηρήθηκε στην τάξη τους κάποια στιγμή, ενώ η F5 θεωρεί ότι οι μαθητές της τάξης είναι καλό να μην δίνουν ο ένας στον άλλον τους κωδικούς εισόδου τους στο Twinspace του έργου ώστε να αποφεύγονται τυχόν προβλήματα.

F5: *«Je voulais connaître les Grecs.....Parce qu'on allait connaître les Grecs,...faire des échanges. Ce qui a attiré le plus mon attention c'est le 'chat' dans eTwin..... J'ai utilisé la messagerie. Le plus agréable c'était parler avec les Grecs,.....le matériel que nous avons utilisé m'a aidé à apprendre à communiquer. (Ce que j' ai trouvé le plus agréable et le plus attrayant) c' est parler avec les Grecs. On utilisait l'ordinateur pour communiquer.....Il y a des choses que je ne comprenais pas, des texto sur le chat avec ma correspondante. Je voudrais que les élèves ne se donnent pas des codes entre eux, ça évitera les problèmes.»*

F6: *«J'aime bien discuter, je suis curieuse.....Je m'attendais à connaître des gens d'un autre pays..... On allait échanger sur internet avec des correspondants.....J'ai aimé les diaporamas, le contact, la rencontre sur Skype.....On parlait d'autres choses, c'était*

différent, on était libre de communiquer..... J'ai appris à communiquer avec des correspondants, à discuter du projet.....»

F7: «Ce qui a attiré le plus mon attention et qui a suscité le plus mon intérêt c'est quand on a appelé par Skype et qu'on a vu les Grecs..... Quand on devait répondre aux demandes..... Les gros mots qu'on recevait avec la messagerie c'était pas sympa»

Οι μαθητές G1 και G2 δηλώνουν πως περισσότερο τους άρεσαν οι ανταλλαγές με τους Έλληνες και ότι επικοινωνούσαν με ξένους ανθρώπους. Στο μαθητή G1 άρεσε που μίλησε με άλλους ανθρώπους, που έκανε (διαδικτυακούς) φίλους, που παρουσίασε τον εαυτό του και που έμαθε να χρησιμοποιεί ένα κοινωνικό δίκτυο. Ο μαθητής G2 εξέφρασε επιπλέον την επιθυμία να μιλούσαν πιο συχνά οι δύο τάξεις στο Skype.

G1: «Ce que j'ai le plus aimé c'est parler avec des personnes étrangères, se faire des amis. J'ai communiqué avec des étrangers, je me suis présenté.....J' ai appris à utiliser un réseau social»

G2: «C'est bien, on peut envoyer des messages..... J'ai compris qu' on allait échanger avec des Grecs..... On allait faire comme Facebook.....J'ai le plus aimé les échanges avec la classe grecque.....je voudrais parler avec Skype plus souvent..»

Αρκετοί Γάλλοι μαθητές, όπως ο G3 εκτίμησαν πολύ θετικά το γεγονός ότι ο καθένας είχε το δικό του λογαριασμό, δηλαδή ένα προσωπικό όνομα χρήστη και κωδικό για να μπαίνει στην πλατφόρμα κατά βούληση προκειμένου να διαβάζει τις αναρτήσεις και τους σχολιασμούς των άλλων μαθητών ή να κάνει τις δικές του. Αυτό τους έδωσε μια αίσθηση αυτονομίας, 'δύναμης' και ελευθερίας, όπως αναφέρουν.

G3: «*J' ai voulu participer parce qu' on pouvait communiquer avec les grecs, on peut envoyer des messages dans la classe..... J'aime très bien. On peut communiquer avec les grecs, on a notre profil.....Ce qui m'a attiré le plus c'est que je pouvais envoyer des messages aux grecs..... Ce qui a plus suscité mon intérêt c'est que je pouvais communiquer avec les grecs....Je pouvais me connecter sur Twinspace n' importe quand et voir des choses. Je me suis senti indépendant et libre... La principale raison pour laquelle j' ai participé à ce projet c' est parce qu' on a eu notre premier compte à nous...»*

Ο μαθητής G4 επισημαίνει σε κάθε του σχεδόν απάντηση πως το στοιχείο της επικοινωνίας, της (ηλεκτρονικής) 'συμβίωσης' όπως αναφέρει, με παιδιά της ηλικίας του και μάλιστα από άλλη χώρα, την Ελλάδα, ήταν ο βασικός λόγος που κατά την έναρξη του έργου τον κινητοποίησε και στην πορεία τον ενεργοποιούσε, ειδικά σε σύγκριση με τα άλλα μαθήματα του σχολικού του προγράμματος. Εκφράζει, δε, την ιδέα ότι μέσα από το έργο περίμενε να μάθει ελληνικά....

G4: «*J' ai voulu y participer car on parle avec les grecs..... J'attendais qu' on communique avec d' autres classes et j' imaginais que c' était bien.....Je m'attendais à apprendre à communiquer avec d'autres élèves. Que je communique avec les grecs a attiré le plus mon attention. La principale raison pour laquelle j' ai participé à ce projet c'est qu' on allait vivre avec les uns et les autres..... Tout au long du projet ce qui m'a attiré c'est de pouvoir communiquer avec les grecs..... Ce qui a été différent pour moi par rapport aux autres leçons habituelles c'est de communiquer..... Le plus important pour moi a été de participer, on était tous comme un groupe seul.... J'ai pu communiquer et j'attendais qu' on m'apprenne la langue grecque.»*

Ο μαθητής G5 αναδεικνύει την επικοινωνία μέσω του Twinspace ως ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης που προσομοιάζει στο Facebook και δηλώνει πως του άρεσε που είχε τον προσωπικό του λογαριασμό. Επιπλέον, εστιάζει στην επικοινωνία με "φίλους" από πολύ μακριά και το μοίρασμα των σκέψεων τους, των απόψεων και των συναισθημάτων τους.

G5: «*Twinspace est un site super parce que on peut communiquer, J' ai voulu participer parce que c'est comme un petit facebook.....Je pense que ce qui a le plus suscité mon intérêt ça serait la communication avec des amis..... parce que comme ça j'ai enfin un petit compte à moi.....Ce que j'ai le plus aimé dans ce programme c'est qu'on pouvait parler avec des personnes de très très loin..... Qu'on pouvait partager beaucoup de choses, nos pensées, notre avis, nos sentiments.*»

Ο μαθητής G6 επισημαίνει την αξία της επικοινωνίας με τους Έλληνες μέσω Διαδικτύου μέσα στη σχολική τάξη, αναφέρει πως λατρεύει να μιλάει με συνομιλητές από μακριά, πως περίμενε να γίνουν πολλές κλήσεις μέσω Skype, ενώ ο G7 λέει ότι κυρίως περίμενε να γνωρίσει ανθρώπους από άλλες χώρες και να μιλήσει μαζί τους.

G6: «*J'ai bien aimé ce projet car on peut parler avec les grecs. J' ai pensé que ce serait super cool de communiquer avec un site internet dans la classe.... j'ai voulu participer car j' adore internet et parler avec des correspondants de loin..... j'étais content, j' ai imaginé qu' on ferait beaucoup d'appels Skype etc...*»

G7: «*On peut parler avec d'autres gens..... Je m'attendais à rencontrer des gens dans d'autres paysJ' avais envie de parler avec des gens. La principale raison pour laquelle j' ai participé c' est pour parler avec d' autres gens.*»

6.2.2.β. Γλωσσική ανάπτυξη στην αγγλική και στη γαλλική γλώσσα

Όσον αφορά στη χρήση των δύο ξένων γλωσσών, της αγγλικής και της γαλλικής, οι Έλληνες μαθητές δήλωσαν πως τα εργαλεία και όλο το υλικό που χρησιμοποίησαν στο έργο τους βοήθησε να εξασκηθούν και να μάθουν πολλά καινούργια πράγματα. Ακολουθούν χαρακτηριστικές δηλώσεις τους:

M1: «Τα εργαλεία και το υλικό που χρησιμοποιήσαμε με βοήθησαν. Εξασκήθηκα πάρα πολύ στα αγγλικά και στα γαλλικά, αλλά χωρίς να νιώσω ότι κάνω μάθημα και ότι πρέπει να διαβάσω για το μάθημα. Ήτανε όλα πάνω σε πράγματα που μου άρεσαν, που μου φαίνονταν ενδιαφέροντα, που ήτανε διασκεδαστικά.....Μου άρεσε πάρα πολύ που κάθε παιδί έγραφε στα αγγλικά για ένα νέο του σχολείου ή της περιοχής μας π.χ. μια γιορτή ή μια συναυλία και μετά μπαίναμε από το σπίτι μας, με τον κωδικό μας και το αναρτούσαμε στη σελίδα του Twinspace..... Έμαθα να γράφω στα αγγλικά για τα έθιμα που έχουμε σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Στα γαλλικά, για τα σημερινά και τα αρχαία μέρη που υπάρχουνε στο Λουτράκι και στην Κορινθία.....»

M2: «Πιο πολύ μου άρεσε η εξάσκηση στη γαλλική γλώσσα και τα ψηφιακά εργαλεία.....Το πιο ευχάριστο για μένα ήτανε το Voki, το Toondoo και το Padlet... Στο Voki μου άρεσε που ηχογράφησα τη φωνή μου για να παρουσιάσω τον εαυτό μου και να μιλήσω για τα ενδιαφέροντά μου και μάλιστα στα γαλλικά. Με έκανε να σκεφτώ τι να πω για τον εαυτό μου και μάλιστα σε μια άλλη γλώσσα...

Το Toondoo μου άρεσε γιατί.....δημιουργήσαμε διαλόγους από την αρχή, περιγράψαμε παραδοσιακές συνταγές της Ελλάδας στα αγγλικά. Μου άρεσε που έμαθα καινούριες λέξεις στα αγγλικά, πώς λέγονται τα συστατικά των φαγητών και των γλυκών. Μου άρεσε γιατί έπρεπε να σκεφτούμε μόνοι μας τι να γράψουμε μέσα σε κάθε σκηνή.....

Το radlet μου άρεσε γιατί έμαθα να γράφω με μια μικρή φράση στα αγγλικά για αυτά που μου αρέσουν....

Για εμένα το πιο σημαντικό ήταν να μάθω τη γαλλική γλώσσα λίγο και την αγγλική και τα εργαλεία τα διαδικτυακά. Μου άρεσε που μίλησα και έγραψα πάρα πολλά πράγματα στα γαλλικά και στα αγγλικά και όλα αυτά με πολύ ευχάριστο τρόπο σε κάθε πλατφόρμα που έμπαινα και έμαθα πώς να την χρησιμοποιώ για να επικοινωνώ και να μοιράζομαι εργασίες.....Αντιμετώπισα δυσκολίες στα αγγλικά αλλά με βοήθησε η δασκάλα μου και εντάξει»

M3: «Στο *Glogster*..... μου άρεσε που κάθε ομάδα παιδιών έπρεπε να ψάξει να βρει πληροφορίες για ένα ελληνικό χριστουγεννιάτικο έθιμο από μια περιοχή της Ελλάδας και να γράψει ένα κειμενάκι για αυτό..... Και μετά που το μεταφράσαμε στα αγγλικά όλοι μαζί στην τάξη και το βάλουμε μέσα στην αφίσα..... Μου άρεσε που μιλούσα και Αγγλικά και Γαλλικά γιατί τη γλώσσα τη μάθαινα καλύτερα. Μου άρεσε που παρουσιάσαμε τα έθιμα της Ελλάδας στα αγγλικά και που παρουσιάσαμε την Κορινθία σαν να είναι ένας τουριστικός οδηγός στα γαλλικά.....και όταν γράφαμε για τους αγαπημένους μας τραγουδιστές και τραγουδίστριες. Στο *Twinspace*, στη σελίδα *News Report*, μου άρεσε που έμαθα να μιλάω γι αυτούς και για ποιο λόγο μου αρέσουν, στα αγγλικά. Έμαθα πολλές καινούριες λέξεις και φράσεις, αλλά χωρίς να νιώσω ότι κάνω μάθημα και ότι πρέπει να διαβάσω.....Μου άρεσε ότι μάθαινα συγχρόνως τον υπολογιστή, τον αρχαίο πολιτισμό και τον σύγχρονο του τόπου μου στις ξένες γλώσσες, στα γαλλικά και στα αγγλικά.»

M4: «Περίμενα να εξασκήσω κατ' αρχάς τα Γαλλικά, όπως τα είχαμε μάθει και με τα άλλα παιδιά που θα μιλάγαμε. Δεν ήξερα ότι θα είχε να κάνεις τόσα πολλά πράγματα..... Πιο πολύ μου άρεσε το *ToonDo* γιατί ήταν ενδιαφέρον με όλα αυτά τα κινούμενα σχέδια και τα κόμικ. Μου άρεσε που βρήκαμε μαζί τον τίτλο, που σκεφτήκαμε τα λόγια των διαλόγων στα ελληνικά και μετά που τα μεταφράσαμε στα αγγλικά,.....που μάθαμε καινούριες λέξεις στα αγγλικά, που γράψαμε για κάτι ελληνικό, παραδοσιακό και που άρεσε στα άλλα παιδιά της Γαλλίας..... Όλα αυτά τα εργαλεία με βοήθησαν να εξασκηθώ στα γαλλικά που έχω μάθει και να μάθω κάποιες καινούριες λέξεις που δεν τις ήξερα..... Έμαθα όλα αυτά τα ψηφιακά εργαλεία, πώς να εκφράζω τις σκέψεις μου ή να γράψω πληροφορίες πρώτα στα ελληνικά στο τετράδιό μου και μετά να τα μαθαίνω στα αγγλικά ή στα γαλλικά για να τα γράφω στον υπολογιστή με ωραία γραφικά..... Το πιο σημαντικό για εμένα είναι ότι εξασκηθήκαμε στα Γαλλικά, το κυριότερο.»

M6: «Για εμένα σε σχέση με τα άλλα μαθήματα το διαφορετικό ήταν ότι μιλάγαμε και στα αγγλικά και στα γαλλικάΜου άρεσε ότι έγραψα και μίλησα στα γαλλικά

και στα αγγλικά. Όλα αυτά τα έκανα πρώτη φορά στη ζωή μου και θα ήθελα να το ξανακάνω.»

M7: «Μου άρεσε που χρησιμοποίησα τα γαλλικά αλλά και τα αγγλικά για να επικοινωνήσω μαζί τους και να παρουσιάσουμε ο καθένας το σχολείο, την τάξη, την περιοχή και τη χώρα του.....Έμαθα πολλά πράγματα. Έμαθα καλύτερα Γαλλικά.....Μερικές δυσκολίες σε κάτι λέξεις στα γαλλικά που δεν ήξερα....ή έμπαινα στο Google μετάφραση και έβρισκα τη λέξη ή καμιά φορά ρωτούσα την αδελφή μου.»

M8: «.....Το ότι από μία γλώσσα που έγραφε έπρεπε να τη μεταφέρουμε στην άλλη ήτανε διασκεδαστικό. Η εξάσκηση στα γαλλικά και στα αγγλικά ήτανε για εμένα πολύ σημαντικό αλλά και ευχάριστο γιατί γινότανε χωρίς να νιώθω άγχος ή πίεση. Μάθαινα καινούρια πράγματα επειδή τα έγραφα για κάθε εργασία στον υπολογιστή σε κάθε (ψηφιακό) εργαλείο χωρίς να νιώθω ότι κάνω μάθημα.....Είμασταν όλοι μαζί παρέα και περνούσα ωραία. Ειδικά στην ψηφιακή ιστορία στο Storybird μου άρεσε που μάθαμε το λεξιλόγιο για το ταξίδι και όλα αυτά τα ζώα στα γαλλικά..... Ήτανε μια πολύ δημιουργική διαδικασία. Μπορούσαμε έτσι να εκφράσουμε τα συναισθήματά μας και τις σκέψεις μας, ενώ παράλληλα μαθαίναμε κι άλλα Γαλλικά.

...Ήτανε μάθημα όπως όλα τα άλλα, αλλά με διασκεδαστικό τρόπο..... Πιστεύω πως δυνάμωσα και στα γαλλικά και στα αγγλικά γιατί έγραψα και μίλησα σε πολλά εργαλεία και έτσι εξασκήθηκα πολύ.....Το πιο σημαντικό για εμένα ήταν το ότι έμαθα περισσότερο τη Γαλλική Γλώσσα. Ειδικά γαλλικές λέξεις για να μιλήσουμε για την περιοχή μας, την παραλία μας, τη διώρυγα της Κορίνθου, τα μνημεία, τα τοπικά φαγητά και τα φρούτα..... ήταν αρκετά δύσκολο, άμα δεν είχα κάποιον δίπλα μου να ξέρει Γαλλικά, να επικοινωνήσω.

...μου άρεσει που γνώρισα παιδιά από ένα άλλο μέρος του κόσμου και επικοινωνήσαμε σε μια άλλη γλώσσα...»

M9: «Το Voki. Γιατί έπρεπε να πω την ηλικία μου και να σκεφτώ πράγματα για τον εαυτό μου που δεν είχα σκεφτεί πριν, δηλαδή τι μου άρεσει περισσότερο στον κόσμο

και μάλιστα να τα πω στα γαλλικά. Επειδή μπήκα στη διαδικασία να τα γράψω και μετά να τα πω προφορικά τα έμαθα κιόλας. Και μου άρεσε που άκουγα τον εαυτό μου να μιλάει γαλλικά και μου άρεσε που το άκουσαν τα παιδιά στη Réunion.»

Μερικές από τις δηλώσεις των Γάλλων μαθητών αναφορικά με την εξάσκησή τους στην γαλλική και στην αγγλική ως πρώτη ξένη γλώσσα ήταν οι παρακάτω:

Η μαθήτρια F1 δήλωσε πως το να μιλάει αγγλικά ήταν καλό, πως έμαθε να γράφει καλύτερα, να παρουσιάζει τον εαυτό της και να χαιρετάει, να μιλάει για τις προτιμήσεις της, για τα έθιμα στο νησί της, για το κλίμα της περιοχής της και για το αντίστοιχο ελληνικό. Η μαθήτρια F2 αναφέρει πως ήταν ενδιαφέροντα όλα, όπως και τα αγγλικά που έκαναν και ότι έμαθε πολλές νέες λέξεις.

F1: *«parler en anglais, c' était bien.....J'ai appris à écrire mieux, à me présenter, à saluer, a parler de mes goûts..... à parler de nos coutumes, de notre climat et du climat des grecs....»*

F2: *«tout était intéressant, on a fait de l'anglais... J' ai appris beaucoup de nouveaux mots....»*

Η μαθήτρια F3 αναφέρει πως το eTwinning δεν μοιάζει με τα άλλα μαθήματα τους σχολείου, πώς δεν μαθαίνει με τον ίδιο τρόπο, πως μαθαίνει αγγλικά αλλά με τρόπο πιο ευχάριστο.

F3: *«Etwin n' est pas pareil aux autres matières de l' école, on apprend pas pareil. On apprend aussi l'anglais mais de façon plus agréable»*

Η μαθήτρια F5 δηλώνει πως για εκείνη το πιο σημαντικό, εκτός από τη γνωριμία με την άλλη χώρα, είναι να μάθει αγγλικά. Αναφέρει πως έμαθε να μιλάει για τη χώρα της και για τον εαυτό της στα αγγλικά.

F5: *«Le plus important pour moi c'est de connaître l' anglais et leur pays.....J' ai appris à parler de mon pays et de moi-même en anglais»*

Η μαθήτρια F6 αναφέρει πως έμαθε νέα πράγματα και διασκέδασε συγχρόνως, κυρίως στα αγγλικά.

F6: *«Je m' attendais à faire de l' anglais.... Je ne pourrais pas dire, j' ai appris des choses, je me suis amusée.....notamment en anglais»*

Σύμφωνα με τη μαθήτρια F7 είναι καλό ότι εξασκήθηκε στην αγγλική γλώσσα, ότι ήθελε να γνωρίσει μια χώρα στην οποία να μιλάνε τη γλώσσα αυτή και ότι στη διάρκεια του έργου έπρεπε να μιλάει και να παρουσιάζει στα παιδιά της άλλης τάξης αυτά που έκαναν στα αγγλικά. Θεωρεί πως είναι χρήσιμο να γνωρίζεις αυτή τη γλώσσα, ειδικά όταν είσαι μεγάλος, και ότι η εκμάθησή της ήταν για την ίδια το πιο σημαντικό πράγμα στο έργο.

F7: *«c'est bien, on a appris de l'anglais.... j' ai voulu participer parce que j'allais apprendre beaucoup de choses en anglais aussi....Je m' attendais à beaucoup de choses, connaître des pays qui parlent anglais.....On devait parler en anglais, leur montrer ce qu' on faisait..... En anglais j'ai mieux compris, c'est utile quand on est grand..... Ce qui a été le plus important pour moi c' est apprendre mieux l'anglais»*

Ο μαθητής G1 περίμενε μέσα από το έργο να μάθει να μιλάει ελληνικά και αγγλικά. Το στοιχείο που κέντρισε κυρίως το ενδιαφέρον του για να συμμετάσχει στο έργο ήταν ότι επρόκειτο να μιλήσει μια άλλη γλώσσα και το πιο σημαντικό για αυτόν ήταν να εξασκηθεί στην αγγλική. Δηλώνει πως έπρεπε να σκεφτεί πριν γράψει κάτι (στα αγγλικά), πως έμαθε λίγο να μιλάει, να επικοινωνεί με ξένους, καθώς και να παρουσιάζει τον εαυτό του στα αγγλικά.

G1: *«Je m' attendais à apprendre à parler grec, et anglais... Ce qui a suscité le plus ton intérêt c'est qu' on allait parler une autre langue.....pour envoyer en anglais, il a fallu réfléchir à ce qu'on allait envoyer pour la classe. J'ai appris à parler un peu anglais. Ce que j' ai appris de nouveau: J'ai communiqué avec des étrangers et je me suis présenté en anglais. Le plus important pour moi a été de pratiquer l' anglais.»*

Ο μαθητής G3 δηλώνει πως μέσα από το έργο έμαθε περισσότερα πράγματα, κυρίως στα αγγλικά, πως έμαθε να κάνει μεταφράσεις στο Google καθώς και να χρησιμοποιεί την πλατφόρμα στην αγγλική γλώσσα.

G3: *«Avec eTwinning j'ai appris plus de choses.....ça nous apprend plus de choses, notamment en anglais. Ce que j' appris de nouveau c' est de faire des traductions sur Google en anglais et utiliser le site en anglais.»*

Ο μαθητής G4 δήλωσε πως το πιο ελκυστικό για αυτόν ήταν ότι μπορούσε να στέλνει εικόνες και να γράφει σχετικά σχόλια στα αγγλικά. Αναφέρει ότι για να κάνει κάποιες δραστηριότητες έπρεπε να ψάχνει και να μαθαίνει λέξεις στα αγγλικά, πράγμα που του φάνηκε ενδιαφέρον.

G4: *«Le plus attrayant c'est que je peux envoyer des images et faire des commentaires en anglais. Il a fallu chercher et apprendre des mots en anglais pour faire certaines activités. Ça a été intéressant.»*

Ο μαθητής G6 δηλώνει πως έμαθε πολλές καινούργιες αγγλικές λέξεις για να μιλήσει για τη Réunion, την τάξη του, τον εαυτό του και την πόλη του. Αναφέρει πως κάθε φράση που έγραφαν στο Twinspace έπρεπε παράλληλα να τη μεταφράσουν στα αγγλικά, στοιχείο που θεώρησε πολύ ενδιαφέρον.

G6: *«J' ai appris plein de nouveaux mots anglais.....pour parler de la Reunion, de notre classe, de moi, de notre ville. Chaque phrase que nous écrivions sur Twinspace il fallait aussi la traduire en anglais et ça a été très intéressant pour moi.»*

Ο μαθητής G7 ήταν πολύ χαρούμενος που έμαθε και άλλες γλώσσες. Αυτό που του άρεσε περισσότερο είναι πως τα κείμενα και τις φωτογραφίες που αναρτούσαν στις σελίδες του Twinspace τα έγραφαν παράλληλα και στα αγγλικά. Θεωρεί πως τα εργαλεία και το υλικό που χρησιμοποίησαν στο έργο τον βοήθησαν να ανακαλύψει και να μάθει λίγα αγγλικά.

G7: *«j'étais content de connaître d'autres langues..... Ce qui m' a plu le plus c' est dans Twinspace, les pages avec les textes et les photos que nous avons faits en anglais aussi..... Je pense que les outils et le matériel que nous avons utilisé m' ont aidé à découvrir et à apprendre un peu d' anglais.»*

6.2.3. Διαπολιτισμικότητα

Παρακάτω αναφέρονται απαντήσεις Ελλήνων και Γάλλων μαθητών που φανερώνουν την περιέργεια που ένιωσαν αρχικά να γνωρίσουν και να μάθουν για έναν άλλο πολιτισμό, μια άλλη χώρα και πώς είναι η ζωή των ανθρώπων εκεί. Στη συνέχεια ακολούθησαν οι διαδικτυακές δραστηριότητες και η γνωριμία της κάθε τάξης με τον πολιτισμό της άλλης, ειδικά στους τομείς α. του γεωγραφικού εντοπισμού, του φυσικού περιβάλλοντος και των κλιματολογικών συνθηκών, β. των φυλετικών και των εθνογραφικών χαρακτηριστικών, γ. των ηθών και των εθίμων και δ. της καθημερινής σχολικής και εξωσχολικής ζωής. Ως εκ τούτου αναπτύχθηκε ένας διαπολιτισμικός διάλογος με στόχο να καλλιεργηθεί εκατέρωθεν η διαπολιτισμική συνείδηση.

M1: *«Ήθελα να συμμετάσχω για να μάθω τις συνήθειές τους, την καθημερινότητά τους, νέα τους.....Πιο πολύ μου άρεσε το News Report..... Μου άρεσε επίσης που*

παρουσιάζαμε κάθε τάξη το κλίμα της περιοχής της. Εκεί οι εποχές είναι ανάποδα από τις δικές μας, έχουνε όμως, όπως εμείς, διαφορετικές θερμοκρασίες στην παραλία και διαφορετικές στα βουνά, όπου κάνει πιο πολύ κρύο. Βέβαια, μάθαμε πως άλλο καιρό έχει το κομμάτι του νησιού που είναι στην Ανατολή και άλλο καιρό αυτό που είναι προς τη Δύση. Μου έκανε εντύπωση που μάθαμε ότι το νησί έχει, σε παγκόσμιο επίπεδο, το ρεκόρ σε συνεχόμενες ώρες βροχόπτωσης.

...Για εμένα το πιο σημαντικό στο πρόγραμμα είναι που γνώρισα τον τόπο τους. Γνώρισα έναν πολιτισμό που είναι πολύ διαφορετικός από το δικό μας, άλλο κλίμα, άλλα φαγητά, άλλα πρόσωπα και διαφορετικές συνήθειες. Μου άρεσε που άνθρωποι με διαφορετικό χρώμα και θρησκεία ζούνε μαζί μια χαρά, χωρίς προβλήματα και περνάνε καλά. Η μουσική που ακούνε στα Γαλλικά..... μου έκανε επίσης εντύπωση και το ηφαίστειο που έχει εκρήξεις συχνά!»

M2: «Ήθελα να συμμετάσχω γιατί ήθελα να μάθω καινούργια πράγματα και πώς είναι. Είχα περιέργεια..... έμαθα όλα αυτά για το σχολείο των παιδιών στο νησί, που οι δικές τους μεγάλες διακοπές είναι το χειμώνα που εκεί έχουν καλοκαίρι και δεν έχουνε σχολείο για ένα μήνα, τις ημέρες που δεν έχουνε σχολείο επειδή είναι αργία, που έχουνε κάποιες αργίες διαφορετικές από τις δικές μας, όπως την ημέρα για την κατάργηση της δουλείας, που κάθε μέρα σχολάνε πιο αργά από εμάς αλλά κάνουνε πολλές δραστηριότητες μέσα στο σχολείο.....

Το διαφορετικό σε σχέση με τα συνηθισμένα μαθήματα είναι ότι γνώρισα πώς φέρονται στη χώρα των άλλων, οι συνήθειες των παιδιών απ' τη Γαλλία.»

M3: «...και επίσης να έχω να διαβάσω ποιες είναι οι παραδόσεις τους, στο σχολείο..... Όσον αφορά αυτά που μάθαινα μέσα από τις εργασίες που κάναμε και αυτά που διαβάσαμε στο *Twinspace* για τα άλλα παιδιά, μου έκανε εντύπωση η ποικιλία που υπάρχει στο νησί σε τροπικά φυτά, τροπικά πουλιά και ψάρια. Αυτά που είδαμε στο *You Tube* και που διαβάσαμε στη *Wikipedia* ήτανε πολύ ενδιαφέροντα.....Αλλά και οι χειροτεχνίες που έκαναν τα παιδιά στο χριστουγεννιάτικο παζάρι τους ήταν πολύ πετυχημένες. Επίσης, γνώρισα και τον τόπο των άλλων παιδιών που δεν ήξερα ότι υπάρχει..... Το διαφορετικό για μένα σε σχέση με τα συνηθισμένα μαθήματα είναι που έμαθα και τον πολιτισμό των παιδιών.»

M4: «Ήθελα να συμμετάσχω γιατί μου φάνηκε ενδιαφέρον όλο αυτό...ότι θα μάθουμε για τον πολιτισμό τους.

.....Πιο πολύ τράβηξε την προσοχή μου ότι θα γνωρίσουμε πώς ζούνε άλλα παιδιά εκεί καθημερινά..... Ότι θα μάθουμε για τα παιδιά της ηλικίας μας σε άλλη χώρα πώς ζούνε και τι κάνουν καθημερινά γιατί είναι διαφορετικός ο τρόπος ζωής τους..... Όλα αυτά που έμαθα για τη ζωή εκεί, για το τροπικό κλίμα με τη ζέστη, τις βροχές, τους κυκλώνες και το ηφαίστειο, για τα φυτά και τα πουλιά που είναι διαφορετικά από τα δικά μας, όπως το ζαχαροκάλαμο, το μάγκο, οι σάλτσες που χρησιμοποιούνε με τα θαλασσινά..... Μου έκαναν εντύπωση τα τροπικά ψάρια του βυθού και τα κοράλλια που υπάρχουν....

.....(Πιο πολύ μου άρεσε) που ανταλλάσσαμε πληροφορίες για την καθημερινότητά μας. Έμαθα πάρα πολλά πράγματα για τον πολιτισμό τους που είναι αρκετά διαφορετικός από τον δικό μας. Έμαθα για τον καιρό που κάνει εκεί και πώς είναι το κλίμα τους όλο τον χρόνο, πώς ντύνονται, τι τρώνε στο σχολείο και στο σπίτι, τι μαθήματα έχουνε στο σχολείο, τι ώρα σχολάνε, ότι πάνε κολυμβητήριο με το σχολείο, ότι δεν κάνουνε τόσα μαθήματα το απόγευμα όπως εμείς στην Ελλάδα, πώς είναι οι δάσκαλοί τους στις φωτογραφίες..... Επίσης, τι δουλειές κάνουνε οι γονείς τους, πώς είναι η περιοχή που είναι το σχολείο τους..... που το είδαμε στο Google Earth....
..... Από όσα κάναμε το πιο σημαντικό για εμένα ήταν ότι μάθαμε τον πολιτισμό των άλλων παιδιών. Από τον πολιτισμό τους μεγαλύτερη εντύπωση μου έκανε το κλίμα και το έδαφος, τα ηφαίστεια.....

..... Μου άρεσε ότι μάθαμε τον πολιτισμό τους, την καθημερινότητά τους που σίγουρα είναι διαφορετική από τη δικιά μας.»

M5: «.....Για παράδειγμα, το δελτίο καιρού που κάθε παιδί ετοίμαζε κάθε εβδομάδα, τα νέα μας από τη ζωή μας στο σχολείο, που διαβάζαμε για τον καιρό εκεί όπου έκανε σχεδόν συνέχεια ζέστη, ακόμα και τα Χριστούγεννα, τα νέα και οι φωτογραφίες των παιδιών από το σχολείο τουςέμαθα πάρα πολλά για τον πολιτισμό των

Γάλλων στο νησί και ειδικά για το πρόγραμμα που έχουν στο σχολείο τους, τις αργίες, τις διακοπές και όλα αυτά που κάνουν ανάλογα με τον καιρό που κάνει εκεί. Δεν φανταζόμουν ότι υπήρχαν τέτοιες διαφορές. Δεν ήξερα ότι άλλη γλώσσα μιλάνε στο σπίτι, την κρεολή, και πως μαθαίνουν τα γαλλικά ως κανονική γλώσσα στο σχολείο. Μου άρεσε πάρα πολύ που γνώρισα τη μουσική που ακούνε, αν και δεν την καταλάβαινα πολύ καλά, τα λόγια ήτανε γρήγορα.

....Που λέγαμε τι κάνουμε εμείς εδώ στο Λουτράκι και ρωτάγαμε τα παιδιά αν κάνανε κάτι ίδιο στη δικιά τους χώρα, αν κάτι ...στον πολιτισμό τους, που ανεβάζαμε φωτογραφίες, που φτιάχναμε ευχές..... Μου έκανε εντύπωση πως μερικά από τα παιδιά εκεί είναι διαφορετικά εξωτερικά, στην εμφάνιση, από εμάς. Είναι από διάφορες φυλές, άλλα μαύρα σαν αφρικανάκια, άλλα σαν κινεζάκια, άλλα μελαψά. Και όλοι ζούνε μαζί. Μου άρεσε που γνώρισα έναν τελείως διαφορετικό πολιτισμό, άλλος καιρός, άλλα ήθη και έθιμα, άλλα τοπία,τα πράσινα βουνά, οι καταρράκτες, αθλήματα που κάνουν εκεί, μουσική που ακούνε.

....Μου έκανε εντύπωση που έμαθα για την έκρηξη του ηφαιστείου που είχαν επισκεφθεί τα παιδιά, που έγινε τον Μάιο (του 2015) και την είδαμε στο Internet. Είδα πώς είναι η τάξη τους, ότι έχουνε μια μεγάλη τάξη με μεγάλα θρανία. Είδα πώς είναι το σχολείο τους μέσα και η αυλή τους, μιλήσαμε στο Skype, ανταλλάξαμε μηνύματα. Έμαθα ότι το νησί αυτό βρίσκεται δίπλα στην Αφρική και κοντά στη Μαδαγασκάρη, όπως έχω δει στην ταινία. Έμαθα τι σημαίνει κλίμα τροπικού τύπου, ότι την εποχή που εμείς εδώ έχουμε καλοκαίρι εκεί αυτοί έχουνε ελαφρύ χειμώνα.Έμαθα πώς ζει ο πληθυσμός εκεί, τι επαγγέλματα κάνουνε, πώς ζούνε, πόσες αργίες έχουνε και όχι όλες ίδιες με τις δικές μας, που έχουνε τη γιορτή των Αγίων Πάντων, που γιορτάζουνε την κατάργηση της δουλείας κάθε χρόνο. Έμαθα τα φαγητά και τα φρούτα που τρώνε, τα μπαχαρικά όπως το κάρυ, τα θαλασσινά αλλά και γαλοπούλα και λουκάνικα, τα τροπικά φρούτα όπως το λίτσι, το tamarin και το μάγκο.

.... μου άρεσε πολύ που χρησιμοποίησα το Twinsrace, που μίλησα με άλλα παιδιά από άλλη χώρα με διαφορετική κουλτούρα, πολιτισμό δικό τους και ανταλλάξαμε διάφορες απόψεις, τα έθιμά μας.

....Το πιο σημαντικό είναι ότι έμαθα πώς περνάνε εκεί και τον πολιτισμό τους. Μου έκανε εντύπωση το κλίμα τους, οι παραδόσεις τους και οι συνήθειές τους στο φαγητό

ειδικά τα ψάρια που τρώνε και τα εξωτικά φρούτα. Μου άρεσε που τα παιδιά κάνουν κατασκευές με το ηφαίστειο. Έμαθα ότι έχουν και αυτοί τον Άγιο Βασίλη όμως τον λένε Πατέρα των Χριστουγέννων, όπως στην κεντρική Γαλλία.

...Ανέβασαν και τα άλλα παιδιά απ' την άλλη χώρα τον αγαπημένο τους τραγουδιστή. Μπήκαμε και είδαμε πώς είναι, κι αν μας άρεσε, το σχολιάσαμε, βάλαμε τα ανέκδοτα που ανεβάσαμε, ξέραμε κι εμείς πολλά από αυτά που είχαν ανεβάσει ήδη.»

Μ6: «Ήθελα να συμμετάσχω για να μάθουμε πώς είναι τα παιδιά σε άλλες χώρες, τα μαθήματά τους, τις δραστηριότητές τους..... Ότι είναι πολύ διαφορετικά τα πράγματα εκεί, ο καιρός, δραστηριότητες, είναι πιο απομονωμένα.....

...Ενδιαφέρον μου φάνηκε που έμαθα πράγματα για το σχολείο των παιδιών και είδα στις φωτογραφίες πώς είναι η τάξη τους και η αυλή τους, τα μαθήματα που κάνουνε, το ωράριο που έχουνε, που είναι διαφορετικό κάπως από το δικό μας εδώ, το παζάρι με τις κατασκευές που έφτιαξαν τα Χριστούγεννα.

...Ήτανε περίεργο το κλίμα, ότι εκεί έχει καλοκαίρι, ζέστη και βροχές από τον Οκτώβριο μέχρι το Μάρτιο και τον υπόλοιπο χρόνο έχει δροσιά αλλά όχι πολύ κρύο. Το τροπικό κλίμα είναι πολύ διαφορετικό από το δικό μας. Εκεί η θερμοκρασία στις παράκτιες περιοχές μάθαμε πως είναι υψηλή, ενώ στα βουνά πιο χαμηλή. Έχουνε και κυκλώνες το δικό τους καλοκαίρι (δηλαδή, από τον Δεκέμβριο μέχρι τον Μάρτιο) και μου έκανε εντύπωση που έχουνε τρία είδη συναγερμών που προειδοποιούν τους κατοίκους για τον ερχομό του κυκλώνα για να πάρουνε τα μέτρα τους και να μην κυκλοφορούν.

...Το πιο ελκυστικό ήταν που εκεί ο καιρός είναι τελείως διαφορετικός, που μιλάνε άλλη γλώσσα και έχουν και κάποιες διαφορετικές συνήθειες από εμάς.

... Η μουσική που ακούνε τα ντόπια παιδιά είναι διαφορετική από αυτή που ακούμε εμείς και δεν μπορούσα να καταλάβω τα λόγια, ήταν πολύ γρήγορα.

...Το ότι γνώρισα έναν πολιτισμό τελείως διαφορετικό από το δικό μας, άλλο κλίμα, άλλη γλώσσα, άλλες συνήθειες αλλά και μερικές ίδιες...

....Έμαθα πάρα πολλά πράγματα για το γαλλικό νησί. Ειδικά μου έκανε εντύπωση ο καιρός εκεί, η τοπική γλώσσα, τα τοπικά έθιμα, ότι το Ταμροη είναι μεγάλη πόλη με 40 δημόσια σχολεία αλλά και ιδιωτικό σχολείο, έχει Πανεπιστήμιο και λύκεια, ότι στο νησί υπάρχει ενεργό ηφαίστειο που εξερράγη,.... ότι στο σχολείο κάνουνε παζάρια όπως εμείς,.... ότι δεν έχουνε αρχαιολογικούς χώρους, ότι υπάρχουνε πολλά δελφίνια και θαλάσσιοι ελέφαντες, ότι έχει περίεργα πουλιά, έντομα και ερπετά.

..... Το πιο σημαντικό για εμένα είναι καταρχάς ότι ανταλλάξαμε τις γνώσεις μας και για τον πολιτισμό μας. Ότι εξασκηθήκαμε πιο πολύ στη γλώσσα μας, μάθαμε και για τον τόπο μας καλύτερα και για τον δικό τους. Στον τόπο τους μου έκανε εντύπωση ότι έχουν και τροπικά δάση και ξηρές σαβάνες και περιοχές σαν έρημο. Μάθαμε ότι έχουνε κυκλώνες και κάτι ανέμους που λέγονται 'αληγείς', ότι οι βροχές εκεί είναι συχνά δυνατές.»

M7: «.....Θα ήθελα να συμμετάσχω για να δω πώς είναι μια άλλη χώρα.

....Το υλικό και τα εργαλεία με βοήθησαν να μάθω περισσότερα πράγματα. Αυτό που με εντυπωσίασε περισσότερο ήτανε το τροπικό κλίμα, η βλάστηση και θα ήθελα πολύ να δω το ηφαίστειο από κοντά. Επίσης θα ήθελα να δοκιμάσω τα τοπικά φαγητά που τρώνε εκεί.

....Ενδιαφέρον είχε για εμένα η παρουσίαση του ηφαιστείου των Γάλλων παιδιών αλλά και πώς είναι τα βουνά και οι καταρράκτες στο νησί. Μου έκανε εντύπωση που εκεί, στη Reunion, οι διακοπές των Χριστουγέννων διαρκούν ένα ολόκληρο μήνα εξαιτίας της ζέστης. Εκεί αυτή την περίοδο των Χριστουγέννων έχουν το νότιο καλοκαίρι, μάθαμε πως λέγεται "l'été austral" και κάνει ζέστη, στις φωτογραφίες που ανέβασαν φοράγανε κοντομάνικα, ενώ εδώ στο Λουτράκι χιόνιζε!

....τα παιδιά είχανε μερικά από αυτά διαφορετικό χρώμα όμως ίδιες αντιδράσεις με εμάς και πηγαίνουνε στο σχολείο όπως εμείς,.... Οι διαφορές στο κλίμα ανάμεσα στις δύο χώρες μου έκαναν μεγάλη εντύπωση, που όταν εμείς έχουμε χειμώνα αυτοί έχουνε καλοκαίρι, ότι εκεί η βλάστηση και οι βροχές είναι τροπικές, με πολλή υγρασία, ότι έχουνε μόνο δύο εποχές ενώ εμείς εδώ έχουμε τέσσερις. Τα ζώα και τα φυτά επίσης εκεί είναι διαφορετικά από τα δικά μας,.... όχι όλα τα ζώα.

....Ότι έμαθα για την περιοχή που είναι τα παιδιά εκεί. Έμαθα ότι υπάρχουν γαλλικές αποικίες και πώς ξεκίνησε η γαλλική αποικιοκρατία, ότι κάνει ζέστη στη Réunion όλο το χρόνο, ότι οι ντόπιοι λέγονται κρεόλ και μιλάνε τη δική τους γλώσσα, ότι στο σχολείο μαθαίνουνε Γαλλικά, ότι πηγαίνουνε συχνά βόλτες στα βουνά και επισκέψεις στο ηφαίστειο, ότι έχουνε τις φυτείες με ζαχαροκάλαμο, ότι έχουνε λίγο διαφορετικές αργίες από εμάς και διαφορετικές γιορτές, εκτός από το Πάσχα και τα Χριστούγεννα.»

M8: «Γιατί ήταν κάτι καινούργιο για μένα και ήθελα να δω. Γιατί είχα πολλή περιέργεια..... Ο κυριότερος λόγος που με έκανε να συμμετάσχω είναι ότι είναι άλλος πολιτισμός.....Περίμενα να μάθω πώς ζούνε σε άλλες χώρες, τις παραδόσεις τους, όλα αυτά. Θα μας τα έλεγαν και θα είχα μια γεύση τι γίνεται σε άλλες χώρες.

.... Πιστεύω πως μέσα από όλες αυτές τις εργασίες που κάναμε μόνοι μας ή μαζί με τους Γάλλους και τις εργασίες που έκαναν αυτοί και διαβάζαμε μαζί μέσα στην τάξη έμαθα πάρα πολλά καινούργια πράγματα για ένα άλλο μακρινό μέρος, έναν άλλο πολιτισμό που ούτε φανταζόμουνα ότι υπήρχε.

.... Μου άρεσε η παρουσίαση που ετοίμασαν για την τάξη τους και η επίσκεψη που έκαναν στο ηφαίστειο. Ήταν για εμένα κάτι μοναδικό,που είδα φωτογραφίες και λόγια των Γάλλων παιδιών για το ηφαίστειο, το τοπίο εκεί πώς είναι....που είναι τροπικό με φυτείες από ζαχαροκάλαμο και ανανά, τα εξωτικά φρούτα....

....Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν πολύ καλά. Το ότι γνώρισα έναν τελείως διαφορετικό πολιτισμό και κλίμα από το δικό μας ήτανε φανταστικό. Δεν θα είχα αλλιώς τη δυνατότητα να το κάνω. Θα ήθελα πολύ να ταξιδέψω μια μέρα εκεί και να δω από κοντά πώς είναι.

....Επειδή όλα τα παιδιά μου έχουν πει από κάτι νέο, καινούργιο από τη χώρα τους και αυτά, αυτό θα ήταν (που ωφελήθηκα).»

M9: «Ενθουσιάστηκα μόλις το άκουσα, γιατί πρόκειται για διαφορετική χώρα.....Αυτό που κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον μου είναι ότι θα παρουσιάζαμε και οι δύο

χώρες.....η Γαλλία θα μας παρουσίαζε τον τόπο της, εμείς τον δικό μας.....Ο κυριότερος λόγος που με έκανε να συμμετάσχω ήταν ότι θα γνωρίσω μια καινούρια χώρα.

.... Έμαθα πάρα πολλά για αυτό το τροπικό νησί, ειδικά για τον καιρό και τα φαγητά, αλλά και τις συνήθειες που έχουσε εκεί. Άλλες είναι ίδιες με εμάς και άλλες είναι διαφορετικές.

....Μου έκανε εντύπωση που εκεί τα παιδιά έχουν διαφορετικές σχολικές διακοπές απ' ό,τι εμείς. Ξεκινάνε τη σχολική χρονιά στα μέσα Αυγούστου και έχουνε διακοπές μίας εβδομάδας αρκετές φορές μέσα στο έτος. Και οι αργίες τους είναι διαφορετικές....., γιορτάζουνε, θυμάμαι, την κατάργηση της δουλείας και κάτι άλλα....

.... Ναι, μου άρεσε πολύ. Το ότι γνώρισα έναν άλλο πολιτισμό, άλλη γλώσσα, έναν διαφορετικό τόπο με τελείως διαφορετικό κλίμα από το δικό μας, εκεί, ας πούμε, τα Χριστούγεννα πάνε για μπάνιο και έχει πάρα πολύ ζέστη, το Πάσχα δεν το γιορτάζουνε όπως εμείς γιατί εκεί ζούνε άνθρωποι από πολλές φυλές και θρησκείες, δεν είναι όλοι χριστιανοί ορθόδοξοι όπως εμείς, οπότε δεν έχουν συγκεκριμένα ήθη και έθιμα, φαγητά και να πηγαίνουν στην εκκλησία, όπως εμείς εδώ. Δεν ήξερα ότι υπήρχε αυτό και μου έκανε εντύπωση. Όταν έβλεπα τις φωτογραφίες και τις πληροφορίες που μας έστελναν φανταζόμουνα στο μυαλό μου πώς να ζεις εκεί. Δεν ήξερα καν ότι υπάρχουνε γαλλικές αποικίες και πως δημιουργήθηκαν.....

.... Έμαθα αυτή την καινούρια χώρα.... Για τον πολιτισμό των κατοίκων στο νησί με εντυπωσίασαν τα πάρκα που έχουν, οι αθλητικές εγκαταστάσεις, οι γκαλερί και η έντονη καλλιτεχνική ζωή, η ζωή της κοινότητας και ειδικά οι τόσες πολλές και συχνές εκδηλώσεις που έχουν για τους νέους. Έμαθα ότι καλλιεργούν ζαχαροκάλαμο και ανανά και ότι υποστηρίζουν τη γεωργία.»

Ακολουθούν ενδεικτικές δηλώσεις Γάλλων μαθητών οι οποίοι στο σύνολό τους δηλώνουν πως μέσα από όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν κατά τη

διάρκεια του έργου έμαθαν πολλά πράγματα για την Ελλάδα, για το σχολείο, την πόλη και την περιοχή των Ελλήνων μαθητών, αλλά παράλληλα και για το δικό τους νησί.

Η μαθήτρια F2 δηλώνει πως τα εργαλεία και το υλικό που χρησιμοποίησαν στην τάξη την βοήθησαν να μάθει περισσότερα πράγματα για την χώρα της αλλά και για την Ελλάδα. Πως διάβασε πολλά πράγματα για το κλίμα, την περιοχή, το σχολείο, τις γιορτές και τις συνήθειες των Ελλήνων. Το ίδιο αναφέρει και η μαθήτρια F3, προσθέτοντας ότι παρατήρησε τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στη χώρα της και στην Ελλάδα όσον αφορά στον καιρό, στη διατροφή και στο πρόγραμμα των παιδιών στο σχολείο.

F2: *«Oui, les outils et le matériel que nous avons utilisé m'ont aidé à apprendre plus de choses sur mon pays mais aussi sur la Grèce....J' ai lu plein de choses sur leur climat, leur région, leur école, leurs fêtes et leurs habitudes.»*

F3: *«Je m' attendais à voir un autre pays, des gens. Tout le matériel qu' on a utilisé m' a aidé à apprendre des choses sur les grecs et la Grèce, en général. J' ai note qu' on a des differences en ce qui concerne le temps, la nourriture et le programme à l' école.»*

Η μαθήτρια F4 δηλώνει πως μέσα από το πρόγραμμα μπόρεσε να δει μια άλλη πόλη και ένα άλλο σχολείο, καθώς και ότι έμαθε πράγματα για την πόλη του Λουτρακίου, είδε πώς είναι η πόλη, οι άνθρωποι, ο καιρός, η παραλία, τα αθλήματα, το φυσικό περιβάλλον και τα μνημεία.

F4: *«On a pu voir une autre ville, une autre école.....J' ai appris des choses sur la ville de Loutraki, j' ai vu comment c' est la ville, les gens, le temps, la cote, les sports, le milieu naturel et les monuments.»*

Η μαθήτρια F5 αναφέρει πως έμαθε πολλά πράγματα, όπως ότι στην Ελλάδα οι γιορτές δεν εορτάζονται τις ίδιες ημερομηνίες όπως στη Réunion αλλά και ότι της άρεσε που έμαθε τους αγαπημένους τραγουδιστές και τις προτιμήσεις των Ελλήνων μαθητών.

F5: *«J' ai appris beaucoup de choses.....qu' en Grèce les fêtes ne sont pas au même moment que chez nous. J'ai aimé apprendre les chanteurs et les goûts préférés des grecs.»*

Η μαθήτρια F6 θεωρεί πως, μέσα από τα ρεπορτάζ και τις φωτογραφίες που αναρτούσαν, έμαθε αρκετά πράγματα για το νησί της, για την Ελλάδα και για το Λουτράκι, όπως για το κλίμα, τον καιρό, πώς είναι οι άνθρωποι εκεί και πώς ζούνε, τι κάνουν τα παιδιά στο σχολείο και τι μουσική τους αρέσει να ακούνε.

F6: *«On a fait des photos, des reportages sur l'école, on a écrit des textes sur notre île..... Je ne pourrais pas dire, j'ai appris des choses· le climat en Grèce et le temps à Loutraki, comment sont les gens là et comment ils vivent, des choses que les Grecs élèves font à l'école, la musique qu'ils aiment écouter.»*

Η μαθήτρια F7 αναφέρει πως το πιο σημαντικό για αυτήν ήταν ότι μπορούσε να πει τι συνέβαινε στον τόπο της και παράλληλα στην Ελλάδα. Έμαθε πράγματα για την Ελλάδα, όπως το κλίμα, ορισμένες συνήθειες, τα έθιμα των Χριστουγέννων, την αγαπημένη μουσική των Ελλήνων. Θεωρεί πως όλα αυτά είναι χρήσιμα να τα γνωρίζει κανείς όταν είναι μεγάλος και πως είδε πως είναι η ζωή στην Ελλάδα σε σχέση με το νησί της.

F7: *«Pour moi l' important c'est qu'on pouvait dire ce qui se passait ici et en Grèce. J'ai appris des choses sur l'autre pays: le climat, certaines habitudes, leurs coutumes à Noël, leur musique préférée... C'est utile quand on est grand, pour la Grèce on a vu comment c'est par rapport à ici.»*

Για τον μαθητή G1 το πιο ελκυστικό ήταν να γνωρίσει έναν άλλο πολιτισμό και να μάθει πώς είναι η ζωή των ανθρώπων εκεί.

G1: *«Le plus attirant était de connaître une autre culture, apprendre comment est la vie des gens là.»*

Στον μαθητή G2 άρεσαν πολύ οι σελίδες όπου οι δύο τάξεις μιλούσαν η κάθε μία για τη χώρα της. Λέει πως έμαθε πολλά πράγματα για την Ελλάδα και για το Λουτράκι· πώς είναι, τι καιρό κάνει, τι κάνουν οι Έλληνες μαθητές στο σχολείο, τι τρώνε. Αυτό που του άρεσε περισσότερο στο έργο είναι η παρουσίαση των αγαπημένων τραγουδιστών και αστείων από την κάθε τάξη στο Twinspace. Το πιο ευχάριστο και ελκυστικό για αυτόν ήταν η αναφορά στους καλλιτέχνες, τα ανέκδοτα που έγραφαν καθώς και οι φωτογραφίες από την Ελλάδα και το Λουτράκι.

G2: *«J'ai beaucoup aimé les pages où on parlait de nos pays. J'ai appris plein de choses sur la Grèce et sur Loutraki: comment c'est, le temps qu'il y fait, des choses que les Grecs font à l'école, ce qu'ils mangent.... Ce que j'ai le plus aimé dans ce projet ce sont les chanteurs et les blagues qu'on a présentés dans Twinspace..... Le plus agréable et le plus attrayant pour moi c'étaient Les chanteurs, les blagues, les photos de Grèce et de Loutraki..... j'ai vu la Grèce.*

..... le plus important c'est de voir comment ça se passe chez les autres.»

Ο μαθητής G3 πιστεύει πως μέσα από το eTwinning έμαθε περισσότερα πράγματα. Γνώρισε την Ελλάδα και την πόλη του Λουτρακίου, είδε πώς ζούνε οι Έλληνες, έμαθε πράγματα για το κλίμα τους, τη διώρυγα (της Κορίνθου), τους αρχαιολογικούς τόπους, τις λίμνες και τα βουνά. Δημιούργησε κείμενα και φωτογραφίες, του άρεσαν πολύ η ελληνική χριστουγεννιάτικη γιορτή και οι φωτογραφίες από την Ελλάδα την οποία αναφέρει πως παρακολούθησε προσεκτικά.

G3: *«Avec eTwinning j'ai appris plus de choses....j' ai connu la Grèce et la ville de Loutraki, j'ai vu comment vivent les grecs, j'ai appris des choses sur leur climat, leur canal, les sites anciens, les lacs et les montagnes.... On a créé des textes et des*

photos..... j'ai bien aimé la fête de Noël et les photos du pays grecque..... j'ai bien vu l' autre pays.»

Για τον μαθητή G7 σημαντικό ήταν ότι έμαθε τι συνέβαινε σε μια άλλη χώρα, στην Ελλάδα.

G7: *«J'ai appris ce qui se passait dans un autre pays, en Grèce. C' était important.....»*

6.3. Ευρύτερα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

6.3.1. Εξοικείωση με εργαλεία των Τ.Π.Ε.

Το σχολείο στο οποίο υλοποιήθηκε το έργο είναι ένα Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο με κλασικό πρόγραμμα, δεν ανήκε, δηλαδή, στα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Α.Ε.Π.), άρα στο ωρολόγιο προγράμμα του δεν περιλαμβάνεται το μάθημα της Πληροφορικής. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο έργο δεν είχαν προηγούμενη σχολική εμπειρία από χρήση υπολογιστή ή κάποιου διαδικτυακού εργαλείου. Παρόμοια δεδομένα ισχύουν για τη γαλλική τάξη, η οποία δεν είχε δάσκαλο Πληροφορικής. Η οκτάμηνη αδελφοποίηση των δύο σχολικών τάξεων ήταν εξ' αποστάσεως και ηλεκτρονική. Πραγματοποιήθηκε μέσα από την αξιοποίηση δεκατεσσάρων διαδικτυακών, ως επί το πλείστον, εργαλείων Web 2.0 που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση των εργασιών και τα οποία οι συμμετέχοντες ενσωμάτωναν κάθε φορά στο Twinspace, στην πλατφόρμα του έργου. Να σημειωθεί πως μέρος της ψηφιακής εξάσκησης των μαθητών αποτέλεσε και η επιδέξια χρήση του ίδιου του Twinspace του έργου. Έπρεπε, δηλαδή, να μάθουν να μπαίνουν στην πλατφόρμα χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του προσωπικού λογαριασμού τους, να περιηγούνται στις ιστοσελίδες της, να εντοπίζουν και να διαβάζουν τις νέες αναρτήσεις, να επεξεργάζονται τα κείμενα προς δημοσίευση, να αναρτούν φωτογραφίες και αρχεία ήχου, να δημιουργούν υπερσυνδέσεις, να μιλάνε στο Forum ή στο Chat κ.α..

Ένας από τους στόχους του έργου ήταν η καλλιέργεια του λεγόμενου ψηφιακού γραμματισμού τους, δηλαδή η εξοικείωση και η εξάσκησή τους στα ψηφιακά μέσα

που χρησιμοποιήθηκαν. Γενικότερος σκοπός του έργου ήταν να επιτευχθεί απέναντι στα εργαλεία μια θετική στάση, να καλλιεργηθεί διάθεση συμμετοχής και ανάληψης πρωτοβουλιών καθώς και ένα ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα όπου η μάθηση να προκύπτει αβίαστα. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών τα εργαλεία και το υλικό που αξιοποιήθηκαν στις εκάστοτε εργασίες τους τούς φάνηκαν ελκυστικά, ευχάριστα, ενδιαφέροντα, εύκολα στη χρήση και χρήσιμα για τη μάθησή τους.

Ακολουθούν ενδεικτικές μαρτυρίες και εντυπώσεις Ελλήνων και Γάλλων μαθητών από τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων κατά τη διάρκεια του έργου.

M1: «.....Αυτό που τράβηξε περισσότερο την προσοχή μου ήταν ότι με αυτόν τον τρόπο μαθαίνω καινούργια πράγματα, όταν είδα την πλατφόρμα, νέα πράγματα..... Τα προγράμματα, τα εργαλεία....Έμαθα για πρώτη φορά όλα αυτά τα εργαλεία στον υπολογιστή..... Δεν αντιμετώπισα κάποια ιδιαίτερη δυσκολία στη χρήση τους.

.....Έμαθα πάρα πολλά καινούρια πράγματα. Τα εργαλεία, να μπορώ να δουλεύω στην πλατφόρμα, να μπορώ να την επεξεργάζομαι. Ειδικά στο Google Docs και στο Powerpoint έμαθα να κάνω επεξεργασία στο κείμενο, να προσθέτω φωτογραφία, να αλλάζω τη σειρά ή το χρώμα, να δημιουργώ νέα σελίδα... Το υλικό και τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε με βοήθησαν να μάθω περισσότερα πράγματα πάρα πολύ.

..... Στο Storybird μου φάνηκε ενδιαφέρον που έπρεπε να ψάξουμε και να βρούμε πώς λέγονται κάποιες λέξεις στα γαλλικά, που έπρεπε να ψάξουμε στο Internet να βρούμε τι είδους ζώα ζούνε στη Réunion για να τα αναφέρουμε μέσα στην ιστορία.

....Δυσκολίες;....Όχι ιδιαίτερα...λίγο...λιγάκι στην αρχή....δεν μπορούσα να καταλάβω κάποια πράγματα στην πλατφόρμα. Προσπάθησα να τα μάθω καλύτερα και τα έμαθα.

....Η δασκάλα μου με βοηθούσε πάρα πολύ, για όλα και όταν ήταν να κάνω κάτι καθότανε δίπλα μου και μου τα έδειχνε όλα.»

M2: «Ναι, τα εργαλεία με βοήθησαν να μάθω καινούργια πράγματα, όπως η αντιγραφή και η επικόλληση, η υπερσύνδεση, η ανάρτηση φωτογραφιών.... Έμαθα

να δουλεύω την πλατφόρμα που δεν το είχα ξανακάνει στη ζωή μου..... Δυσκολία στη χρήση τους είχα λίγη.....Επειδή στο σχολείο δεν κάνουμε Πληροφορική, έμαθα πράγματα στον υπολογιστή.....»

M3: «Όχι, δεν με δυσκόλεψε κάτι ιδιαίτερα στη χρήση των εργαλείων..... Τα εργαλεία και το υλικό που χρησιμοποιήσαμε με βοήθησαν να ξέρω πώς να το φτιάχνω αν χρειαζόμασταν κάτι, μας έλεγε η δασκάλα μας πηγαίνετε εκεί και θα ήξερα πώς να το φτιάξω..... Έμαθα να κάνω περισσότερα πράγματα στον υπολογιστή. Να δημιουργώ υπερσύνδεση. Αυτό δεν το ήξερα.

.....Μου άρεσε που κάθε ομάδα παιδιών έπρεπε να ψάξει (στο Internet) να βρει πληροφορίες για ένα ελληνικό χριστουγεννιάτικο έθιμο από μια περιοχή της Ελλάδας και να γράψει ένα κειμενάκι για αυτό....

Έμαθα πώς να χρησιμοποιώ κάθε ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε, ειδικά το Toondoo, το Kizoa, το Voki, το Voicethread, το Powerpoint, το Glogster, το Storybird, το Google Docs και το Padlet.»

M4: «Τα εργαλεία ήταν εύκολα και μου άρεσαν.»

M5: «.....Ήθελα να συμμετέχω γιατί δεν είχα ποτέ δουλέψει με κάποιο εργαλείο σαν κι αυτό και ήθελα να δω πώς είναι, πώς λειτουργεί..... Να μάθω, θα εξοικειωθώ με τον υπολογιστή, με διάφορα πράγματα, πώς να ανεβάζω και να κατεβάζω φωτογραφίες.....έμαθα να ανεβάζω κείμενο και να δημιουργώ υπερσύνδεση στο Internet. Αυτό δεν το είχα ξανακάνει ποτέ και είχε πολύ ενδιαφέρον..... Στο Twinspace δημιουργούσαμε σελίδες για θέματα που αποφασίζαμε μαζί στην τάξη και ήτανε πράγματα που μας ενδιαφέρονε. Αυτό ήτανε καλό..... Όλα αυτά τα εργαλεία που κάναμε μου άρεσαν πολύ. Μου άρεσε πολύ το Twinspace, το Toondoo και το Voki και το Kizoa...

.... Έμαθα να τα χρησιμοποιώ (τα εργαλεία)..... Το Twinspace, αυτό το εργαλείο το διαδικτυακό δεν το είχα χρησιμοποιήσει ποτέ και μου άρεσε που το χρησιμοποίησα.

.....Έμαθα πώς να χρησιμοποιώ κάθε εργαλείο που δουλέψαμε· το Voicethread, το Toondoo, το Kizoa, το Voki, το Google Docs, το Powerpoint, το Glogster, το Storybird, και το Padlet. Ήτανε ευχάριστα και δημιουργικά. Μπορούσα να εκφραστώ και παράλληλα να μαθαίνω πράγματα.

..... Με δυσκόλεψε αυτό με τα έθιμα, το Google Docs....με βοήθησε η δασκάλα μου να το βάλω, οπότε τώρα το ξέρω. Αντιμετώπισα τις δυσκολίες ρωτώντας....»

M6: «....Όχι, δεν αντιμετώπισα δυσκολίες στη χρήση των εργαλείων.....Έμαθα περισσότερα, γενικά, επειδή δουλεύαμε στον υπολογιστή, για τη χρήση του και τα προγράμματα.....Έμαθα να αναρτώ πράγματα και να γράφω σχετικά μ' αυτά.....Δυσκολίες δεν αντιμετώπισα...αλλά αν αντιμετώπιζα θα ήξερα ότι θα μπορούσα να βασιστώ σε κάποιον.»

M7: «....Περίμενα ότι θα μαθαίναμε πολλά πράγματα απ' αυτό, θα μαθαίναμε πώς να χρησιμοποιούμε κι άλλες σελίδες στο Ίντερνετ..... Σε μερικά εργαλεία δυσκολεύτηκα, ναι..... Ναι, τα εργαλεία και το υλικό που χρησιμοποιήσαμε με βοήθησαν να μάθω περισσότερα πράγματα.....Στο πρόγραμμα αυτό πιο πολύ μου άρεσε ότι μάθαινα πώς να χρησιμοποιώ κι άλλα εργαλεία..... Έμαθα καινούριες ιστοσελίδες που δεν ήξερα, δουλέψαμε όλοι μαζί...»

M8: «Όχι, δεν αντιμετώπισα δυσκολίες στη χρήση των εργαλείων. Ναι, έμαθα καινούργια πράγματα.»

M9: «....Σε μερικές σελίδες δυσκολεύτηκα. Στο Twinsrace λίγο, στην αρχή που δεν γνωρίζαμε πολλά..... Ναι, βέβαια τα εργαλεία με βοήθησαν να μάθω περισσότερα πράγματα....Το πιο σημαντικό για εμένα από όσα έκανα ήταν να χρησιμοποιώ όλα αυτά τα προγράμματα.»

Η μαθήτρια F1 έμαθε να χρησιμοποιεί τους υπολογιστές της τάξης όμως επειδή εντάχθηκε στο τμήμα προς το τέλος του σχολικού έτους δηλώνει πως δεν πρόλαβε να κάνει πολλά πράγματα

F1: «J' ai appris a utiliser les ordinateurs de la classe..... Je suis arrivée tard dans la classe, je n'ai pas eu le temps de faire beaucoup de choses.»

Η μαθήτρια F2 αναφέρει πως έμαθε καλά να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή, το Διαδίκτυο, τις σελίδες και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του TwinSpace και την πλατφόρμα γενικότερα. Της άρεσε το Διαδίκτυο επειδή περιηγούταν για να βλέπει πράγματα σχετικά με την Ελλάδα, με τη Réunion και για να βρίσκει πληροφορίες. Το ταχυδρομείο μαζί με την πλατφόρμα τράβηξαν, όπως δηλώνει, περισσότερο την προσοχή της. Της άρεσαν οι φωτογραφίες που αναρτούσαν και που έμαθε να επικοινωνεί μέσω αυτού του ιστότοπου. Προσθέτει, τέλος, πως ο δάσκαλός τους τους ενθάρρυνε να γράφουν και να βρίσκουν ιδέες.

F2: «..... J'ai bien appris à utiliser l'ordinateur, l'internet, le site TwinSpace, les pages, la messagerie....Le site et la messagerie a attiré le plus mon attention... La messagerie m' a plu le plus

.....J'ai bien aimé Internet parce qu' on naviguait pour voir des choses sur la Grèce ou sur la Réunion, pour trouver des informations.

..... J'ai aimé les photos qu' on postait... J'ai appris à communiquer avec ce site.... on était aidé par monsieur. Notre prof s'occupait de beaucoup de choses, il nous encourageait à écrire et à trouver des idées.»

Η μαθήτρια F3 αναφέρει πως έμαθε να χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το Διαδίκτυο για να βρίσκει πληροφορίες, ενώ είχε και βοήθεια από το δάσκαλό της για να γράψει. Παρομοίως, η μαθήτρια F4 δηλώνει πως έμαθε επίσης το Twinspace, ενώ η μαθήτρια F5 αναφέρει επιπλέον τα ηλεκτρονικά μηνύματα, το chat και ότι της άρεσε πολύ να μαθαίνει πόσοι ήταν οι συμμετέχοντες μαθητές.

F3: *«J'ai utilisé l'ordinateur, Internet pour trouver des informations,.....J'ai appris à utiliser l'ordinateur et l'appareil photo... J' ai aimé tout ça. On a écrit, monsieur nous aidait pour faire.»*

F4 : *«J'ai utilisé l'ordinateur, Internet et TwinSpace..... J'ai appris Twinspace.»*

F5: *«J'ai utilisé l' ordinateur, la messagerie, le "chat" et j'aimais bien savoir le nombre de participants.»*

Η μαθήτρια F6 έμαθε να χρησιμοποιεί το Twinspace, να δημιουργεί παρουσιάσεις, να περιηγείται στο Διαδίκτυο, να χρησιμοποιεί τις ιστοσελίδες του και να μεταφράζει με τη βοήθεια του Google. Η μαθήτρια F7 προσθέτει στα παραπάνω ότι έμαθε τη συγγραφή και την επεξεργασία κειμένου, τη δημιουργία υπερσυνδέσεων από το Youtube και τη δημιουργία παρουσιάσεων.»

F6: *«J' ai appris à utiliser les pages de Twinspace et créer des diaporamas.... Tout le matériel qu' on a utilisé m' a appris à être à l'aise avec internet..... Mon prof m' a appris à mettre en place le site, à utiliser les adresses Internet, à traduire avec Google.»*

F7: *«J' ai beaucoup utilisé l'ordinateur, l' internet. J' ai appris a faire des textes dans les pages de Twinspace. Notre prof nous a montré comment mettre en ligne nos textes et les liens Youtube. J' ai créé des textes et des diaporamas.»*

Οι μαθητές G1, G2 και G4 εστίασαν περισσότερο στο γεγονός ότι έμαθαν να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και το Twinspace, στον G1 πιο πολύ άρεσε να δημιουργεί παρουσιάσεις, στον G2 περισσότερο από όλα άρεσε η χρήση της πλατφόρμας του έργου και ο μαθητής G3 προσθέτει ότι έμαθε να κάνει μεταφράσεις στο Google.

G1: *«L' ordinateur et Twinspace. J' ai aimé créer des diaporamas.»*

G2: «J'ai utilisé l'ordinateur, internet et Twinspace.....je savais me servir de l'ordinateur, on a beaucoup discuté en classe. C'est TwinSpace l'outil qui m'a plu le plus»

G3: «J'ai appris à faire des traductions sur Google et à utiliser Twinspace»

G4: «De manier l'ordinateur et Twinspace»

Ο μαθητής G7 αναφέρει πως χάρις στο δάσκαλό του ανακάλυψε αυτό το έργο, έμαθε να μπαίνει με τον κωδικό του στο TwinSpace καθώς και πώς να το χρησιμοποιεί.

G7: «C'est grâce à notre prof qu'on a découvert ce projet, on a appris à se servir de TwinSpace et du code pour le compte.»

6.3.2. Τοπική ιστορία της Κορινθίας

Για την υλοποίηση κάθε μεγάλης ή μικρότερης σε έκταση ατομικής και στη συνέχεια ομαδικής εργασίας με θέμα το σχολείο, την πόλη, την περιοχή ή τη χώρα τους, οι Έλληνες μαθητές ενεπλάκησαν μαθησιακά σε διαδικασίες αναζήτησης, συλλογής, επιλογής και σύνθεσης πληροφοριών με κυριότερη πηγή το Διαδίκτυο. Ο στόχος ήταν πάντοτε η δημιουργία μιας παρουσίασης. Οι παραπάνω διαδικασίες εύρεσης και επεξεργασίας πληροφοριών τους βοήθησαν να γνωρίσουν την περιοχή και την πόλη τους καλύτερα από ποικίλες απόψεις: γεωγραφική, λαογραφική, τουριστική, πολιτιστική, κοινωνική, γαστρονομική κ.α.. Ακολουθούν αποσπάσματα από σχετικές δηλώσεις των Ελλήνων μαθητών.

M1: «.....Ειδικά μου άρεσε που έμαθα τι είναι τα ιαματικά νερά και τι καλό κάνουν τα ιαματικά λουτρά, τα προϊόντα που παράγει η Κορινθία, όπως τα σταφύλια και το κρασί. Τους αρχαίους ναούς και τις παλιές εκκλησίες, τα αθλήματα που υπάρχουν να κάνεις,.....τα ξενοδοχεία για να μείνει κανείς,ότι η παραλία του Λουτρακίου έχει

βραβευτεί με την γαλάζια σημαία, πόσα μέτρα είναι η διώρυγα της Κορίνθου που παλιά ήταν Ισθμός και πώς περνούσαν τα καράβια από τη Δίολκο.»

M3: «.....Έτσι έμαθα πάρα πολλά για τα αρχαία της περιοχής μας, τη διώρυγα, τα βουνά και τις λίμνες, τα προϊόντα που παράγουμε.... Το πιο σημαντικό ήταν ότι μπορούσαμε και γράφαμε για την Κορινθία, για το Λουτράκι, για τον τόπο μας. Με αυτό τον τρόπο έμαθα πολύ καλύτερα την περιοχή μου..»

M4: «.....Έμαθα πάρα πολλά πράγματα για την περιοχή μου, για το Ηραίο ότι ήταν αφιερωμένο στη Θεά Ήρα, τα ιαματικά νερά, τις λίμνες πάνω στο βουνό, τα αθλήματα ειδικά τα θαλάσσια που υπάρχουν στο Λουτράκι και στην Κορινθία, όπως η κατάδυση και το καγιάκ, αλλά και το χιονοδρομικό κέντρο στη Ζήρεια, τα προϊόντα που παράγουμε, όπως το λάδι και τις σταφίδες.....»

M5: «.... Έμαθα πάρα πολλά πράγματα για την Κορινθία, όπως την ιστορία κατασκευής της διώρυγας, τη λιμνοθάλασσα της Βουλιαγμένης, τα τρία βουνά (Ζήρεια, Χελμό και Ντουρντουβάνα),..... την αρχαία πόλη-κράτος του Φενεού, το ναό του Ασκληπιού, τον υγροβιότοπο της Στυμφαλίας και το υδρολογικό πάρκο. Πολλά από αυτά δεν ήξερα ότι υπάρχουν γιατί δεν τα έχω επισκεφτεί ακόμα ή έχω πάει αλλά δεν είχα μπει στη διαδικασία να αναζητήσω πληροφορίες για αυτά.»

M6: «.... Έμαθα καινούριες πληροφορίες για την περιοχή μου.. Ότι εξασκηθήκαμε πιο πολύ στη γλώσσα μας, μάθαμε και για τον τόπο μας καλύτερα.....»

M7: «.....Έμαθα όμως πολλά καινούρια πράγματα για το Λουτράκι και την Κορινθία. Όταν ετοιμάζαμε την παρουσίαση της περιοχής μας, σε ομάδες, έμαθα πάρα πολλά για την Κορινθία που δεν είχα ιδέα, ειδικά το Ηραίο, την αρχαία Κόρινθο και την Ακροκόρινθο, τα ιαματικά νερά στο Λουτράκι, τη διώρυγα της Κορίνθου, πώς κατασκευάστηκε και τις άλλες διώρυγες που υπάρχουνε στον κόσμο,.... τις λίμνες Στυμφαλία και Δόξα και τις εκκλησίες.»

M9: «...Μου άρεσε που παρουσιάζαμε τον τόπο μας, τη δουλειά μας. Η εργασία αυτή βγήκε πολύ μεγάλη και τη δουλέψαμε καιρό αλλά άξιζε τον κόπο. Εγώ είχα να βρω για τα εστιατόρια στο Λουτράκι, η άλλη ομάδα βρήκε για τα αρχαιολογικά μνημεία, η άλλη για τους σύγχρονους χώρους πολιτισμού και η άλλη για τα αθλητικά κέντρα. Έμαθα πάρα πολλά πράγματα για το Λουτράκι και την Κορινθία που δεν τα ήξερα, τα ιαματικά λουτρά, την αρχαία πόλη της Κορίνθου, τα μοναστήρια, τα ντόπια προϊόντα όπως οι σταφίδες και τα ψάρια.»

6.3.3. Ευχάριστη και δημιουργική μάθηση

Σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα η δημιουργία περιβάλλοντος που προάγει την καλλιέργεια δημιουργικής και ευχάριστης μάθησης είναι μια πρόκληση που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Μερικοί από αυτούς είναι ο σχεδιασμός του προγράμματος, ο αριθμός και η εμπειρία των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών κάθε σχολείου, η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία, η διάρκεια, ο διαθέσιμος χρόνος σε ημερήσια ή σε εβδομαδιαία βάση, η υλικοτεχνική υποδομή, η διαμόρφωση του χώρου, το εκπαιδευτικό υλικό (τα μέσα και τα εργαλεία), οι διδακτικές και οι μαθησιακές πρακτικές. Στο εν λόγω έργο οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν σε αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας, ήταν ποικίλες και εξυπηρετούσαν πάντα κάποιο σκοπό. Η μέθοδος που υιοθετήθηκε ήταν η μάθηση με βάση τα σχέδια εργασίας (project-based learning), η οποία συνιστά ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της γνώσης (collaborative learning). Η συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών κάθε τάξης, αλλά και η μεταξύ των δύο συνεργαζόμενων τάξεων-εταίρων ήταν καλή. Η ανατροφοδότηση έγινε προσπάθεια να είναι συστηματική, παρόλο που ο διαθέσιμος χρόνος για την υλοποίηση του έργου ήταν και για τις δύο τάξεις κάποιες φορές περιορισμένος. Ως εκ τούτου, η μέριμνα ήταν α. να εδραιωθεί ένα πνεύμα ομάδας η οποία συν-εργάζεται για ένα κοινό σκοπό και β. να αφυπνιστούν και να διατηρηθούν στους μαθητές τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και για δημιουργία ώστε να έχουν διάθεση και όρεξη να αξιοποιήσουν και να αναδείξουν το δημιουργικό δυναμικό τους.

Ακολουθούν ενδεικτικές δηλώσεις Ελλήνων και Γάλλων μαθητών.

M1: «.....Όταν ενημερώθηκα για το πρόγραμμα αυτό ένιωσα χαρά....Σε σχέση με τα συνηθισμένα μαθήματα του σχολείου είναι ότι αυτό δεν ήθελε πολύ διάβασμα, ήτανε εύκολο και ήτανε κάτι που το κάναμε με τη θέλησή μας, δεν το κάναμε επειδή χρειαζότανε....και το επιλέξαμε μόνοι μας.....επίσης, δουλέψαμε όλοι μαζί. Ναι, θα ήθελα να το ξανακάνω.....Μια χαρά ήταν όλα.»

M2: «Ένιωσα ότι θα δω και θα μάθω κάτι καινούργιο.....»

M3: «Χάρηκα που το άκουσα γιατί πίστευα ότι θα κάνω κάτι καινούργιο.... Ήθελα να συμμετέχω για να κάνουμε και κάτι άλλο, μια δραστηριότητα ευχάριστη.....Ήθελα, εκτός από τα Γαλλικά που κάνουμε στο σχολείο, να κάνουμε και κάτι άλλο ενδιαμέσα..... Τα εργαλεία μου άρεσαν και μου άρεσε ότι μάθαινα συγχρόνως τον υπολογιστή, τον αρχαίο πολιτισμό και τον σύγχρονο του τόπου μου στις ξένες γλώσσες (στα γαλλικά και στα αγγλικά).»

M4: «.....Ήθελα να συμμετάσχω γιατί μου φάνηκε ότι θα είναι κάτι διασκεδαστικό.....και ωραίο.Η δασκάλα μας μας βοηθούσε να χρησιμοποιήσουμε τον υπολογιστή, το Twinspace όπως μπορεί καλύτερα και να είναι πιο διασκεδαστικό, να μην το βλέπουμε, δηλαδή, σαν αγγαρεία, και μας βοηθούσε. Σε σχέση με τα συνηθισμένα μαθήματα ήταν διαφορετικό, ότι χρησιμοποιούμε τον υπολογιστή και κάνουμε πιο διασκεδαστικά πράγματα, όπως όλα αυτά τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε..... ότι τα κάναμε όλοι μαζί.»

M5: «Ότι αυτό δεν το είχα ξανακάνει σε κανένα άλλο μάθημα. Το Twinspace, αυτό το εργαλείο το διαδικτυακό δεν το είχα χρησιμοποιήσει ποτέ και μου άρεσε που το χρησιμοποίησα..... Κυρίως μου άρεσε πολύ που χρησιμοποίησα το Twinspace....»

M6: «Όταν ενημερώθηκα για το πρόγραμμα ένιωσα ότι θα ήταν ενδιαφέρον.Γιατί μου φάνηκε ότι θα είναι διασκεδαστικό..... Αλλά αυτά (οι εργασίες στο ToonDoο και στο Voki) γίνονταν με τρόπο διασκεδαστικό και ευχάριστο. Τα έκανα ευχάριστα χωρίς να βαριέμαι και χωρίς να πιέζομαι.»

M7: «Ο κυριότερος λόγος που με έκανε να συμμετάσχω είναι ότι θα ήταν μια όμορφη εμπειρία να περάσουμε όλοι μαζί..... Ήταν διαφορετικό. Ήταν πιο ευχάριστο.»

M8: «Ήθελα να συμμετάσχω..... Ήταν μάθημα όπως όλα τα άλλα αλλά με διασκεδαστικό τρόπο.....θα ήμασταν όλοι μαζί»

M9: «Όλα ήταν διαφορετικά. Δεν κάναμε αυτά που κάνουμε στο σχολείο. Δεν κάνουμε,... δεν έχουμε μπει σε όλα αυτά τα προγράμματα.»

Η μαθήτρια F2 θεωρεί πως η όλη διαδικασία είναι πιο διασκεδαστική γιατί αναρτώντας τις εργασίες τους οι μαθητές βλέπουν άμεσα το αποτέλεσμα της δουλειάς τους. Η F3 θεωρεί πως το eTwinning σε σχέση με τα συνηθισμένα μαθήματα δεν είναι ίδιο γιατί δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο και επιπλέον, κάνουν πράγματα όλοι μαζί.

F2: «*C'est plus amusant, on voit tout de suite ce qu'on fait, on poste notre travail... »*

F3: «*eTwin par rapport aux autres leçons habituelles...c'est pas pareil, on apprend pas pareil, on fait des choses tous ensemble»*

Η μαθήτρια F6 αναφέρει πως eTwinning της άρεσε επειδή συζητούσαν στην τάξη για διαφορετικά (σε σχέση με τα συνηθισμένα σχολικά μαθήματα) πράγματα και επειδή ήταν ελεύθεροι να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν. Θεωρεί πως έμαθε πράγματα και πως διασκέδασε.

F6: «*On parlait d'autres choses, c'était différent, on était libre de communiquer, de collaborer...J'ai appris des choses, je me suis amusée.»*

Η μαθήτριά F7 σημειώνει το γεγονός ότι το eTwinning είναι συλλογικό και πως στην τάξη μάθαιναν τι υπήρχε εκεί 'έξω', σε μια άλλη χώρα. Χαρακτηρίζει την όλη διαδικασία 'διασκεδαστική', όπως και ο μαθητής G2 που επίσης αναδεικνύει το στοιχείο της 'ανακάλυψης μιας άλλης χώρας'.

F7: *«C'est collectif, avec eTwin on apprenait ce qu'il y avait en dehors, dans un autre pays. C'était amusant.»*

G2: *«C'est la découverte d'un autre pays...C'est amusant.»*

Ο μαθητής G3 δηλώνει πως το eTwinning τους μαθαίνει πράγματα με τρόπο διασκεδαστικό, ότι ήταν κάτι καινούργιο για αυτόν, αφού ήταν η πρώτη φορά που επισκέφθηκε αυτό το δικτυακό τόπο.

G3: *«Que ça nous apprend plus de choses de façon amusante....En plus, c'est la première fois que je vais sur se site, c' est quelque chose de nouveau.»*

Για το μαθητή G5 σημαντικό ήταν το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του έργου (οι μαθητές) μπορούσαν να μοιράζονται πολλά πράγματα όπως ιδέες, εργασίες, τις σκέψεις τους.

G5: *«Qu' on pouvait partager beaucoup de choses,....des idées, des tâches, nos pensées.»*

Για τον μαθητή G7 το ιδιαίτερο στο eTwinning ήταν ότι χρησιμοποίησε τον υπολογιστή για να κάνει πράγματα διαφορετικά απ' ό,τι στο παρελθόν. Απ' όσα έκαναν ή έκανε στην τάξη πιο ευχάριστη και πιο ελκυστική του φάνηκε η ανταλλαγή πληροφοριών με θέμα τα Χριστούγεννα, ωστόσο δηλώνει πως του άρεσαν όλα τα θέματα.

G7: *«J'ai utilisé un ordinateur pour faire des choses différentes d'avant..... Dans tout ce que nous avons fait et que j'ai fait, ce que j'ai trouvé le plus agréable et le plus attrayant ce sont les informations qu'on a échangées, sur Noël..... j'ai bien aimé tous les sujets.»*

6.4. Δυσκολίες

Σε γενικές γραμμές, Έλληνες και Γάλλοι μαθητές δεν αντιμετώπισαν αξιοσημείωτες δυσκολίες κατά τη διάρκεια του έργου. Όποτε δυσκολεύτηκαν αναφέρουν πως είχαν την υποστήριξη και την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού τους.

Το έργο στην ελληνική τάξη υλοποιήθηκε κατά ένα μέρος στα πλαίσια του δώρου εβδομαδιαίου μαθήματος της γαλλικής γλώσσας, ωστόσο η επικοινωνία και ο κυριότερος όγκος των εργασιών πραγματοποιήθηκαν σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου. Στην ελληνική τάξη υπήρχε σχεδόν πάντοτε πίεση χρόνου να διαβαστούν έγκαιρα οι αναρτήσεις των Γάλλων μαθητών, να συναποφασισθούν τα νέα θέματα που θα παρουσίαζε η τάξη, να γίνει επιμερισμός των εργασιών και να δοθούν οι κατευθυντήριες οδηγίες. Η διαδικασία δημιουργίας κάθε εργασίας και των τελικών αναρτήσεων γινόταν εκτός σχολείου: α. είτε με την ολομέλεια της eTwinning τάξης, β. είτε σε ομάδες των δύο ή τριών μαθητών, γ. είτε από κάθε μαθητή μεμονωμένα στο σπίτι του σε επικοινωνία με την εκπαιδευτικό. Το γεγονός ότι στο σχολείο δεν υπήρχε εργαστήριο ή εκπαιδευτικός Πληροφορικής ήταν ένας επιπλέον δυσχεραντικός παράγοντας. Ως εκ τούτου, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων μαθητών δηλώνει πως αποκλειστικά ο χρόνος εντός σχολικής τάξης δεν επαρκούσε για να εξασφαλιστεί η καλή πορεία και ολοκλήρωση του έργου.

Στη γαλλική τάξη το έργο υλοποιήθηκε στα πλαίσια του ημερήσιου ωρολόγιου προγράμματος με συντονιστή το δάσκαλο της τάξης. Όλες οι εργασίες υλοποιήθηκαν εντός σχολικού ωραρίου αλλά αρκετές αναρτήσεις και μέρος της επικοινωνίας πραγματοποιήθηκαν από τους Γάλλους μαθητές στο σπίτι, μετά από σχετική προετοιμασία στην τάξη. Ακολουθούν σχετικές δηλώσεις Ελλήνων και Γάλλων μαθητών.

M1: *«Όχι, ο χρόνος που αφιερωνόταν μέσα στην τάξη για την υλοποίηση των εργασιών δεν ήταν αρκετός.»*

M2: *«Ο χρόνος που αφιερωνόταν μέσα στην τάξη για την υλοποίηση των εργασιών δεν ήταν και τόσο αρκετός γιατί δεν προλαβαίναμε να κάνουμε τα Γαλλικά. Έπρεπε να κάνουμε και το eTwinning και τα Γαλλικά....»*

M3: «Τα Χριστούγεννα μας είχε βάλει η δασκάλα μας μία εργασία να κάνουμε στο *Christmas Traditions* (στο *Google Docs*) και μου είχε βάλει για το χριστουγεννιάτικο δέντρο, πώς είναι στην Ελλάδα, και όταν μπήκα δεν ήξερα τι να κάνω, δεν κατάλαβα. Μίλησα με τη δασκάλα μας και της εξήγησα τι δεν μπορούσα να κάνω και με βοήθησε.....

.....(Ο χρόνος για την υλοποίηση των εργασιών) δεν ήταν αρκετός γιατί είχαμε μόνο δύο ώρες την εβδομάδα, οπότε μας καλούσε η δασκάλα μας εκτός σχολείου και φτιάχναμε ό,τι χρειαζότανε.»

M4: «Δεν θεωρώ ότι ο χρόνος μέσα στην τάξη ήταν αρκετός.....Γενικότερα, δεν αντιμετώπισα κάποια δυσκολία συγκεκριμένα.»

M5: «Θεωρώ ότι ο χρόνος μέσα στην τάξη δεν ήταν αρκετός.....Γιατί δεν είχαμε ούτε αίθουσα πληροφορικής, ούτε δάσκαλο πληροφορικής και δεν ήταν αρκετός ο χρόνος.»

M6: «Όχι, ο χρόνος μέσα στην τάξη δεν ήταν αρκετός αλλά τα καταφέραμε.»

M7: «Όχι πολύ (ο χρόνος μέσα στην τάξη δεν ήταν αρκετός)»

M8: «Ο χρόνος μέσα στην τάξη για την υλοποίηση των εργασιών δεν ήταν ούτε πολύς, ούτε λίγος, αρκετός αλλά λίγο παραπάνω θα ήτανε καλύτερα..... Είχα ελάχιστο χρόνο να μπω (στην πλατφόρμα του *Twinspace*) επειδή γυρνάγαμε αργά το βράδυ από όλα αυτά και ότι ήταν αρκετά δύσκολο, άμα δεν είχα κάποιον δίπλα μου να ξέρει Γαλλικά, να επικοινωνήσω.»

M9: «Οι δυσκολίες που αντιμετώπισα ήταν στην αρχή με τις πλατφόρμες που δεν ήξερα.....Μας βοηθούσε και η δασκάλα μας. Και μόνος μου και η δασκάλα μου, πολύ.....ο χρόνος μέσα στην τάξη δεν ήτανε αρκετός.»

Οι μαθήτριες F1, F2, F3 και F6 αναφέρουν πως δεν αντιμετώπισαν καμία δυσκολία στη χρήση, για παράδειγμα, των ψηφιακών εργαλείων, ωστόσο η F4 επισημαίνει το

πρόβλημα που προέκυψε με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (του Twinspace) και την ανάρτηση προσβλητικών λέξεων από τον πιθανότατα υποκλεμμένο λογαριασμό ενός μαθητή. Ήταν, σύμφωνα με τις δηλώσεις της, ο λόγος που οι γονείς της δεν ήθελαν πια το eTwinning.

F1: *«Je n' ai pas affronté trop de difficultés...»*

F2: *«Non, j' ai pas eu de difficultés.»*

F3: *«Non, j' ai pas affronté des difficultés dans l' utilisation des outils informatique.»*

F4: *«Avec l' ordinateur Je n' ai eu aucune difficulté..... Les problèmes, c'est avec la messagerie et les injures, mes parents ne voulaient plus eTwin.»*

F6 : *«Non, pas de difficultés»*

Οι μαθήτριες F5 και F7 δεν είχαν δυσκολίες, μόνο που η πρώτη στο chat δεν καταλάβαινε καλά τα μηνύματα της Ελληνίδας συνομιλήτριάς της στην αγγλική γλώσσα και η δεύτερη δυσκολεύτηκε κάπως στην αρχή με την ανάρτηση των φωτογραφιών (στο Twinspace).

F5: *«Pas trop de difficultés, dans le chat je comprenais mal les messages en anglais»*

F7: *«Un peu, quand il fallait mettre les photos, au début..... Non, aucun autre problème, en général»*

Ο μαθητής G1 δυσκολεύτηκε στη σύνταξη των κειμένων στα αγγλικά, ο G2 θεωρεί πως χάθηκε χρόνος στην τάξη για να γράφουνε τα κείμενα, ενώ για τον G7 ήταν δύσκολο στην τάξη να γράφει τα κείμενα και να αναρτά τις φωτογραφίες με τόσο γρήγορους ρυθμούς.

G1: *«j'ai affronté des difficultés pour envoyer les textes en anglais, réfléchir à ce qu'on allait envoyer pour la classe»*

G2: *«On a manqué de temps pour écrire des textes»*

G7: *«Oui, j'ai affronté des difficultés car il fallait travailler vite dans la journée pour donner les textes, les photos..... Il fallait travailler vite, mais ça allait.»*

6.5. Εντυπώσεις

Οι εντυπώσεις Ελλήνων και Γάλλων μαθητών από το έργο φαίνεται πως ήταν από καλές έως άριστες. Αναφέρουν πως έγιναν αυτά που περίμεναν, πως διασκέδασαν βιώνοντας μια σημαντική, ευχάριστη και ενδιαφέρουσα εμπειρία και πως έμειναν ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα της δουλειάς τους. Θεωρούν πως αποκόμισαν χρήσιμες γνώσεις και δηλώνουν πως ευχαρίστως θα ξανασυμμετείχαν σε παρόμοιο έργο. Μερικοί το χαρακτήρισαν ως μια ωραία 'ανακάλυψη' ή 'ταξίδι'.

M1: *«Τα αποτελέσματα του έργου ήταν ωραία. Άμα είχαμε λιγάκι περισσότερο χρόνο θα ήταν ακόμα πιο καλά. Δεν έγιναν αυτά που ακριβώς περίμενα, αλλά χάρηκα γιατί έμαθα πάρα πολλά, που αυτά δεν θα τα μάθαινα με κάτι άλλο....»*

M2: *«Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν πολύ καλά...Έγιναν αυτά που περίμενα και θα ήθελα να ξανακάνω κάτι τέτοιο.»*

M3: *«Ήτανε πάρα πολύ ωραίο. Αν υπήρχε βαθμολογία που να του έβαζα ως το 10 π.χ., θα ήτανε 10 στα 10. Ήτανε πολύ ωραίο πρόγραμμα. Εκτός από αυτό μπορούσες να ασχοληθείς και σε άλλες πλατφόρμες (εκτός από το Twinspace) που μπορούσες ν' ανεβάσεις. Ήτανε πολύ ωραίο το πρόγραμμα..... Ναι, έγιναν αυτά που περίμενα..... Σίγουρα θα μου άρεσε να ξανακάνω ένα τέτοιο έργο.»*

M4: «Βγήκε καλό, στην ουσία, η δουλειά μας, όλοι αυτοί που δουλέψαμε, μάθαμε να χρησιμοποιούμε καινούργια πράγματα στο Διαδίκτυο που δεν ξέραμε και χρήσιμα..... Έτσι το περίμενα (το πρόγραμμα) και έτσι ήτανε και ακόμα πιο ωραίο με όλα αυτά τα πράγματα.....Βέβαια θα ήθελα να ξαναέκανα ένα τέτοιο πρόγραμμα..... Δεν νομίζω ότι κάτι θα άλλαζα, ήταν όλα πολύ ωραία και εύκολα.»

M5: «Μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον, μου άρεσε.... Ότι τα πήγαμε καλά, φαντάζομαι..... Ναι, θα ήθελα πολύ να ξανακάνω ένα τέτοιο έργο με ένα μακρινό σχολείο και να γνωρίσω και άλλα παιδιά της ηλικίας μου.»

M6: «Ναι, έγιναν αυτά που περίμενα. Ότι περάσαμε ωραία, η χαρά, οι γνώσεις. Ναι, θέλω να ξανακάνω τέτοιο έργο και να γνωρίσω και άλλα παιδιά και πολιτισμούς στον κόσμο.»

M7: «Τα αποτελέσματα του έργου ήταν πολύ καλά.....Σίγουρα θα ήθελα να ξανακάνω κάτι τέτοιο.»

M8: «Έγιναν αυτά που περίμενα και καλύτερα. Δεν το περίμενα τόσο διασκεδαστικό όλο αυτό και μου άρεσε πάρα πολύ που συμμετείχα.....Ναι, θα ήθελα πάρα πολύ να ξανακάνω ένα τέτοιο πρόγραμμα. Τώρα έχω και μεγαλύτερη εμπειρία.»

M9: «Ναι, έγιναν αυτά που περίμενα. Ναι, θα ήθελα οπωσδήποτε να ξαναγνωρίσω και άλλους πολιτισμούς και άλλα παιδιά από άλλα μέρη.»

Η μαθήτρια F1 θεωρεί πως το eTwinning είναι καλό και ενδιαφέρον, κυρίως επειδή γνώρισε μια άλλη χώρα. Καλό, ενδιαφέρον και διασκεδαστικό το χαρακτήρισαν

επίσης οι μαθήτριες F2, F3, F4 και F7 σημειώνοντας επιπλέον ότι το πρόβλημα με τα ηλεκτρονικά κακόβουλα μηνύματα που προέκυψε στην τάξη τους προς στο τέλος του έργου διατάραξε αρκετά την ομαλή ολοκλήρωσή του.

F1: *«Je pense que eTwin c' est bien.....J'ai vu le site eTwin, j'ai vu un autre pays. C'était intéressant.»*

F2: *«j'ai bien aimé.....On a discuté en classe..... tout était intéressant...On s'est amusé. Le problème de messagerie de monsieur a gâché la fin de eTwin en classe.»*

F3: *«eTwin c'est bien..... Dans etwin c'est bien, mais il peut y avoir des problèmes sur la messagerie.»*

F4: *«C'est toujours bien, on ne s'ennuie pas,.....on s' amuse..... c' était bien sauf à la fin»*

Στη μαθήτρια F5 το έργο άρεσε πολύ, της άφησε μια πάρα πολύ καλή εντύπωση και δηλώνει πως (κατά τη διάρκεια του έργου) ήταν χαρούμενη και είχε όρεξη.

F5: *«C'est bien, ça m'a beaucoup plu... J'étais contente..... J'avais envie.....J'ai eu une très bonne impression de eTwin, on a discuté en classe du bilan.»*

Η μαθήτρια F6 εκτίμησε πολύ θετικά το eTwinning και δηλώνει πως ευχαρίστησε το δάσκαλό της για την ευκαιρία που τους προσέφερε (να το γνωρίσουν). Στο έργο τής άρεσαν όλα επειδή, ήταν "σαν ένα ταξίδι" και δεν θα ήθελε να κάνει τίποτα με τρόπο διαφορετικό.

F6: *«j'ai beaucoup apprécié eTwin. J'ai remercié mon prof pour la chance qu' on avait.....Tout le projet me plaisait..... J'ai tout aimé.... Nous montrer votre pays, la*

Grèce, c'est un peu comme un voyage. Dans eTwin il n' y a rien que je voudrais faire autrement ou de façon différente.»

Η μαθήτρια F7 αναφέρει πως το έργο ήταν κάτι “διαφορετικό”, μια “καλή ανακάλυψη”. Το μόνο που δεν της άρεσε ήταν οι άσχημες λέξεις που λάμβαναν στο ταχυδρομείο τους (οι Γάλλοι μαθητές, λίγο πριν την ολοκλήρωση του έργου).

F7: *«C'est différent, c'est une bonne découverte.... Les gros mots qu' on recevait avec la messagerie c'était pas sympa.»*

Στους μαθητές G1, G2, G4 και G6 το έργο άρεσε πολύ, ήταν χαρούμενοι και δεν θα άλλαζαν τίποτα σε αυτό.

G1: *«C'est bien, j'ai bien aimé..... C'était bien, on a discuté du bilan en classe.»*

G2: *«eTwin c' est bien..... Tout était bien. Je suis content.»*

G4: *«eTwinning c'est bien. Je voudrais rien faire autrement dans eTwin, c'est bien comme c'est.»*

G6: *«J'ai bien aimé ce projet... j'étais content....Je ne changerais rien.»*

Στο μαθητή G3 το eTwinning άρεσε πολύ από την αρχή, δεν ήξερε ότι υπήρχε, κατάλαβε από την αρχή ότι θα έκαναν πολλά πράγματα και (μέσα από το έργο) περίμενε να μάθει πολλά περισσότερα (σε σχέση με τα συνηθισμένα μαθήματα του σχολείου). Το φανταζόταν ‘σαν ένα παιχνίδι’ και περίμενε να ζήσει μια ‘καταπληκτική εμπειρία’.

G3: *«J'aime très bien..... J'ai toute suite su qu'on aller faire plein de choses..... Je m'attendais à apprendre beaucoup plus de choses. J'ai imaginé que c'était un jeu..... J'attendais à vivre une expérience formidable.....C'est que je savais pas qu'il existait.»*

Παρομοίως ο μαθητής G5 κατάλαβε αμέσως ότι θα έκαναν πολλά ενδιαφέροντα πράγματα και περίμενε να γνωρίσει ένα δικτυακό τόπο ο οποίος θα τους προσέφερε πληροφορίες με “τρόπο διασκεδαστικό”. Περίμενε, όπως αναφέρει, να ζήσει μια “μεγάλη εμπειρία”.

G5: *«J'ai tout suite su qu'on aller faire beaucoup de choses intéressantes..... je m'attendais à un site d'information de manière amusante et j'avais raison..... je m'attendais à vivre une grande expérience.»*

Ο μαθητής G7 δηλώνει πως όλα στο έργο εξελίχθηκαν όπως είχαν πει στην τάξη από την αρχή, όλα αυτά ήταν ‘σημαντικά’ και ‘καινούργια’ για αυτόν. Δεν θα επιθυμούσε να αλλάξει τίποτα, αλλά λυπάται για τα προβλήματα που προέκυψαν προς το τέλος τους έργου, θα ήθελε να γινόταν κάτι για αυτό αλλά δεν ξέρει τι.

G7: *«.....eTwin c' est bien.....Que ça allait bien se passer, on ferait quelque chose d'intéressant..... Pour moi c'était bien.....Tout cela était important et nouveau pour moi..... ça s'est passé comme on avait dit au départ.....Pour le fonctionnement et ce que nous avons fait je ne voudrais rien faire de façon différente. C'est dommage qu'à la fin il s'est passé des problèmes, on a injurié le professeur, il faudrait faire quelque chose pour cela mais je ne sais pas quoi.»*

6.6. Προτάσεις

Οι προτάσεις που διατυπώνει το σύνολο των μαθητών των δύο τάξεων αφορούν στο χρόνο που αφιεωνόταν στο σχολείο για την υλοποίηση του έργου. Όλοι θεωρούν πως ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους στην τάξη ήταν ανεπαρκής και εκφράζουν την επιθυμία να είχαν περισσότερο ώστε να κάνουν περισσότερα πράγματα. Μερικοί Γάλλοι μαθητές θεωρούν πως περισσότερος χρόνος για το έργο θα τους έδινε επιπλέον τη δυνατότητα να έχουν συχνότερη επικοινωνία μέσω Skype με τους Έλληνες συνομήλικούς τους. Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι Έλληνες μαθητές επιθυμούσαν να συμπεριλαμβάνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους το

μάθημα της Πληροφορικής, ώστε να μπορούν τις ώρες αυτές να πραγματοποιούν εργασίες παράλληλα και σε συνεργασία με την υπεύθυνο εκπαιδευτικό του eTwinning.

M1: «Θα ήθελα να κάνουμε περισσότερα πράγματα και όχι να τα κάνουμε κάθε 2 βδομάδες.... Όχι, ο χρόνος μέσα στην τάξη δεν ήταν αρκετός.....Άμα είχαμε λιγάκι περισσότερο χρόνο θα ήταν ακόμα πιο καλά.»

M2: «Το χρόνο που έχουμε. Να είχαμε κι άλλες δύο ώρες την Παρασκευή που να μπορούσαμε να κάνουμε.....ή το απόγευμα.....Να είχαμε δάσκαλο Πληροφορικής για να βοηθούσαμε και τη δασκάλα μας.....»

M3: «Θα ήθελα να είχαμε ένα δώρο Πληροφορικής και να κάναμε για το eTwinning..... Να είχαμε περισσότερο χρόνο στο σχολείο.»

M5: «Ο χρόνος.... που θα δουλεύαμε πάνω σε αυτό, θα ήταν καλύτερα να το κάναμε στο σχολείο, να είχαμε περισσότερη ώρα, και να είχαμε αίθουσα πληροφορικής και να δουλεύαμε εκεί. Θα ήταν, φαντάζομαι, πιο ωραία.»

M6: «Θα έπρεπε να είχαμε παραπάνω χρόνο για να τα κάνουμε αυτά και να μη χρειαστεί να συναντιόμαστε εκτός σχολείου.»

M7: «Θα ήταν καλύτερο να έχουμε πιο πολλές ώρες και να το κάνουμε αυτό στο σχολείο.»

M8: «Να είχαμε λίγο περισσότερο χρόνο (στο σχολείο). Αυτό... και να είχα και εγώ περισσότερο χρόνο στο σπίτι να ασχοληθώ περισσότερο.»

M9: «Θα ήθελα να είχαμε περισσότερη ώρα στο σχολείο, να είχαμε τους υπολογιστές, εργαστήριο Πληροφορικής.....»

Σύμφωνα με τη μαθήτριά F2 θα μπορούσαν να είχαν κάνει περισσότερες δραστηριότητες (στα πλαίσια του έργου) και αυτό που θα ήθελε να αλλάξει είναι το πρόβλημα με τις άσχημες λέξεις στα μηνύματα (που προέκυψαν στη γαλλική τάξη στο τέλος του έργου)

F2: *«On aurait pu faire plus d'activité, mais bonCe que j'aimerais changer dans eTwin ce sont les problèmes de gros mots sur la messagerie.»*

Για τις μαθήτριες F5, F6 και F7 ο χρόνος που αφιερωνόταν στην τάξη για την υλοποίηση του εργασιών δεν ήταν επαρκής, η F7 θα ήθελε περισσότερο (χρόνο) και η F5 θεωρεί πως αν είχαν λίγο περισσότερο χρόνο θα είχαν κάνει περισσότερες ανταλλαγές (με την ελληνική τάξη).

F5: *«Non, le temps consacré en classe à la mise en œuvre du projet n'a pas été suffisant. Avec un peu plus de temps on aurait pu faire d'autres échanges.»*

F6: *«Le temps en classe n'était pas suffisant.....ça dépend de ce qu'on veut faire.»*

F7: *«J'aurai voulu passer plus de temps.»*

Ο μαθητής G1 θεωρεί, επίσης, ότι αν είχαν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο θα είχαν κάνει λίγο περισσότερα πράγματα.

G1: *«Si on avait eu plus de temps on aurait fait un peu plus de choses.»*

Οι μαθητές G2, G3 και G5 πιστεύουν πως ο χρόνος στην τάξη δεν ήταν αρκετός και πως θα τους άρεσε να είχαν περισσότερο. Ο G2 θα ήθελε να μιλούσαν (οι δύο τάξεις) στο Skype πιο συχνά ενώ ο G3 επισημαίνει το θέμα με τα μηνύματα που προέκυψε στο τέλος του έργου στην τάξη τους.

G2: *«Pour moi, le temps en classe n'était pas suffisant. J'aimerais avoir plus de temps pour faire tout ça... Je voudrais parler avec Skype plus souvent...»*

G3: *«Le temps pour ce projet est insuffisant. Il faudrait passer plus de temps en classe, et puis à la fin on a eu un problème de mel avec monsieur.»*

G5: *«Non, le temps était insuffisant, il nous aurait fallu un peu plus de temps»*

7ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

7.1. Σύνοψη

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψε ότι το πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της δράσης eTwinning είχε θετική επίδραση σε Έλληνες και Γάλλους μαθητές ως προς την ανάπτυξη ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Στη συνέχεια γίνεται σύνθεση των ευρημάτων ανά ερευνητικό άξονα, τόσο σχετικά με τις ψηφιακές δημιουργίες των μαθητών όσο και σε σχέση με τις απαντήσεις τους στη συνέντευξη (των Ελλήνων μαθητών) και στο ερωτηματολόγιο (των Γάλλων μαθητών).

7.1.1. Επικοινωνία μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων μέσα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. εργαλείων

Η επικοινωνία μεταξύ Ελλήνων και Γάλλων μαθητών, η οποία πραγματοποιήθηκε εξ' αποστάσεως και ηλεκτρονικά μέσα από τα διαδικτυακά εργαλεία της πλατφόρμας του Twinspace του έργου, τα εργαλεία του Ιστού 2.0 και τις τηλεδιασκέψεις μέσω της εφαρμογής του Skype, ενισχύθηκε. Αναπτύχθηκαν, καταρχάς, κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθητές των δύο χωρών επικοινωνήσαν σε συστηματική βάση ανταλλάσσοντας πληροφορίες για τα προσωπικά τους στοιχεία, αγαπημένα τους πράγματα και προτιμήσεις, την καθημερινή τους ζωή στο σχολείο, τις συνήθειες, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τις ασχολίες του ελεύθερου χρόνου τους. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών αναφορικά με την επίδραση των eTwinning έργων στη βελτίωση των επικοινωνιακών κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων μαθητών (da Silva, 2011; European Commission, 2013; Kane, 2011; Popescu et al., 2010; Velea, 2012).

Κατά δεύτερον, αναπτύχθηκαν γλωσσικές ικανότητες στην αγγλική και στη γαλλική ως ξένες γλώσσες. Οι μαθητές εμπλούτισαν τις γνώσεις τους στη μία ή στην άλλη ξένη γλώσσα σε διάφορα γλωσσικά πεδία, ανάλογα με το θέμα της εκάστοτε εργασίας, και σε διάφορα επίπεδα (λεξιλογικό, γραμματικό, σημασιολογικό, φωνολογικό, ορθογραφικό και ορθοφωνικό). Τα πεδία της γλώσσας που

πραγματεύτηκαν ήταν: παρουσιάζω τον εαυτό μου, μιλώ για την καθημερινή ζωή μου, περιγράφω ήθη και έθιμα της περιοχής και της χώρας μου, αναφέρω σημαντικές τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις, εκφράζω χριστουγεννιάτικες ευχές, μιλώ για τη μουσική που μου αρέσει, εκθέτω τον καιρό της περιοχής μου και το κλίμα της χώρας μου, διηγούμαι μια σύντομη πρωτότυπη ιστορία. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με συμπεράσματα άλλων ερευνών τα οποία αναδεικνύουν την επίδραση των έργων eTwinning στην ενίσχυση της εκμάθησης της αγγλικής ή της γαλλικής ως ξένης γλώσσας (Βουτυρά, 2008; da Silva, 2011; European Commission, 2013; Martinez, 2014; Moreno, 2007; Kane, 2011; Velea, 2011).

7.1.2. Καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών μέσα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. εργαλείων

Φαίνεται ότι μέσα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. εργαλείων καλλιεργήθηκε η δημιουργική έκφραση των μαθητών. Με βάση τις εργασίες που υλοποιήθηκαν διαθεματικά και συνεργατικά στα 11 ψηφιακά εργαλεία του Ιστού 2.0 (και στην εφαρμογή του Powerpoint) οι μαθητές των δύο τάξεων δημιούργησαν πρωτότυπα έργα με θέματα που άντλησαν από την πραγματική ζωή, την επικαιρότητα και κυρίως από τα ενδιαφέροντά τους με σκοπό να τα δημοσιεύσουν και να τα μοιραστούν με τους εταίρους τους. Οι εργασίες τους είχαν πάντοτε κάποιο νόημα και ορισμένο σκοπό. Το γεγονός αυτό ανέπτυξε τα κίνητρά τους και ενεργοποίησε το δημιουργικό δυναμικό τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες αναφορικά με τις δυνατότητες που έχουν οι Τ.Π.Ε. για καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε παιδιά δημοτικού σχολείου (Atherton, 2002; Riley & Åhlberg, 2004; Wheeler et al., 2002).

7.1.3. Ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου και καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης στους μαθητές

Με την υλοποίηση του eTwinning έργου αναπτύχθηκε διαπολιτισμικός διάλογος και καλλιεργήθηκε διαπολιτισμική συνείδηση και κατανόηση. Οι μαθητές

κάθε τάξης γνώρισαν τον πολιτισμό της άλλης χώρας και μοιράστηκαν εύρος πληροφοριακών στοιχείων και γνώσεων. Κοινός παρονομαστής των δύο χωρών ήταν η ιδιότητά τους ως μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τη νήσο La Réunion να αποτελεί υπερπόντιο απομακρυσμένο έδαφος της Γαλλίας. Κατά τα άλλα, οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και διαφορές τους ήταν σε αρκετά επίπεδα· φυλετικό, γλωσσικό, γεωμορφολογικό, κλιματολογικό, κοινωνικοϊστορικό, αλλά και χιλιομετρικό αφού η γεωγραφική απόσταση μεταξύ των δύο τόπων είναι αξιοσημείωτη. Το γεγονός αυτό προσέφερε τη βάση για γόνιμη διαμοίραση και ανταλλαγή πλούτου πληροφοριών και γνώσεων αναφορικά με τον τόπο της κάθε τάξης. Ήταν επίσης το στοιχείο που κέντρισε το ενδιαφέρον και διέγειρε την περιέργεια όλων των μαθητών, ανεξαιρέτως, από την αρχή της ηλεκτρονικής συνεργασίας μέχρι την ολοκλήρωση του έργου. Οι βασικότεροι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δήλωσαν πως αποφάσισαν αρχικά να συμμετάσχουν στο eTwinning έργο ήταν το γεγονός ότι θα έρχονταν σε επικοινωνία με παιδιά της ηλικίας τους, από μια αλλόγλωσση χώρα, με διαφορετικό πολιτισμό η οποία, επιπλέον, βρισκόταν πολύ μακριά τους. Καθ' όλη τη διάρκεια του έργου η διάθεση των μαθητών ήταν να ανακαλύψουν και να εξερευνήσουν το 'άλλο', το 'διαφορετικό', το 'μακρινό' αναφέροντας φράσεις όπως 'είχα πολλή περιέργεια', 'θα γνώριζα καινούριο κόσμο', 'καινούργια πράγματα', 'νέα χώρα', 'διαφορετική χώρα', 'παιδιά από άλλη χώρα', 'να δεθούμε με αυτό το σχολείο', 'θα μάθουμε για τον πολιτισμό τους', 'να μάθω τις συνήθειές τους, την καθημερινότητά τους, τα νέα τους', 'μου άρεσε που μίλησα με παιδιά στην άλλη άκρη του κόσμου', 'γνώρισα έναν τελείως διαφορετικό πολιτισμό από το δικό μας' και πολλά άλλα. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα συμπεράσματα προγενέστερων ερευνών, τα περισσότερα εκ των οποίων αναφέρουν ως επιπλέον όφελος την καλύτερη κατανόηση εκ μέρους μαθητών (και εκπαιδευτικών) του χώρου της Ευρώπης (Central Support Service eTwinning, 2009; da Silva, 2011; Kane, 2011; Martinez, 2014; Popescu et al., 2010; Velea, 2011; Velea, 2012).

7.1.4. Ευρύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές

Μέσα από την υλοποίηση του έργου υπήρξαν και παράλληλα εκπαιδευτικά οφέλη. Αυτά ήταν η εξάσκηση στα εργαλεία των Τ.Π.Ε., η δημιουργία κλίματος ευχάριστης και δημιουργικής μάθησης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης, επιλογής και σύνθεσης πληροφοριών από το Διαδίκτυο αλλά και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των μαθητών αναφορικά με τον τόπο τους και τον τόπο των αλλόφωνων μαθητών-εταίρων τους. Επιπροσθέτως, πολλοί δήλωσαν πως αναπτύχθηκε μέσα τους το αίσθημα ότι ανήκουν σε μια ομάδα-τάξη που συν-εργάζεται για ένα κοινό σκοπό, αλλά και την αίσθηση ότι είναι μέρος μιας ευρύτερης φιλικής παρέας με παιδιά της ηλικίας τους από το συνεργαζόμενο μακρινό σχολείο. Διαμορφώθηκε, δηλαδή, μια ηλεκτρονική διαδικτυακή ομάδα η οποία υποστήριξε τη διαπολιτισμική επικοινωνία σε δύο γλώσσες και παρήγε συνεργατικά διαθεματικό δημιουργικό περιεχόμενο.

7.1.5. Κυριότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές

Οι μαθητές δεν δήλωσαν πως αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες, γεγονός που αποδίδουν στην καλή υποστήριξη και καθοδήγηση από τους συντονιστές εκπαιδευτικούς του έργου (έναν σε κάθε τάξη) ή στη μεταξύ τους αλληλοβοήθεια, όποτε αυτή χρειάστηκε.

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως σχεδόν όλοι, Έλληνες και Γάλλοι μαθητές, θεώρησαν πως ο χρόνος που αφιερωνόταν στη σχολική τάξη, αλλά και εκτός αυτής, για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του έργου δεν ήταν αρκετός και πως επιθυμούσαν να έχουν και άλλο ώστε να κάνουν περισσότερα πράγματα.

7.2. Συζήτηση

Την τελευταία δεκαετία, η χρήση του Ιστού 2.0 στην εκπαίδευση αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς, ενώ πολλές νέες εξελίξεις και εφαρμογές αναδύονται με ταχύτατους ρυθμούς. Ένας από τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από τις αναδυόμενες τεχνολογίες είναι να μείνει πίσω ένας αξιοσημείωτος αριθμός

εκπαιδευτικών και μόνο ένα ποσοστό εξ αυτών να είναι σε θέση να εφαρμόσει τις νέες ιδέες και πρακτικές μέσα στην τάξη. Η ιστορία της εκπαιδευτικής τεχνολογίας μέχρι σήμερα μαρτυρά ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η νοηματοδοτημένη, με την έννοια του να εξυπηρετεί συγκεκριμένο παιδαγωγικό σκοπό, επιμόρφωσή τους έχει παραμεληθεί ή έχει περιθωριοποιηθεί μπροστά στην εντατική εκστρατεία εγκατάστασης υλικού και λογισμικού ηλεκτρονικών υπολογιστών στις σχολικές αίθουσες, χωρίς την κατάλληλη, ωστόσο, λογική (Thomas, 2009).

Σε αυτό το ολοένα μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο, η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να προβληματιστεί αναφορικά με το ρόλο του Ιστού 2.0 στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους η εφαρμογή αυτών των εργαλείων και των αντίστοιχων θεωριών διδασκαλίας και μάθησης μπορούν να γίνουν μέρος της διαρκούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Thomas, 2009). Οι μέχρι τώρα έρευνες καταδεικνύουν πως ένα περιορισμένο μάλλον ποσοστό εκπαιδευτικών, στο σχολικό ή στον πανεπιστημιακό τομέα, εντάσσουν την τεχνολογία με συνέπεια στη διδακτική πρακτική τους με οποιοδήποτε ουσιαστικό αποτέλεσμα. Οι μαθητές, δε, είναι συνήθως περισσότερο εξοικειωμένοι με τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες απ' ό,τι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τους. Επομένως, οι τεχνολογίες του Ιστού 2.0 σηματοδοτούν την ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και στις δυνατότητές τους για προαγωγή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς.

Θεωρούμε πως οι διακρατικές σχολικές συνεργασίες που υποστηρίζονται από τις Τ.Π.Ε. και τα εργαλεία του Ιστού 2.0 μπορούν να είναι το όχημα για να επιτευχθούν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, οι φιλόδοξοι και πολυπαραγοντικοί στόχοι που έχει θέσει η εκπαίδευση για το μέλλον των σύγχρονων κοινωνιών, δηλαδή: α. ψηφιακή ικανότητα και πληροφοριακός γραμματισμός· β. ξενόγλωσση μάθηση και διαπολιτισμική κατανόηση (δηλαδή, πολιτισμική αποδοχή και εκτίμηση της πολυμορφίας)· γ. επικοινωνία, συνεργασία (σε ομάδες) και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων· δ. διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης· ε. δημιουργικότητα και καινοτομία· στ. δικτύωση και διάχυση καλών παιδαγωγικών πρακτικών· ζ. άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και σύνδεση της

τάξης με την πραγματική ζωή· η· μεταγνωστικές ικανότητες (μαθαίνω πώς να μαθαίνω, μαθαίνω πώς να πράττω), διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη (αυτοεπιμόρφωση, αλληλοεπιμόρφωση) και προαγωγή κουλτούρας δια βίου μάθησης.

Εκτιμάται ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση στα μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη αυτών των συνεργασιών. Εξ' άλλου, η δυναμική των σχολικών συμπράξεων και των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει πλέον αναγνωριστεί ως σημαντικό πλαίσιο για την πιλοτική εφαρμογή καινοτομιών (Σκιά κ.ά., 2001), άρα ως φορέας εκπαιδευτικής αλλαγής. Με βάση τα στοιχεία που εντοπίστηκαν θεωρούμε πως η υλοποίηση τέτοιων έργων πρέπει να ξεκινά από το Δημοτικό Σχολείο και να πραγματοποιείται σε συστηματική βάση, δηλαδή να συνιστά ολοκληρωμένο και οργανικό μέρος του Προγράμματος Σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρέπει, δηλαδή, να διαμορφωθούν και να εδραιωθούν οι συνθήκες εκείνες που θα διασφαλίζουν την απρόσκοπτη εφαρμογή τους σε επίπεδο θεσμικό και ενδοσχολικό, ειδικά σε θέματα διάθεσης χρόνου, χώρου, τεχνογνωσίας και υλικοτεχνικής υποδομής. Ένας καλύτερος καταμερισμός του σχολικού χρόνου και η υπό προϋποθέσεις ενσωμάτωση της δράσης του eTwinning στο ωρολόγιο πρόγραμμα θα συνεισέφερε στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή των έργων και στη σταδιακή απορρόφηση των καινοτόμων στοιχείων της από το αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχολική μονάδα.

Να σημειωθεί πως αντίστοιχες προτάσεις ένταξης έχουν στο παρελθόν διατυπωθεί από εκπαιδευτικούς που έχουν υλοποιήσει εταιρικές σχολικές συμπράξεις στο πλαίσιο προαιρετικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως του τομεακού προγράμματος Comenius (Diamantopoulou, 2006).

7.3. Προτάσεις για εκπαιδευτική πρακτική

Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση μιας ηλεκτρονικής ευρωπαϊκής διασχολικής συνεργασίας, όπως τα έργα eTwinning, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τη μέχρι σήμερα εμπειρία, θεωρούμε πως είναι οι εξής:

1. Προσωπική δέσμευση του εκπαιδευτικού, δηλαδή σταθερή και συνεπή ανάληψη ευθύνης του έργου μέχρι το τέλος.

2. Αφιέρωση μίας ή δύο διδακτικών ωρών την εβδομάδα (τουλάχιστον), εντός σχολικού ωραρίου, για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του έργου. Είναι σαφές πως όσο περισσότερες ώρες αφιερώνονται στο έργο, εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου, τόσο είναι καλύτερο για την πληρέστερη διεξαγωγή του. Βοηθητικές είναι, επίσης, οι μειωμένες ώρες διδασκαλίας για τον/ους υπεύθυνο/ους εκπαιδευτικούς.

3. Εργαστήριο Πληροφορικής επαρκώς εξοπλισμένο και σε άρτια λειτουργία.

4. Θετικό συναισθηματικό κλίμα στην τάξη, στην οποία να κυριαρχούν η χαρά, η αυτο-έκφραση, η φιλέρευνη διάθεση, η διάθεση για πειραματισμό και αυτοσχεδιασμό, το αίσθημα συνευθύνης και το πνεύμα ομάδας. Ο δάσκαλος να είναι (και) μαθητής, οι μαθητές να γίνονται και δάσκαλοι. Ο εκπαιδευτικός να επιβραβεύει, να υποστηρίζει, να καθοδηγεί και να ενθαρρύνει τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια του έργου.

5. Πολύ καλή γνώση ξένων γλωσσών και ειδικά της αγγλικής, η οποία είναι η συνηθέστερη γλώσσα υλοποίησης διακρατικών ευρωπαϊκών έργων.

6. Επιμόρφωση (αρχική και συστηματική ενδοϋπηρεσιακή) των εκπαιδευτικών στο χειρισμό των ψηφιακών εργαλείων του Ιστού 2.0, με έμφαση στην υλοποίηση διαθεματικών συνεργατικών δραστηριοτήτων.

7. Επιμόρφωση (αρχική και συστηματική ενδοϋπηρεσιακή) των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική εφαρμογή και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, δηλαδή στην Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (TPACK).

8. Επιμόρφωση (αρχική και ενδοϋπηρεσιακή) των εκπαιδευτικών στις ομαδοσυνεργατικές μάθησης, όπως η μάθηση με βάση τις ερευνητικές εργασίες (project-based learning), η μάθηση με βάση την επίλυση προβλημάτων (problem-based learning), η ομότιμη μάθηση (peer-to-peer learning) κ.α., καθώς και στις σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης.

9. Διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη και ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσα από το ευρύ φάσμα ευκαιριών και μέσων που προσφέρει το etwinning.net, όπως τα δια ζώσης Εργαστήρια και Σεμινάρια, οι Αίθουσες (εκπαιδευτικών), οι

διαδικτυακές Εκδηλώσεις Εκμάθησης και Σεμινάρια, οι Ομάδες eTwinning, η Τηλεκπαίδευση και τα Συνέδρια.

10. Συνδυασμός μαθησιακών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων με χρήση και χωρίς χρήση της τεχνολογίας, οι οποίες να αλληλοσυμπληρώνονται.

11. Επιλογή και χρήση, κατά την κρίση και την ευχέρεια του εκπαιδευτικού, διαφορετικού τεχνολογικού εργαλείου ανάλογα με τη μαθησιακή δραστηριότητα.

12. Επιμόρφωση (αρχική και ενδοϋπηρεσιακή) των εκπαιδευτικών σε μεθόδους και προσεγγίσεις δημιουργικής μάθησης, δηλαδή στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που καλλιεργούν και αναδεικνύουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών.

13. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της πολιτισμικής πολυμορφίας, δηλαδή στη διαπολιτισμική αγωγή.

14. Διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση των δραστηριοτήτων, συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς (το δάσκαλο της τάξης, εκπαιδευτικούς ειδικών μαθημάτων όπως Πληροφορικής, Ξένων Γλωσσών, Μουσικής ή Εικαστικών) και σύνδεση-εναρμόνιση του έργου με το Πρόγραμμα Σπουδών της τάξης. Είναι θετικό οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί να είναι καλοί γνώστες της αγγλικής γλώσσας, τουλάχιστον.

15. Συχνή ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας.

16. Υποστήριξη από την ηγεσία του Σχολείου και το Σύλλογο Διδασκόντων.

17. Πληροφόρηση και υποστήριξη από την Εθνική και/ή την Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης του eTwinning.

18. Υποστήριξη από τον υπεύθυνο για την περιφέρεια Πρεσβευτή του eTwinning και/ή τον τοπικό Υπεύθυνο του σχετικού σχολικού τομέα.

19. Καλή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των συμμετεχόντων μαθητών.

20. Συνεργασία, κατά την εξέλιξη του έργου, με φορείς της τοπικής κοινωνίας και διάδοση, κατά την ολοκλήρωση, των αποτελεσμάτων του.

Σύμφωνα με την Zielinska (2009), η εκπαίδευση στην υλοποίηση έργων eTwinning θα πρέπει, ειδικά, να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών. Θεωρεί, επίσης, πως είναι σκόπιμο να αυξηθεί

ο αριθμός των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τη μέθοδο project και τις Τ.Π.Ε. στη γλωσσική εκπαίδευση, αλλά και η κατάρτισή τους στις δημιουργικές τεχνικές που επικεντρώνονται σε νέες ιδέες και στην εφαρμογή ελκυστικών έργων.

Οι υπόλοιποι παράγοντες επιτυχίας ενός έργου eTwinning αφορούν στην πορεία διεξαγωγής του και έχουν να κάνουν με το σχεδιασμό, τον ακριβή και συνεπή χρονοπρογραμματισμό του, την παιδαγωγικά ορθή εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, καθώς και την επίτευξη καλής επικοινωνίας και ισομερούς συμμετοχής εκ μέρους των συνεργαζόμενων τάξεων-σχολείων.

7.4. Περιορισμοί της έρευνας

Στο eTwinning έργο που υλοποιήθηκε με τη συνεργασία δύο ευρωπαϊκών δημοτικών σχολείων η συμμετοχή των μαθητών ήταν σε εθελοντική βάση. Δεν υπήρχε ουσιαστικά για αυτούς κάποιο επιπλέον κίνητρο συμμετοχής παρά το προσωπικό τους ενδιαφέρον για τη δράση. Στην παρούσα έρευνα το δείγμα είναι 36 μαθητές και δύο υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί, ένας σε κάθε τάξη, άρα θεωρείται σχετικά μικρό. Συνεπώς, θα μπορούσε να διεξαχθεί μελλοντική έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών (και όχι απαραίτητα σε εθελοντική βάση), με ένταξη του έργου στα κύρια μαθήματα του ωρολόγιου προγράμματος και συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών (π.χ. του/της δάσκαλου/ας της τάξης και του/της εκπαιδευτικού της Πληροφορικής). Έτσι θα μπορούσαν να ελεγχθούν τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η παρούσα εργασία και να γενικευθούν τα συμπεράσματά της.

7.5. Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει η υλοποίηση ενός έργου eTwinning σε μαθητές δημοτικού, σε συγκεκριμένους τομείς δράσης, δηλαδή της επικοινωνίας (κοινωνικές δεξιότητες και γλωσσικές ικανότητες), της δημιουργικότητας και της διαπολιτισμικότητας, αλλά και να αποτυπώσει τυχόν παράλληλα εκπαιδευτικά οφέλη.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει την επίδραση της δράσης eTwinning σε συγκεκριμένους τομείς με εστίαση στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσο η συμμετοχή των μαθητών με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων του Ιστού 2.0 σε έργα eTwinning πραγματοποιείται με ουσιαστική, παιδαγωγικά ορθή και αποτελεσματική εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών πρακτικών (collaborative) ή απλώς με πιο επιφανειακή και διεκπεραιωτική συνεργασία σε ατομική βάση (cooperative). Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί η επιρροή που ασκεί η συμμετοχή των μαθητών σε έργα eTwinning στη μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία και εξέλιξή τους.

7.6. Επίλογος

Θεωρούμε πως όταν οι ευρωπαϊκές σχολικές συνεργασίες πραγματοποιούνται από το Δημοτικό, εισάγονται από νωρίς οι βάσεις για τη διαμόρφωση των μαθητών σε μελλοντικούς παγκόσμιους φοιτητές και κατόπιν σε ενεργούς πολίτες του κόσμου. Ένας ενεργός πολίτης, όπως έχει μέχρι σήμερα περιγραφεί, έχει γνώσεις και δεξιότητες, σκέπτεται κριτικά, έχει επίγνωση των πολλαπλών του ρόλων και των ευθυνών που απορρέουν από αυτούς και επιδιώκει να αναπτύσσει όσο το δυνατόν πληρέστερα το δυναμικό του. Είναι ένας δια βίου (lifelong) και σε κάθε τομέα της ζωής του (lifewide) στοχαζόμενος επαγγελματίας, ικανός να διαχειρίζεται σύνθετες καταστάσεις, να επιλύει προβλήματα και να διευθετεί διαφορές. Ενστερνίζεται τις δημοκρατικές αξίες, ξέρει να συνεργάζεται, να προσαρμόζεται, να εξελίσσεται, να συμβάλει δημιουργικά και να κάνει τη διαφορά στις κοινωνίες όπου ζει (GHK, 2007). Ένας πολίτης του κόσμου σκέφτεται οικουμενικά, δηλαδή αντιλαμβάνεται την παγκόσμια διάσταση των τοπικών ζητημάτων, πιστεύει στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και στη διεθνή κοινότητα, επιθυμεί την ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων και σέβεται τις πεποιθήσεις και τις αξίες των άλλων πολιτισμών (Carter, 2013).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως είναι επιτακτική ανάγκη για τα σημερινά παιδιά να εκπαιδευτούν από νωρίς ως παγκόσμιοι πολίτες, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα της εποχής μας. Η πολιτεία οφείλει να αποδεχτεί την πρόκληση και να διευρύνει τη

θεματολογία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού. Έτσι θα βοηθήσει τους μαθητές να εξελιχθούν σε υπεύθυνους πολίτες που συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία, έχουν συνείδηση της θέσης τους στον κόσμο, διερευνούν τις αξίες και τις ευθύνες τους απέναντι στα άλλα άτομα, στο περιβάλλον αλλά και στη βιώσιμη εξέλιξη του πλανήτη (Βουδρισλής & Λαμπρινός, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Acitores Martínez, I. (2014). Intercultural exchange through an e-twinning project.

ACOT (2008). Apple Classrooms of Tomorrow - Today. Learning in the 21st Century.

Aikina, T. Y., & Zubkova, O. M. (2015). Integrating Online Services into English Language Teaching and Learning: The Case of Voki. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(3).

Ala-Mutka, K. (2009). Review of Learning in ICT-enabled Networks and Communities. *Institute for Prospective Technological Studies*, 24061.

Ala-Mutka, K., Broster, D., Cachia, R., Centeno, C., Feijóo, C., Haché, A., Kluzer, S., Lindmark, S., Lusoli, W., Misuraca, G., Pascu, C., Punie, Y., Valverde, J.-A. & Pascu, C. (2009). The impact of social computing on the EU information society and economy. *JRC Scientific and Technical Report EUR*, 24063.

Ala-Mutka, K., Redecker, C., Punie, Y., Ferrari, A., Cachia, R., & Centeno, C. (2010). The future of learning: European Teachers' Visions: Report on a foresight consultation at the 2010 eTwinning Conference, Seville, 5-7 February 2010. Seville: European Commission Joint Research Centre – Institution for Prospective Technological Studies-European Commission.

Alam, F., Alam, Q., Chowdhury, H., & Steiner, T. (2013). Transnational education: benefits, threats and challenges. *Procedia Engineering*, 56, 870-874.

Alencar, E. M. L. S. d. (2002). *Mastering creativity for education in the 21st century*. In Proceedings of the 13th biennial world conference of the world council for gifted and talented children. Istanbul, Turkey.

Altbach, P. G. (2013). Chinese higher education in an open-door era. In *The International Imperative in Higher Education* (pp. 157-161). SensePublishers.

ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century (3rd ed.)*. Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.

AMA (2010). Critical Skills Survey: Executive Summary. *P21.org*. American Management Association

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries.

Anderson, J. K., Page, A. M., & Wendorf, D. M. (2013). Avatar-assisted case studies. *Nurse educator*, 38(3), 106-109.

Apple Classrooms of Tomorrow-Today (ACOT²). The six design principles for the 21st century high school. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2016 από το δικτυακό τόπο <http://ali.apple.com/acot2/>

Arasaratnam, L. A. (2009). The development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication*, (20).

Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., & Kaslioglu, Ö. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 123-135.

Atherton, T. (2002) Developing Ideas with Multimedia in the Primary Classroom. In: Loveless, A. and Dore, B. (eds.) *ICT in the Primary School*. Buckingham: Open University Press. pp. 125 – 145.

Atlantic Council for International Cooperation, Halifax (2014). Global Citizen's Guide.

Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2013). *General capabilities*. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2016 από: http://www.acara.edu.au/curriculum/general_capabilities.html

Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). The ICT impact report. *A review of studies of ICT impact on schools in Europe*, 11. Brussels, European Schoolnet.

Baird, D. E., & Fisher, M. (2005). Neomillennial user experience design strategies: Utilizing social networking media to support “always on” learning styles. *Journal of educational technology systems*, 34(1), 5-32.

Bannier, B. J. (2016). Global Trends in Transnational Education. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(1), 80.

Barrett, M. D. (2011). Intercultural competence. *EWC Statement Series*, 2, 23-27.

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30, 17-32.

Becker, H. J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey. *education policy analysis archives*, 14, 51.

Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. *Thinking skills and creativity*, 2(1), 1-9.

Bennett, J. (2011). Developing intercultural competence. *Association of International Education Administrators (AIEA)*.

Berghel, H., & Sallach, D. L. (2004). A paradigm shift in computing and IT education. *Communications of the ACM*, 47(6), 83-88.

Bessenyei I. (2007). Learning and Teaching in the Information Society. eLearning 2.0 and Connectivism. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2016 από: http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_eng/12_Bessenyei_final.pdf

Bhandari, R., & Blumenthal, P. (2011). Global student mobility and the twenty-first century silk road: National trends and new directions. In *International students and global mobility in higher education* (pp. 1-23). Palgrave Macmillan US.

Bigum, C., & Rowan, L. (2008). Landscaping on shifting ground: teacher education in a digitally transforming world. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(3), 245-255.

Block, D., & Cameron, D. (Eds.). (2002). *Globalization and language teaching*. Routledge.

Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y. (2012a). Creative Classrooms: a systemic approach for mainstreaming ICT-enabled innovation for learning in Europe. In *Information Technology and Open Source: Applications for Education, Innovation, and Sustainability* (pp. 104-120). Springer Berlin Heidelberg.

Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y. (2012b). Innovating learning: Key elements for developing creative classrooms in Europe. *Joint Research Centre–Institute for Prospective Technological Studies. European Commission. Publications Office of the European Union: Luxembourg. doi, 10, 90566.*

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 343–362.

Brigham, M. (2011). Creating a global citizen and assessing outcomes. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 1(1), pp-15.

Brislin, R., Worthley, R., & Macnab, B. (2006). Cultural intelligence understanding behaviors that serve people's goals. *Group & Organization Management*, 31(1), 40-55.

Bunk, G. P. (1994). Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany. *CEDEFOP*, (1), 9-14.

Burmark, L. (2002). *Visual Literacy: Learn To See, See To Learn*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. *Strasbourg: Council of Europe*, 41.

Cachia, R. & Bacigalupo M. (2011). *Teacher Collaboration Networks in 2025 - What is the role of teacher networks for professional development in Europe? Notes from the workshop*. European Commission - Joint Research Centre - Institute for Prospective Technological Studies. Ανακτήθηκε στις 18 Σεπτεμβρίου 2015 από: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4739>.

Cachia, R., & Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Seville: European Commission - Joint Research Centre -Institute for Prospective Technological Studies.

Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in EU Member States*. Seville: European Commission - Joint Research Center -Institute for Prospective Technological Studies. EUR 24675 EN.

Cachia, R., Ferrari, A., Kearney, C., Punie, Y., Van den Berghe, W., & Wastiau, P. (2009). *Creativity in Schools in Europe: A Survey of Teachers* (No. JRC55645). Seville:

European Commission – Joint Research Centre -Institute for Prospective Technological Studies.

Cachia, R. & Punie, Y. (2011). Teacher Collaboration in the context of networked learning. Current eTwinning practices and future perspectives, proceedings of 8th Networked Learning Conference 2012, Maastricht, 2011, ISBN 978-1-86220-283-2.

Caligiuri, P. M., Jacobs, R. R., & Farr, J. L. (2000). The attitudinal and behavioral openness scale: Scale development and construct validation. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(1), 27-46.

Cameron, D. (2002). Globalization and the teaching of 'communication skills'. *Globalization and language teaching*, 67-82.

Caroll, T., & Resta, P. (2010). Redefining teacher education for digital-age learners. Summit report from the Invitational Summit on Redefining Teacher Education for Digital-Age Learners. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2015 από <http://redefineteachered.org/sites/default/files/SummitReport.pdf?q=summitreport>

Carstens, A. & Beck, J. (2005). Get Ready for the Gamer Generation. *TechTrends* 49, 22-25

Carter, A. (2013). *The political theory of global citizenship*. Routledge.

Castells M. (2004). A cross-cultural perspective. Massachusetts: Edward Elgar Publishing Limited

Cecez-Kecmanovic, D., & Webb, C. (2000). Towards a communicative model of collaborative web-mediated learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 16(1), 73-85.

Central Support Service eTwinning (2009). eTwinning in the classroom. A showcase of good practice (2008-2009). Brussels: European Schoolnet

Chen, P. Y. (2015). Transnational Higher Education Development and Implementation: A Review of the Offshore Programs in Vietnam for a University in Taiwan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 482-488.

Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge

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

Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.

Condie, R., & Munro, B. (2007). The impact of ICT in schools – a landscape review (Coventry, Becta).

Conole, G., De Laat, M., Dillon, T., & Darby, J. (2008). 'Disruptive technologies', 'pedagogical innovation': What's new? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology. *Computers & Education*, 50(2), 511-524.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.

Council of Europe (2008a). White Paper on Intercultural Dialogue. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/publication_whitepaper_id_EN.asp

Council of Europe (2008). All Different All Equal Education Pack. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.eycb.coe.int/edupack/>

Council of Europe (2008). Autobiography of Intercultural Encounters. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp

Council of Europe (2008). Intercultural Learning Kit. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning>

Council of Europe (2011). *Intercultural Competences in Social Services: Constructing an inclusive institutional culture*. France: Council of Europe Publishing.

Cox, M. J. (2002). 2 Motivating Pupils through the Use of ICT. *Learning to Teach using ICT in the Secondary School: A Companion to School Experience*, 19.

Cox, M. J., & Marshall, G. (2007). Effects of ICT: do we know what we should know?. *Education and information technologies*, 12(2), 59-70.

- Craft, A (1999). Creative development in the early years: some implications of policy for practice. *The Curriculum Journal* 10(1),135 - 150.
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113–127.
- Craft, A., Cremin, T., and Burnard, P. (2008). “Creative learning: an emergent concept”, in *Creative Learning 3-11 and how we document it*, Craft, A., Cremin, T., and Burnard, P., (Eds.). Trentham Books, England, pp. xix-xxiv
- Crane, T., Wilson, J., Maurizio, A., Bealkowski, S., Bruett, K., & Couch, J. (2003). Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2016 από: http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf
- Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S., Vuorikari, R., & Wastiau, P. (2009). Beyond school projects: A report on eTwinning 2008-2009. Central Support Service for eTwinning.
- Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A., & Joyce, A. (2010): eTwinning 2.0 Building the community for schools in Europe. European Schoolnet.
- Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking skills and creativity*, 1(2), 108-119.
- Crook, C., & Harrison, C. (2008). Web 2.0 technologies for learning at key stages 3 and 4: summary report.
- Cushner, K. (2007). The role of experience in the making of internationally-minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 27-39.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Developing the intercultural competence of educators and their students. *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, 304-320.
- Dakers, J. R. (2006). *Defining technological literacy: Towards an epistemological framework*. Palgrave Macmillan.
- da Silva, M. D. P. C.. (2009). “Learning from One Another” eTwinning Project: A Model of an Intercultural Approach to Using ICT in Foreign Language Teaching. In P. Pumilia-Gnarini, E. Favaron, E. Pacetti, J. Bishop, & L. Guerra (Eds.) *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements* (pp.

170-181). Hershey, PA: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-4666-2122-0.ch016.

da Silva, M. D. P. C.. (2011). The “Sign up and Connect” eTwinning project: an intercultural approach to teaching English as a foreign Language.

da Silva, M. D. P. C (2013). LOA etwinning Project: An Intercultural Approach In Foreign Language Teaching to Foster Motivation

Davies, D., Howe, A., Fasciato, M., & Rogers, M. (2004). How do trainee primary teachers understand creativity?. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003727.htm>

Dede, C. (2004). Planning for “neomillennial” learning styles: Implications for investments in technology and faculty. Harvard Graduate School of Education.

Delors, J. (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την Προεδρεία του J. Delors*, μτφρ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, επιστ. επιμ. Μ. Κασσωτάκης, Αθήνα: Gutenberg

Department for Education and Employment (1998). Teaching: High Status, High Standards. Requirements for the Courses of Initial Teacher Training. Circular 4/98. London: DfEE.

de Wit, J. W. M. (2001). *Internationalisation of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*.

Diakidoy, I.-A., & Phtiaka, H. (2001). Teachers’ beliefs about creativity. In S. S. Nagel (Ed.), *Handbook of policy creativity: Creativity from diverse perspectives*. (pp. 13–32). Huntington, NY: Nova Science.

Diamantopoulou, A. (2006). The European dimension in Greek education in the context of the European Union. *Comparative Education*, 42(1), 131-151.

Di Blas N., Paolini P., Sabiescu A. (2010). Collective digital storytelling at school as a whole-class interaction. Proceedings of the 9th International Conference on interaction Design and Children. IDC '10. ACM, New York, NY, pp. 11-19.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? in Dillenbourg, P., ed., *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford: Elsevier, 1-19.

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

Drent, M. & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education*, 51, 187-199.

Dunn, K., & Dunn, R. (2008). Teaching to at-risk students' learning styles: Solutions based on international research. *Insights on Learning Disabilities*, 5(1), 89-101.

Eisenberg, M. B., Lowe, C. A., & Spitzer, K. L. (2004). *Information literacy: Essential skills for the information age*. Greenwood Publishing Group, 88 Post Road West, Westport, CT 06825.

Elgort, I., Smith, A. G. & Toland, J. (2008). Is wiki an effective platform for group course work? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24, 195–210.

Elliott, A. (2004). Transforming learning to meet the challenge of the digital age. *Access*, 18(3), 9.

Erasmus+ Programme Guide. Version 2 07/01/2016 (2016). Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2016 από: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/guide/index_el.htm

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93.

Eurydice: Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011. (2011). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

eTwinning Central Support Service. (2010). *Overview of eTwinning*. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2016 από: https://www.etwinning.net/en/pub/news/press_corner/overview.htm.

eTwinning Εθνική Υπηρεσία Στήριξης desktop. (2011). Στατιστικές. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου 2016 από: https://www.etwinning.net/el/pub/news/press_corner/statistics.cfm.

European Commission (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394/310. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962> και στο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:c11090>

European Commission (2009). EU Youth Report 2009. European Commission, Brussels.

European Commission (2010). Learning, Innovation and ICT. Lessons learned by the ICT cluster Education & Training programme 2010

European Commission (2010a), Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Communication COM (2010) 2020, Brussels.

European Commission. (2013a). Opening up education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources [COM(2013) 654 final]. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2015 από:

http://ec.europa.eu/education/news/doc/openingcom_en.pdf

European Commission. (2013b). Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 6 Ιανουαρίου 2016 από:

<http://efc.idnet.net/publications/eTwinning%20Report.pdf>

European Commission. (2013c). Survey of schools: ICT in education — Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2759/94499

European Schoolnet (2009). Beyond School Projects. A report on eTwinning 2008-2009. Brussels, Belgium. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://resources.eun.org/etwinning/25/EN_eTwinning_165x230_Report.pdf

European SchoolNet (2010). eTwinning General Guidelines. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2015 από:

http://resources.eun.org/etwinning/80/eTwinning_GENERAL_GUIDELINES_2010_EN.pdf

European Union (2013). Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools. Final Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EUROSTAT (2010). i2010 High Level Group. Benchmarking Digital Europe 2011-2015, a conceptual framework.

Fantini, A. E. (2009). Accessing intercultural competence: Issues and tools. In Deardorff, D. K. (Ed.). *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ferrari A., Cachia R., Punie Y. (2009). Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching - Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC). Office for Official Publications of the European Communities.

Florida, R. L., & Tinagli, I. (2004). Europe in the creative age. DEMOS, London.

Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 8-33.

Forkhosh-Baruch, A., Mioduser, D., Nachmias, R., & Tubin, D. (2005). "Islands of Innovation" and "School-Wide Implementations": Two Patterns of ICT-Based Pedagogical Innovations in Schools.

Fried-Booth, D., L. (2002). Project work (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Fujitani, S., Bhattacharya, M., & Akahori, K. (2003). ICT Implementation and Online Learning in Japan. *Educational Technology*, 43(3), 33-37.

Fullan, M. (2010). All Systems Go: the change imperative for whole system reform (Thousand Oaks, CA, Corwin).

Fullan, M. (2011). Whole system reform for innovative teaching and learning, in Microsoft-ITL Research (Ed.), Innovative teaching and learning research: 2011 findings and implications (pp.30-39), Microsoft - Partners in Learning. Ανακτήθηκε στις 18 Αυγούστου 2015 από: <http://download.microsoft.com/download/C/4/5/C45EB9D7-7685-4AFD-85B3-DC66F79277AB/ITLResearch2011Findings.pdf>.

Fullan, M. (2013a). Great to excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda.

Fullan, M. (2013b). Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge. Toronto: Pearson

Fullan, M. (2013c). The new pedagogy: Students and teachers as learning partners. *Learning Landscapes*, 6(2), 23-29.

Furstenberg, G. (2010a). A dynamic, web-based methodology for developing intercultural understanding. *Proceedings of the 3rd international conference on intercultural collaboration*, 49-58

Gajek, E. (2015). Implications from the Use of ICT by Language Teachers--Participants of International Projects. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 1-7.

Gardner, H. and Hatch, T. (1990). 'Multiple Intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences', *Centre for Children and Technology, Technical Report*, 4. Διαθέσιμο στο: www.edc.org/cct/ccthome/reports/tr4.html

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: BasicBooks.

Gardner, R. (2001). Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6, 1-18.

Garrison, D.R., and Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge Falmer.

Garrison, D.R., and Cleveland-Innes M. (2005). Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is not Enough. *The American Journal of Distance Education*, 19 (3), 133-148.

GHK (2007). Study on Active Citizenship Education. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2016 από το δικτυακό τόπο: http://edz.bib.unimannheim.de/daten/edz-b/gdbk/07/study_active_citizenship.pdf

Gill, S. K., & Kirkpatrick, A. (2013). English in Asian and European higher education. *The encyclopedia of applied linguistics*, 14.

Gilleran, A. (2006). Introduction. In A. Gilleran (Ed.), *Learning with eTwinning* (pp. 2-3). Brussels, Belgium: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet. Ανακτήθηκε στις 12 Αυγούστου 2015 από: http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/booklet/booklet_final_en.pdf

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.

Goodison, T. (2002). Enhancing learning with ICT at primary level. *British Journal of Educational Technology*, 33(2), 215-228.

Goodwyn, A., & Findlay, K. (2003). ICT and subject literacies: a study of the relationship between ICT and subject literacies in the secondary school. *ICT Research Bursaries*, 26.

Gouseti, A. (2010). Web 2.0 and education: not just another case of hype, hope and disappointment?. *Learning, Media and Technology*, 35(3), 351-356.

Gouseti, A. (2013). 'Old Wine in Even Newer Bottles': the uneasy relationship between web 2.0 technologies and European school collaboration. *European Journal of Education*, 48(4), 570-585.

Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching and scholarship in a digital age Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational researcher*, 38(4), 246-259.

Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009b). Response to comments: Research on learning and teaching with Web 2.0: Bridging conversations. *Educational Researcher*, 38(4), 280-283.

Haddad, W. D., & Draxler, A. (2002). The dynamics of technologies for education. *Technologies for Education Potentials, Parameters, and Prospects*, ed. by Wadi D. Haddad and Alexandra Draxler, 2-17.

Hageboeck, M. (2010). From Aid To Trade: Delivering Results. A Cross-Country Evaluation of USAID Trade Capacity Building. *Management Systems International, Washington, DC*. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2015 από: pdf.usaid.gov/pdf_docs/PDACR202.Pdf

Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom: Resource material for teachers*. Walton-on-Thames, UK: Nelson.

Hamdan, A. K. (2014). The reciprocal and correlative relationship between learning culture and online education: A case from Saudi Arabia. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1).

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.

Hannon, V. (2009). 'Only Connect!': A new paradigm for learning innovation in the 21st century. Centre for Strategic Education, Occasional Paper No. 112.

Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.

Harris, B. (2011). Writing in schools with computers: What does it take to make it happen?. *English in Australia*, 46(1), 40.

Heffernan, T., Morrison, M., Basu, P., & Sweeney, A. (2010). Cultural differences, learning styles and transnational education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(1), 27-39.

Heid, S., Fischer, T., & Kugemann, W. F. (2009). Good practices for learning 2.0: Promoting innovation. *An In-depth Study of Eight Learning*, 2.

Herrington, J., Oliver, R., and Reeves, T.C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71.

Herrington, J., & Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in class. *Educational Media Intern.*, 44(3), 219-236.

Heilmann, G., & Korte, W. B. (2010). The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in the EU27. A content analysis of curricula documents. Seville: European Commission - Joint Research Centre – Institution for Prospective Technological Studies.

Hoskins, B και Deakin Crick R., (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45 (1).

Huang, F. (2007). Internationalization of higher education in the developing and emerging countries: A focus on transnational higher education in Asia. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 421-432.

Hwang, W. Y., Shadiey, R., Hsu, J. L., Huang, Y. M., Hsu, G. L., & Lin, Y. C. (2014). Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using Web-based multimedia system. *Computer Assisted Language Learning*, 1-27.

Hulme, M. (2009). Life Support: Young people's needs in a digital age. Youth Net report.

Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent?. *Journal of Studies in International education*, 10(3), 267-285.

Isaksen, S. G., Lauer, K. J., Ekvall, G. & Britz, A. (2001). Perceptions of the Best and Worst Climates for Creativity: Preliminary Validation Evidence for the Situational Outlook Questionnaire. *Creativity Research Journal Copyright 2000–2001 by 2000–2001, Vol. 13, No. 2, 171–184*

Israel, R. (2013). What does it mean to be a global citizen. *Open Democracy*, 13.

Jeffrey, B. (2001). *Primary pupil's perspectives and creative learning*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001692.htm>

Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.

Jeffrey, B. (2005). Creative learning and student perspectives: UK report.

Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.

Jimoyiannis, A., & Gravani, M. (2012). Digital Literacy in a Lifelong Learning Programme for Adults: Educators' Experiences and. *Current Trends and Future Practices for Digital Literacy and Competence*, 109.

Jimoyiannis, A., & Gravani, M. (2011). Exploring Adult Digital Literacy Using Learners' and Educators' Perceptions and Experiences: The Case of the Second Chance Schools in Greece. *Educational Technology & Society*, 14(1), 217-227.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Smith, K. A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*, ASHE-FRIC Higher Education Report No. 4, Washington: School of Education and Human Development, George Washington University.

Jonassen, D. H., & Carr, C. S. (2000). Mindtools: Affording multiple knowledge representations for learning. *Computers as cognitive tools*, 2, 165-196.

Kafanabo, E. J. (2008). *An investigation into the interaction between multiple intelligences and the performance of learners' in open-ended digital learning tasks* (Doctoral dissertation).

Kampylis, P. & Argyriou, M. (2008). Music teachers' perceptions of creativity and their role in students' creative thinking development. Second European Conference on Developmental Psychology of Music. Roehampton University, England.

Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking skills and creativity*, 4(1), 15-29.

Kampylis, P. (2010). Fostering creative thinking - The role of primary teachers (Jyväskylä Studies in Computing No. 115, S. Puuronen, Ed.). Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2015 από: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3940-3>.

Kampylis, P., Saariluoma, P., & Berki, E. (2011). Fostering Creative Thinking-What do Primary Teachers Recommend?. *Hellenic Journal of Music, Education & Culture*, 2(1).

Kampylis, P., Bocconi, S. & Punie, Y. (2012). *Towards a mapping framework of ICT-enabled innovation for Learning* (Seville, European Commission- Joint Research Center - Institute for Prospective Technological Studies. EUR25445 EN). Διαθέσιμο στο: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=5159>

Kampylis, P., Law, N., Punie, Y., Bocconi, S., Brečko, B., Han, S., ... & Miyake, N. (2013). ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia. Exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level. JRC Scientific and Policy Reports. Joint Research Center.

Kampylis, P., & Berki, E. (2014). Nurturing Creative Thinking. Educational Practices Series-25. *UNESCO International Bureau of Education*.

Kane, G. (2011). Exploring the benefits of participating in an eTwinning project for small collaborative groups in a primary classroom setting. University of Limerick, Department of Education and Professional Studies.

Kechagias, K. (2011). Teaching and assessing soft skills. *MASS Project*, September.

Kell, P., & Vogl, G. (Eds.). (2010). Global student mobility in the Asia Pacific: Mobility, migration, security and wellbeing of international students. Cambridge Scholars Publishing.

Killick, D. (2011). Seeing ourselves-in-the-world: Developing global citizenship through international mobility and campus community. *Journal of Studies in International Education*, 1028315311431893.

Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 359-379.

Klak, T., & Martin, P. (2003). Do university-sponsored international cultural events help students to appreciate "difference"? *International journal of intercultural relations*, 27(4), 445-465.

Knight, P., & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. McGraw-Hill Education (UK).

Koehne, N. (2006). (Be) Coming,(Be) Longing: Ways in which international students talk about themselves. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27(2), 241-257.

Lam, I., Ritzen, M. (2008). Tools and Pedagogies that Fit the Ne(x)t Generation of Students. EDEN Annual Conference, Lisbon, Portugal.

Lambropoulos, N., Kampylis, P., Papadimitriou, S., Economakos, E., Vivitsou M., Minaoglou, N., Konetas, D., Gkikas, A. (2008). Collaborative creativity and hybrid synergy for virtual knowledge working: the joy of collaboration, collaborative creativity and imagination. Στο Salmons, J. & Wilson, L. (Eds) Handbook of research on electronic collaboration and organizational synergy. Hershey, PA, USA: IGI Global Publications

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press.

Law, N., Pelgrum, W. J., & Plomp, T. (Eds.). (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study* (Vol. 23). Springer Science & Business Media.

Leask, B. (2004, July). Transnational education and intercultural learning: Reconstructing the offshore teaching team to enhance internationalisation. Australian Universities Quality Forum.

Lee, I. (2002). Project work made easy in the English classroom. *Canadian Modern Language Review*.

Lee, L. (1998). Going beyond classroom learning: Acquiring cultural knowledge via on-line newspapers and intercultural exchanges via on-line chatrooms. *Calico Journal*, 101-120.

Lee Olson, C., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of studies in international education*, 5(2), 116-137.

Lenhart, A., Rainie, L., Lewis, O. (2001). Teenage Life Online: The Rise of Instant-Message Generation and the Internet's Impact on Friendship and Family Relationships. Pew Internet and American Life Project. Washington, D.C.

Leonard, P. E., & Leonard, L. J. (2001). The collaborative prescription: Remedy or reverie?. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 383-399.

Levine, G., S. (2004). Global simulation: a student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses. *Foreign Language Annals*, 37, 26-36.

Lewis, T., & Gagel, C. (1992). Technological literacy: A critical analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 117-138.

Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*, 38(1), 9-24.

Looi, C. K., & Teh, L. W. (2015). *Scaling Educational Innovations*. Singapore: Springer Singapore.

López, O. S. (2010). The digital learning classroom: Improving English language learners' academic success in mathematics and reading using interactive whiteboard technology. *Computers & Education*, 54(4), 901-915.

Loveless, A. (2002). Literature review in creativity, new technologies and learning.

Luckin, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Do Web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11–16-year-old students. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 87-104.

Mack, R. W. (1987). Are methods of enhancing creativity being taught in teacher education programs as perceived by teacher educators and student teachers?. *The Journal of Creative Behavior*, 21(1), 22-33.

Magna Charta Universitatum, Μπολόνια, Ιταλία, 18 Σεπτεμβρίου 1988. Ανακτήθηκε στις 11 Οκτωβρίου 2015 από:

http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/magna_carta_univ .pdf

Magne, P. (2014). Internationalisation and curriculum development: why and how?. *Journal of pedagogic development*.

Malita, L., & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3060–3064.

Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). Globalisation and Higher Education. OECD Education Working Papers, No. 8. *OECD Publishing (NJ1)*.

Marsh, J. (2005). *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood*. Psychology Press.

McConnell, D. (2006). *E-Learning Groups and Communities*. Maidenhead: Open University Press.

McCoog, I. J. (2007). Integrated instruction: Multiple intelligences and technology. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(1), 25-28.

McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2007, December). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007* (pp. 664-675).

Mediappro, A. (2006). European research project: The appropriation of new media by youth. *Mediappro, Brussels*. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου από:

<http://mediappro.eu/publications/finalreport.pdf>

Mergendoller, J. R., & Thomas, J. W. (2001). Managing project based learning: Principles from the field. Buck Institute for Education. Διαθέσιμο στο: <http://www.newtechnetwork.org/sites/default/files/dr/researchmanagepbl.pdf>

Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Miguela, A. D. (2007). Models of telecollaboration (3): eTwinning. *Languages For Intercultural Communication And Education*, 15, 85.

Miller, R., Shapiro, H., & Hilding-Hamann, K. E. (2008). School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning. *JRC Scientific and Technical Reports*.

Ministerial Council on Education Employment Training and Young Affairs (MCEETYA). (2008). National declaration on educational goals for young Australians.

Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Moeller, A. J., & Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom.

Montes, R., Gea, M., Dondi, C., & Salandin, T. (2011). Virtual Mobility: the value of inter-cultural exchange. *e-Learning Papers*, ISSN: 1887-1542.

Moran, S. (2010). Creativity in school. *International handbook of psychology in education*, 319-359.

Moreno Peña, B. (2007). La dimensión europea de la educación: Una investigación evaluativa en torno al programa eTwinning. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Mullamaa, K. (2010). ICT in language learning-benefits and methodological implications. *International Education Studies*, 3(1), 38.

Mulgan, G., Withwikie, N., Tucker, S., Ali, R., Davis, F. & Liptrot, T. (2006). Social SiliconValleys — a manifesto for social innovation: what it is, why it matters, how it can be accelerated. London: The Young Foundation).

Murray, R., Caulier-Grice, J. & Mulgan, G. (2010). *The Open Book Of Social Innovation*. UK, NESTA and The Young Foundation.

Myhill, D., & Wilson, A. (2013). Playing it safe: Teachers' views of creativity in poetry writing. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 101-111.

Nam, K. A., & Fry, G. W. (2010). The development of global literacy and intercultural competence as a response to the complex challenges of the 21st century: A meta-synthesis. *Asian Journal of Educational Research and Synergy*, 2(2), 9-32.

National Advisory Committee On Creative And Cultural Education (NACCCE) (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* (London, Department For Education And Employment).

National Education Association (NEA, n.d.). Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs". Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2016 από: www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf

National Research Council (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.nap.edu/read/9853/chapter/1>.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American psychologist*, 51(2), 77.

Neo, M., & Neo, T. K. (2010). Students' perceptions in developing a multimedia project within a constructivist learning environment: a Malaysian experience. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 176–184.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.

Nikolov, R. (2007). *Towards web 2.0 schools: Rethinking the teachers' professional development*. IFIP.

Notten, N., Peter, J., Kraaykamp, G., & Valkenburg, P. M. (2009). Research note: Digital divide across borders—A cross-national study of adolescents' use of digital technologies. *European Sociological Review*, 25(5), 551-560.

OECD & EUROSTAT (2005). Oslo Manual — Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data (Paris, OECD Publications).

OECD/CERI (2009). Beyond Textbooks - Digital Learning Resources as Systemic Innovation in the Nordic Countries. OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264067813-en>.

OECD/CERI (2010). Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-based School Innovations, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264094437-en>.

OECD/CERI (2010b). Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA. Centre for Educational Research and Innovation.

OECD/CERI (2012). The next strand of the Innovative Learning Environments (ILE) project. Implementation and change. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2015 από: <http://www.oecd.org/dataoecd/27/3/49800333.pdf>

OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

OECD (2014). Skills Beyond School: Synthesis Report, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>

OECD (2015). Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

Olbing, D.G. & Olbing, J.L. (2005). Educating the Net Generation. Educause.

O'Reilly (2006). Web 2.0 compact definition: trying again
Διαθέσιμο στο: <http://radar.oreilly.com/2006/12/web-20-compact-definition-tryi.html>

OXFAM (1997). Qualities of a Global Citizen. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2016 από: http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/foundation_gr9/blms/9-2-4d.pdf

Pals Svendsen, L., Mondahl, M., & Faizi, A. Z. (2014). Using Photostory, MovieMaker and Voki to Motivate Danish Upper Secondary Students to Learn German Language

and Culture: An Empirical Qualitative Study of Students' Perceived Intrinsic Motivation. *Læring og Medier (LOM)*, 7(12).

Parker, I. (1995). Qualitative Research. *Psychology Review*, 2(2), 13-15.

Partnership for 21st century skills. (2007). The intellectual and policy foundations of the 21st century skills framework. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2015 από: http://www.p21.org/storage/documents/docs/Intellectual_and_Policy_Foundations.pdf

Passey, D., Rogers, C., Machell, J., & Mchugh, G. (2004). The Motivational Effect of ICT on Pupils. DfES Publications.

Pedró, F. (2006). The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning. OECD-CERI.

Pisanu, F. (2014). Educational Innovation and Technology: A need for Integration. *Perspectives of Innovations, Economics & Business*, Vol. 14 (2), pp.103-108.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.

Project Tomorrow (2010). Creating Our Future: Students Speak Up about their Vision for 21st Century Learning. Ανακτήθηκε στις 18 Οκτωβρίου 2015 από: <http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/SU09NationalFindingsStudents&Parents.pdf>.

Popescu, A.-N., Popa, G., Dianescu C. & Ionescu, I. (2010). A model of pedagogical collaboration: eTwinning in Romania. In *Proceedings of the 4th international conference on Communications and information technology* (pp. 124-127). World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS).

Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational psychologist*, 31(3-4), 215-225.

Punie, Y., Cabrera, M., Bogdanowicz, M., Zinnbauer, D., & Navajas, E. (2006). The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society: Report on a Joint DG JRC-DG EAC Workshop Held in Seville. *Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*.

Qualifications and Curriculum Authority [QCA]. (2005). Creativity: Find it, promote It! – Promoting pupils' creative thinking and behaviour across the curriculum at key stages 1.2 and 3- practical materials for schools. London: Qualifications and Curriculum Authority

Redecker, C. (2009). Review of learning 2.0 practices: study on the impact of web 2.0 innovations of education and training in Europe.

Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y. (2009). Learning 2.0: The impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe (No. JRC55629). Joint Research Centre, Institute for Prospective and Technological Studies.

Redecker, C., & Punie, Y. (2010). Learning 2.0 promoting innovation in formal education and training in Europe. In *Sustaining TEL: From Innovation to Learning and Practice* (pp. 308-323). Springer Berlin Heidelberg.

Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., et al. (2011). *The Future of Learning: Preparing for Change*. Seville: European Commission, Joint Research Center, Institute for Prospective Technological Studies, EUR 24960 EN.

Renzulli, J. S. (2003). The three-ring conception of giftedness: its implications for understanding the nature of innovation, in L. V. SHAVININA (Ed) *The International Handbook on Innovation* (Amsterdam; Boston, Elsevier Science).

Resnic Planic, T. (2013). Perception of European identity among youth. In *European Identity at the Crossroads*. In A. Klonari & T. Resnic Planic (Eds). Berlin: LIT Verlag Munster, pp. 3-20.

Riley, N. R., & Åhlberg, M. (2004). Investigating the use of ICT-based concept mapping techniques on creativity in literacy tasks. *Journal of computer assisted learning*, 20(4), 244-256.

Roberts, D., Foehr, U., & Rideout, V. (2010). *Generation M2: Media in the Lives of 8 to 18-Year-Olds*. Kaiser Family Foundation.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.

Robson, J. & Dusseldorp, T. (2015). Creative Learning. A Necessity Not An Option. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2016 από: <http://dusseldorp.org.au/creative-learning-necessity-option/>

- Rogers, L. (2002). Learning science with ICT: How do teachers make a difference. In *The CeNTRE seminar series on the relationship between ICT and specific subject disciplines*.
- Rudzki, R. E. J. (1998). The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice. Thesis, Newcastle, School of Education, University of Newcastle upon Tyne
- Ruben, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 229-240.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324.
- Saarilahti, M., Cramond, B., & Sieppi, H. (1999). Is creativity nurtured in Finnish classrooms?. *Childhood education*, 75(6), 326-331.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487–506.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Psychology Press.
- Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 41–48.
- Sefton-Green, J., & Buckingham, D. (1996). Digital Visions Children's' Creative Uses of Multimedia Technologies. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 2(2), 47-79.
- Sefton-Green, J., & Reiss, V. (2002). Multimedia literacies. *Young people, creativity and new technologies: The challenge of digital arts*, 1.
- Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K., & Bresler, L. (Eds.). (2011). *The Routledge international handbook of creative learning*. Routledge.
- Seybert, H. (2011). *Internet use in households and by individuals in 2011*. Eurostat statistics in focus, 66, 1-8.

Seidel, S., Aryeh, L., & Steinberg, A. (2002). Project-Based and Experiential Learning in After-School Programming.

Shapiro, H., Haahr, J. H., Bayer, I., & Boekholt, P. (2007). Background paper on innovation and education. Danish Technological Institute and Technopolis for the European Commission, DG Education & Culture in the context of a planned Green Paper on innovation.

Shelton, J. (2011). Education Innovation: What It Is and Why We Need More of It. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2016 από: http://blogs.edweek.org/edweek/sputnik/2011/09/education_innovation_what_it_is_and_why_we_need_more_of_it.html

Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Lulu. com.

Silberman, M. (2007). *The Handbook of Experiential Learning*. San Francisco: Pfeiffer.

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (Technical report for the Foreign Language Program Evaluation Project). *University of Hawai'i Second Language Studies Paper 26 (1)*.

Simsek, A. (2013). Global trends in distance education. *International Conference on Communication, Media, Technology and Design (ICCMD)*, 89.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Smits, R. (2002.) Innovation studies in the 21st century: questions from a user's perspective, *Technological Forecasting & Social Change*, 69, pp. 861–883.

Solomon, G., & Schrum, L. (2007). *Web 2.0: New tools, new schools*. ISTE (International Society for Technology Education).

Somekh, B. (2001). Methodological Issues in Identifying and Describing the Way Knowledge is Constructed With and Without Information and Communications Technology. *Journal of Information Technology for Teacher Education* 10 (1 & 2): 157 - 178.

Stewart, V. (2007). Becoming citizens of the world. *Educational Leadership*, 64(7), 8-14.

Starko, A. J. (2013). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (5thed). Routledge.

Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American psychologist*, 52(10), 1030.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, 1, 3-15.

Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of technology in Education*, 1(1), 10-19.

Stoller, F. (2002). Project Work: A Means to Promote Language and Content. In Jack, C. Richards & Willy, A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching: an anthology of Current Practice* (pp. 107-120). Cambridge: Cambridge University Press.

Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 487-501.

Svendsen, L. P., Mondahl, M. S., & Faizi, Z. (2014). Using Photostory, MovieMaker and Voki to motivate Danish Upper Secondary Students to learn German language and culture—An empirical qualitative study of students' perceived intrinsic motivation. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 7(12).

Thomas, M. (Ed.). (2009). *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. IGI Global.

Thomas, J.W. (2000). *A review of research on Project-based Learning*. The Autodesk Foundation.

Torrance, E. P. (1965), *Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creativity*, New Jersey: Prentice – Hall

Tsiplakides, I., & Fragoulis, I. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*, 2(3), 113.

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

UNESCO & Council of Europe (2000). Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education, UNESCO-CEPES, Bucharest. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου 2016 από το: <http://www.uis.unesco.org/ev.php> και είναι διαθέσιμο επίσης στο: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/Code%20of%20good%20practice_EN.asp

Valls Cassí, C. (2014). Etwinning project: a way to motivate young EFL learners. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic.

Valtanen, J., Berki, E., Kamyliis, P., & Theodorakopoulou, M. (2008). "Manifold thinking and distributed problem-based learning: Is there potential for ICT support?" *Proceedings of the IADIS e-learning Conference 2008. Amsterdam, Netherlands.*

Van de Craen, P. (2008) Aventuri pe tărâmurii lingvistice și culturale, European Schoolnet

Veen, W. (2007). Homo zappiens and the need for new education systems. In CERI-New Millennium Learners-Meetings and Conferences, Italy-OECD seminar on Digital Natives and Education, Florence, Italy.

Velea, S. (2011). ICT in education: responsible use or a fashionable practice. The impact of eTwinning action on the education process. *In ICVL. Proceedings of the 6th International Conference on Virtual Learning. Bucharest: University of Bucharest Publishing House.*

Velea, S. (2012, January). Transnational School Partnerships Supported By ICT. Benefits For Learning. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 1, p. 377). "Carol I" National Defence University.

Vong, K. (2008). Creative learning and new pedagogies in China. In A. Craft, T. Cremin & P. Burnard (Eds.), *Creative learning 3-11 and how we document it* (pp. 19-26). Stoke-on-Trent; Sterling, VA: Trentham

Vosniadou, S., & Kollias, V. (2001). Information and communication technology and the problem of teacher training: Myths, dreams and the harsh reality. *Themes in Education*, 2(4), 341-365.

Vuorikari, R. (2010). eTwinning Report 2010: Teachers' professional development: an overview of current practice. European Schoolnet.

Vuorikari, R., Berlanga, A., Cachia, R., Cao, Y., Fetter, S., Gilleran, A., Petrushyna, Z. (2011). *ICT-Based School Collaboration, Teachers' Networks and their Opportunities for Teachers' Professional Development - A Case Study on eTwinning*. Advances in Web-Based Learning - ICWL 2011, Lecture Notes in Computer Science Volume 7048 (pp. 112-121). Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag.

Vuorikari R., Gilleran A. & Scimeca S. (2011). Growing beyond Innovators – ICT-Based School Collaboration in eTwinning. European Schoolnet.

Vuorikari, R., Garoia, V., Punie, Y., Cachia, R., Redecker, C., Cao, Y., & Sloep, P. (2012). Teacher networks-Today's and tomorrow's challenges and opportunities for the teaching profession. Brussels: European Schoolnet.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wallace, C. (2002). 6 Local literacies and global literacy. *Globalization and language teaching*, 101.

Waters, J., & Leung, M. (2013). A colourful university life? Transnational higher education and the spatial dimensions of institutional social capital in Hong Kong. *Population, Space and Place*, 19(2), 155-167.

Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health: A Whole School Approach*, New York: Routledge.

Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset of burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), 1–11.

Westera, W. (2004). On strategies of educational innovation: Between substitution and transformation. *Higher Education*, 47(4), 501-517.

Wheeler, S., Waite, S. J., & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 367-378.

Wilson, W. T. (2005). *The dawn of the India century: Why India is poised to challenge China and the United States for global economic hegemony in the 21st century*. Chicago: Keystone India.

Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*, London: Falmer.

Woods, P. (2002). Teaching and learning in the new millennium. *Developing teachers and teaching practice: International research perspectives*, 73-91.

Yeung, A. S., Taylor, P. G., Hui, C., Lam-Chiang, A. C., & Low, E. L. (2012). Mandatory use of technology in teaching: Who cares and so what?. *British journal of educational technology*, 43(6), 859-870.

Yu, F. Y., Chang, Y. L., & Wu, H. L. (2015). The effects of an online student question-generation strategy on elementary school student English learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 10(1), 1-16.

Zhai, L. & Scheer, S.D. (2004). Global perspectives and attitudes toward cultural diversity among summer agriculture students at the Ohio State University. *Journal of Agricultural Education*, 45, 39-51.

Zielińska, J. (2009). Promotion of the French Language based on the Example of eTwinning Projects In: Etwinning - A way to education of the future. Foundation for the Development of the Education System, Warsaw.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αλεξοπούλου, Ε. (2011). Η μαθησιακή διαδικασία κατά την πλοήγηση στο χώρο με τρισδιάστατα ψηφιακά παιχνίδια βασισμένα σε τεχνολογίες διαχείρισης γεωγραφικής πληροφορίας. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα

Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. «Πολυγλωσσία- Πλεονέκτημα και δέσμευση» (2008). Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV:ef0003>

Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. «Στρατηγικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία» (2005). Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV%3Ac11084>

Απόφαση 2318/2003/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου. Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=OJ:L:2003:345:TOC>

Απόφαση 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου. Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:32006D1720>

Βασάλα, Π. (2011). Η μέθοδος Project στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικό υλικό για προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (e-book). *Θέματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης* ISBN 978-960-93-3644-4

Βουδρισλής, Ν., & Λαμπρινός, Ν. (2015). Ο ρόλος της οικουμενικής εκπαίδευσης και της γεωγραφίας στη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. *Πανελλήνια Γεωγραφικά Συνέδρια, Συλλογή Πρακτικών*, 331-344.

Βουτυρά Α. (2008). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη με την αξιοποίηση του Διαδικτύου στην εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος ηλεκτρονικής αδελφοποίησης στο μάθημα της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο – Μελέτη περίπτωσης: Το σχέδιο εργασίας “Vis ma Vie”. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος.

Δεμερτζή, Κ., Σκιά, Κ., Μπαγάκης, Γ., Κοσμίδης, Π. και Σχίζα, Ντ. (2002). Συνεργατική, συμμετοχική έρευνα για τα προαιρετικά προγράμματα. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.) Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής. Αθήνα: Μεταίχμιο

Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών – Α.Π.Σ. Γαλλικής Γλώσσας (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2015 από: <http://www.pischools.gr/programs/depps/>

Ζωγόπουλος, Ε. (2011). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Τα εκπαιδευτικά, 99-100.

Καμπύλης, Π. (2008). Αποσαφηνίζοντας τον όρο δημιουργικότητα στο πλαίσιο της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, τχ. 5-6, σσ. 68-78.

Κωττή, Δ. (2007). Βιωματική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη: σχολείο δεύτερης ευκαιρίας Αχαρνών. Διπλωματική Εργασία, Πρόγραμμα Σπουδών: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα

Μάγος, Κ., Ρουσσάκης, Ι. & Κούκου, Κ. (2000). Η μέθοδος των Σχεδίων (Μέθοδος Project), Στο: Π. Χαράμης (επιμ.), *Σχολείο Χωρίς Σύνορα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2878/892.pdf>

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Ενωιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο. Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Νικολακάκος, Δ. (2015). Αναδεικνυόμενες περιφερειακές δυνάμεις: στρατηγική και διεθνής ρόλος της Βραζιλίας και της Νοτίου Αφρικής. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Οκτώβριος 2015, Θεσσαλονίκη

Νταλούκας, Β. (2009). Η χρήση παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Edutainment). Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Πληροφορικής, Επιστήμη & Τεχνολογία Υπολογιστών, Πανεπιστήμιο Πατρών. Απρίλιος 2009, Πάτρα

Ξανθάκου, Π. (1998). Η δημιουργική σκέψη και μάθηση. Ένα πρόγραμμα εφαρμογών δημιουργικών μεθόδων στο μάθημα της γλώσσας. Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ.

της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Παπαχρήστος, Κ. (2010). Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα

Παρασκευόπουλος, Ιωάννης Ν. (2008). Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια / Ι. Ν. Παρασκευόπουλος. - 1η έκδ. - Αθήνα : Κοράλι - Γκέλμπεσης Γιώργος

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Ά. (2010). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.

Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., & Παναγοπούλου, Έ. (2011). Δημιουργική Σκέψη–Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών.

Σουβατζόγλου Β. (2014). Το etwinning ως Κοινότητα Πρακτικής και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία, Πρόγραμμα Σπουδών: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα

Στρατηγική 'Ευρώπη 2020' (2010). Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/europe2020/index_el.htm

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ('Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020'). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 52 (C 119), 2-10. doi: 10.3000 / 17252423.C_2009.119.eng

Συμβούλιο της Ευρώπης (2000, 2008). Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση και Συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. ISSN 1977-091X. Διαθέσιμη

στο

δικτυακό

τόπο:

<https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/1341/1342/html/index.el.html>

Τζιμογιάννης Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 309-330). Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

Τζιμογιάννης, Α. (2010). Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου για τις Φυσικές Επιστήμες: Μια εφαρμογή στην επιμόρφωση επιμορφωτών εκπαιδευτικών.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Πρωτόκολλο συνέντευξης για τους Έλληνες μαθητές

1. Πώς σου φάνηκε/Τι ένιωσες όταν ενημερώθηκες για το Πρόγραμμα αυτό;
Έθελες να συμμετέχεις; Για ποιο λόγο;
2. Τι περίμενες να γίνει; Πώς το φανταζόσουν το Πρόγραμμα αυτό;
Τι περίμενες να ζήσεις ή να μάθεις μέσα από αυτό;
3. Υπάρχει κάτι που τράβηξε περισσότερο την προσοχή σου;
Τι κέντρισε πιο πολύ το ενδιαφέρον σου;
4. Ποιος είναι, τελικά, ο κυριότερος λόγος που σε έκανε να συμμετάσχεις;
5. Ποια υπολογιστικά/διαδικτυακά εργαλεία χρησιμοποίησες στη διάρκεια του προγράμματος;
6. Αντιμετώπισες δυσκολίες στη χρήση τους;
7. Ποιο διαδικτυακό εργαλείο από αυτά που χρησιμοποιήσαμε στο έργο σου άρεσε περισσότερο;
8. Θεωρείς ότι τα εργαλεία και το υλικό που χρησιμοποιήσαμε σε βοήθησαν να μάθεις περισσότερα πράγματα;
9. Τι σου άρεσε περισσότερο στο πρόγραμμα αυτό;
10. Από όσα κάναμε/έκανες ποιο ήταν για εσένα το πιο ευχάριστο και το πιο ελκυστικό;
11. Θεωρείς ότι ο χρόνος που αφιερωνόταν μέσα στη σχολική τάξη για την υλοποίηση των εργασιών ήταν αρκετός;
12. Πώς/με ποιο τρόπο σε/σας καθοδηγούσε/υποστήριζε η/ο δασκάλα/ος σου;
13. Τι ήταν διαφορετικό για σένα σε σχέση με τα συνηθισμένα μαθήματα;
14. Πώς αξιολογείς τα αποτελέσματα του προγράμματος;
15. Τι έκανες/κάνατε με τους συμμαθητές σου; Τι δημιούργησες; Τι καινούργιο έμαθες;
16. Από όσα κάναμε/έκανες ποιο ήταν για εσένα το πιο σημαντικό;
17. Πώς ωφελήθηκες εσύ από την συμμετοχή σου στο έργο; Έγιναν αυτά που περίμενες;
18. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισες εσύ προσωπικά κατά τη συμμετοχή σου στο έργο;

19. Πώς τις αντιμετώπισες;
20. Γενικά, υπάρχει κάτι που θα άλλαζες; Τι θα ήθελες να γίνει με διαφορετικό τρόπο;

Παράρτημα 2: Γραπτό ερωτηματολόγιο για τους Γάλλους μαθητές

1. Qu'en penses-tu ? / Qu'est-ce que tu as ressenti lorsque tu as été informé(e) d' eTwinning et de ce projet ? Tu as voulu y participer ? Pour quelle(s) raison(s) ?
2. A quoi tu t'attendais ? Comment tu imaginais ce programme/ce projet ? Tu t' attendais à vivre ou à apprendre quoi à travers ce projet ?
3. Qu' est-ce qui a attiré le plus ton attention? Qu' est-ce qui a suscité le plus ton intérêt?
4. Quelle est finalement la principale raison pour laquelle tu as participé à ce projet?
5. Quels outils informatiques / Internet tu as utilisés durant le projet ?
6. Tu as affronté des difficultés lors de leur utilisation ?
7. Parmi les outils Internet utilisés pour le projet, lequel t'a plu le plus ?
8. Est-ce que tu penses que les outils et le matériel que nous avons utilisés t'ont aidé à apprendre plus de choses ?
9. Qu'est-ce que tu as aimé le plus dans ce programme/projet ?
10. Parmi toutes les activités réalisées, laquelle a été la plus agréable ou la plus attrayante pour toi ?
11. Penses-tu que le temps consacré en salle de classe à la mise en œuvre du projet a été suffisant ?
12. De quelle façon ton prof t'a-t-il guidé et t'a soutenu lors du projet ?
13. Qu'est-ce qui a été différent pour toi par rapport aux autres leçons (habituelles) ?
14. Comment évalues-tu les résultats du programme ?
15. Qu'est-ce que tu as/vous avez fait avec tes camarades de classe ? Qu'est-ce

que tu as créé? Qu'est-ce que tu as appris de nouveau ?

16. De tout ce que nous avons fait / tu as fait, qu'est-ce qui a été le plus important pour toi?
17. De quelle manière ta participation au projet a-t-elle été positive pour toi ? Est-ce que c'était ce à quoi tu t'attendais ?
18. Quelles difficultés as-tu rencontrées personnellement lors de ta participation au projet?
19. Comment tu les as affrontées?
20. En règle générale, y a-t-il quelque chose que tu changerais? Qu'est-ce que tu voudrais faire autrement ou de façon différente?