



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

«ΤΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ»

του

ΑΡΙΣΤΕΙΔΗ ΜΥΛΩΝΑ ΤΟΥ ΣΠΥΡΟΥ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

κ. Γεωργία Φέρμελη

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος, 2018.



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια
άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα

ότι

- Η παρούσα Διπλωματική εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού, χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ)

Θεσσαλονίκη, 24, Δεκέμβριος, 2018.

Ο δηλών: Αριστείδης Μυλωνάς.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία με τίτλο: «**Το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο και η επίδρασή του στη μάθηση**» περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος, που αφορά στις θεωρίες της μάθησης, στο περιεχόμενο των θεωριών αυτών και στις απόψεις ερευνητών για το τρόπο κατάκτησης της γνώσης, καθώς και στα κίνητρα των μαθητών και μαθητριών για μάθηση (είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά), τα οποία τους/τις επηρεάζουν στη μάθηση. Στη συνέχεια, η εργασία αναφέρεται στην εξέλιξη του ραδιοφώνου στη ψηφιακή του μορφή, στον προσδιορισμό του περιεχομένου του ψηφιακού γραμματισμού, στη σχέση του ψηφιακού ραδιοφώνου με την εκπαίδευση και στις δυνατότητες που αυτό προσφέρει στη μάθηση.

Ακολούθως, παρουσιάζεται η έρευνα στην οποία συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι/ες πρωταγωνίστησαν στις ραδιοφωνικές εκπομπές. Η έρευνα μέσα από συνεντεύξεις μαθητών και μαθητριών, διερευνά κατά πόσο το μαθητικό ραδιόφωνο σχετίζεται με τις εσωτερικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών, καθώς και με τα γνωστικά ή επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα.

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει ότι το ψηφιακό μαθητικό ραδιόφωνο είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης, το οποίο επηρεάζει τα κίνητρα της μάθησης των μαθητών και μαθητριών και προετοιμάζει με τις ψηφιακές ικανότητες που καλλιεργεί στους/στις μαθητές/μαθήτριες, τους πολίτες της ψηφιακής εποχής, τους πολίτες του αύριο. Επιπλέον, να αναδείξει όχι μόνο την ιστορική εκπαιδευτική αξία του ραδιοφώνου στη μάθηση αλλά και να προσπαθήσει να τεκμηριώσει ότι το ψηφιακό ραδιόφωνο αποτελεί ένα άριστο τεχνολογικό μέσο παρέμβασης στις μορφωτικές διαδικασίες των μαθητών και μαθητριών της ψηφιακής εποχής.

ABSTRACT

My postgraduate project is entitled as: **“The student digital radio and its effects on learning”** includes the theoretical part, which refers to the learning theories and their content and to the researchers’ point of view on the ways we obtain Knowledge, as well as on the factors which motivate students to learn, either internal or external. These motives affect learning. In addition, the project is about radio’s transformation from its conventional to its digital form, the content denomination of nowadays digital literacy, the correlation between the digital radio and the educational possibilities or advantages on learning.

Furthermore, it is of great importance to present the researches through which various students participated in radio emissions. Such types of qualitative researches done through students’ interviews aim to demonstrate in which way, if there is any, the student digital radio is correlated to the students’ internal needs and their cognitive or professional interests.

As a matter of fact, this project objects to reveal the way through which the student digital radio may become an effective educational tool, how it influences learning motives and how it can prepare students to become the citizens of “tomorrow” developing and cultivating their digital capabilities. Last but not least, through this work I am trying to excel not only radio’s historical educational value but also its advantages on learning procedures of the new digital era.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΜΑΘΗΣΗ: ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ.

- 1.1 Ο Συμπεριφορισμός ως θεωρία μάθησης.....σελ.14
- 1.2 Ο Εποικοδομητισμός ως θεωρία μάθησης.....σελ.15
- 1.3 Η Ανακαλυπτική μάθηση ως θεωρία μάθησης.....σελ.16
- 1.4 Οι Κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις ως θεωρία μάθησης.....σελ.17
- 1.5 Η Συνεργατική μάθηση ως θεωρία μάθησης.....σελ.19
- 1.6 Ο Κονεκτιβισμός ως θεωρία μάθησης.....σελ.20
- 1.7 Η θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας ως θεωρία μάθησης.....σελ.21
- 1.8 Μη καθοδηγούμενη εκπ/ση του C. Rogers ως θεωρία μάθησης.....σελ.23
- 1.9 Οι οκτώ τύποι Νοημ/νης του H. Gardner ως θεωρία μάθησης.....σελ.24
- 1.10 Τα κίνητρα ως παράγοντας μάθησης για τους/τις μαθητές/ριες.....σελ.25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΨΗΦΙΑΚΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ.

- 2.1. Το ραδιόφωνο εξελικτικά και η επίδρασή του στη μάθηση.....σελ.26
- 2.2. Το ψηφιακό ραδιόφωνο.....σελ.27
- 2.3. Ψηφιακός γραμματισμός.....σελ.34
- 2.4. Ο γραμματισμός στα μέσα και στην πληροφορία.....σελ.37
- 2.5. Το περιεχόμενο του όρου « Edutainment».....σελ.39
- 2.6. Το ραδιόφωνο ως εκπαιδευτικό εργαλείο.....σελ.41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟΥ ΜΕ ΤΙΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ.

- 3.1. Συμπεριφορισμός και μαθητικό ραδιόφωνο.....σελ.44
- 3.2. Εποικοδομητισμός και μαθητικό ραδιόφωνο.....σελ.46
- 3.3. Ανακαλυπτική μάθηση και μαθητικό ραδιόφωνο.....σελ.47
- 3.4. Κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις και μαθητικό ραδιόφωνο.....σελ.49

3.5.Συνεργατική μάθηση και μαθητικό ραδιόφωνο.....σελ.49	σελ.49
3.6. Κονεκτιβισμός και μαθητικό ραδιόφωνο.....σελ.50	σελ.50
3.7.Η θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας και μαθ/κό ραδιόφωνο.....σελ.51	σελ.51
3.8.Μη καθοδηγούμενη εκπαίδευση του C. Rogers και μαθ. ραδ/νο.....σελ.53	σελ.53
3.9.Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης του H. Gardner και μαθ/κό ραδ/νο.....σελ.54	σελ.54
3.10. Κίνητρα και μαθητικό Ραδιόφωνο.....σελ.55	σελ.55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ.4. ΤΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ.

4.1. Τα καινοτόμα χαρακτηριστικά.....σελ.57	σελ.57
4.2. Περιγραφή καινοτομίας: Το ψηφιακό μαθητικό Ραδιόφωνο.....σελ.61	σελ.61
4.3. Βασικά βήματα για την εφαρμογή. Ο ρόλος του/της Δ/ντή/τριας και των εκπαιδευτικών.....σελ.65	σελ.65

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.

1.1. Η ποιοτική έρευνα.....σελ.68	σελ.68
1.2. Η συνέντευξη ως μέθοδος ποιοτικής έρευνας.....σελ.69	σελ.69

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

2.1. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....σελ.70	σελ.70
2.2.Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων.....σελ.72	σελ.72
2.3. Ανάλυση αποτελεσμάτωνσελ.78	σελ.78
2.4. Συμπεράσματα –Προτάσεις.....σελ.79	σελ.79

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.

Το μαθητικό ραδιόφωνο εκπονείται με το «μεράκι» μιας μικρής ομάδας εκπαιδευτικών και του μαθητόκοσμου, εδώ και μια πενταετία. Η «ραδιοφωνική ομάδα», κάθε Κυριακή, δειλά-δειλά στα πρώτα βήματα, εξέπεμπε ένα δίωρο ραδιοφωνικό πρόγραμμα, στο οποίο καλούσε μαθητές, μαθήτριες και κοινό να «συντονιστούν». Η θεματολογία των εκπομπών ποικίλλει και οι «ραδιοφωνικοί πειρατές» αποκτούν μέρα με τη μέρα, πια ένθερμο κοινό από τη σχολική και ευρύτερη κοινότητα.

Κορύφωση της πενταετούς προσπάθειας, τη σχολική χρονιά 2017- 2018, η διοργάνωση από το 6^ο Γενικό Λύκειο Τρικάλων, του Πανελλήνιου Φεστιβάλ μαθητικού ραδιοφώνου.

Στο Φεστιβάλ συμμετείχαν η Εκπαιδευτική Ραδιοτηλέοραση, τα τοπικά παραρτήματα της ΕΡΤ, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου, το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, το Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, με εισηγητές σε σχετική μερίδα για την ψηφιακή ραδιοφωνία. Επιπλέον, το Φεστιβάλ Μαθητικού Ραδιοφώνου πλαισιώθηκε από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, από τις Δημοτικές Αρχές, από τα Τμήματα Πολιτισμού και από την Επιστημονική Εταιρεία: Διαθεματικό Διαπολιτισμικό Ραδιόφωνο της Εκπαιδευτικής Κοινότητας, η οποία υποστήριξε την πρόταση να υποστηριχθεί το Φεστιβάλ μέσα από τη συνεργασία με φορείς και από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες.

Στο Φεστιβάλ συμμετείχαν 40 περίπου σχολεία από όλη τη χώρα και την Κύπρο και ανάμεσά τους και ειδικά σχολεία. Τις ραδιοφωνικές ψηφιακές εκπομπές μπορούσαν να παρακολουθήσουν σχολεία από την πλατφόρμα e-twinning ή συνδεδεμένα στην ηλεκτρονική σελίδα του European School Radio. Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, το Φεστιβάλ Μαθητικού ψηφιακού Ραδιοφώνου θα αξιοποιήσει θεματικά τη θέσπιση από το Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο του έτους 2018 ως «*Ευρωπαϊκού έτους πολιτιστικής κληρονομιάς*» και θα αναδείξει δημιουργίες της πολιτιστικής ταυτότητας των περιοχών, απ' όπου προέρχονται τα σχολεία, που θα συμμετέχουν στο εν λόγω Φεστιβάλ.

Η ιδέα του μαθητικού ψηφιακού ραδιοφώνου εμπεριέχει μέσα μια διαφορετική φιλοσοφία και καινοτόμα χαρακτηριστικά παρέμβασης στο εκπαιδευτικό έργο: την πρωτοτυπία, την έμπνευση, τη συμμετοχή, την ερευνητική εργασία, την εξακτίωση, τη βιωματικότητα, τη διεύρυνση και την προοπτική.

Το «*Μαθητικό Ψηφιακό Ραδιόφωνο*» υποστηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ θεσμικά τα σχολεία συμμετέχουν στο «*Μαθητικό ψηφιακό Ραδιόφωνο*», εντάσσοντας τη δραστηριότητα στις καινοτόμες δράσεις και ειδικότερα στα Πολιτιστικά Θέματα. Το ψηφιακό

ραδιόφωνο εμπλέκει τις σχολικές μονάδες με τη σύσταση ομάδων, οι οποίες θα προβάλλουν σχετικά θέματα της πολιτιστικής παράδοσης των κατά τόπους σχολείων ή εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό ως μαθητικές δημιουργίες.

Όλα αυτά τα γεγονότα δημιούργησαν τη σκέψη της ένταξης του θέματος της επίδρασης του μαθητικού ψηφιακού ραδιόφωνου στη μάθηση ως θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας. Μια ανάγκη για ικανοποίηση της βαθύτερης αναζήτησης για τον τρόπο λειτουργίας του ραδιοφώνου, για την επιστημονική του τεκμηρίωση και για την επίδρασή του στο μορφωτικό έργο.

Ολοκληρώνοντας, επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους/όλες τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στο Φεστιβάλ του μαθητικού ψηφιακού ραδιοφώνου που μου προσέφεραν την έμπνευση για την παρούσα εργασία και να αφιερώσω την εργασία αυτή όχι μόνο στην οικογένειά μου αλλά και στους συντελεστές του μαθητικού ψηφιακού ραδιοφώνου, στους «digital natives!».

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μεταπτυχιακή αυτή εργασία διαρθρώνεται σε δυο βασικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα, που αποτελεί και το θεωρητικό μέρος της εργασίας, αναπτύσσεται σε τέσσερα κεφάλαια, ενώ η δεύτερη ενότητα, που αποτελεί και το ερευνητικό μέρος, σε δύο κεφάλαια.

Αναλυτικότερα, η πρώτη θεωρητική ενότητα των τεσσάρων κεφαλαίων διαπραγματεύεται εν συντομία τα ακόλουθα: Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσονται αρχικά το περιεχόμενο της έννοιας της μάθησης, η νοηματική της διαφοροποίηση στο χρόνο και οι διαφορετικές οπτικές των μελετητών σχετικά με το νόημα αυτής της έννοιας, καθώς επίσης και οι διαφορετικές σχολές μάθησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναπτύσσεται θεματολογία σχετικά με την εξέλιξη του ραδιοφώνου, την εκπαιδευτική του χρήση ανά τον κόσμο και στην εκπαίδευση, το περιεχόμενο του όρου: «ψηφιακός γραμματισμός» και «ψηφιακή κουλτούρα», καθώς επίσης και σχετικές έρευνες για την επίδρασή του στη μάθηση.

Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται μια προσπάθεια συνδυασμού των θεωριών μάθησης και κινήτρων και κατά πόσο αυτές οι θεωρίες ή αυτά τα κίνητρα ενισχύονται, υποστηρίζονται και υπηρετούνται από τη λειτουργία του μαθητικού ψηφιακού ραδιοφώνου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναλύεται η ένταξη του ψηφιακού μαθητικού ραδιοφώνου ως καινοτόμας δράσης. Ειδικότερα, διερευνάται, αν το μαθητικό ραδιόφωνο μπορεί να χαρακτηριστεί ως καινοτομία, αν επιφέρει αλλαγές στα εκπαιδευτικά παιδαγωγικά μοντέλα μάθησης, αν μετασχηματίζει ποιοτικά τις υπάρχουσες σχέσεις των εμπλεκομένων παραγόντων, αν μπορεί να εξακτινωθεί και αν τελικά μπορεί να υπηρετήσει το όραμα μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Η δεύτερη ενότητα της εργασίας διαρθρώνεται σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται το περιεχόμενο της ποιοτικής έρευνας, οι απόψεις των θεμελιωτών της ερευνητικής αυτής μεθοδολογίας, το περιεχόμενο της συνέντευξης ως μεθοδολογικού εργαλείου έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται αναλυτικότερα τα ερωτήματα της έρευνας, το περιεχόμενο των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες μαθητές/μαθήτριες για την εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τον ψηφιακό γραμματισμό, την αυτοβελτίωση, τις κοινωνικές και δημοκρατικές αξίες. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι σχετικές προτάσεις για τη λειτουργία του ψηφιακού μαθητικού ραδιοφώνου στα εκπαιδευτικά πράγματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ:1. ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ.

Η μάθηση αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης στη διαδρομή των χρόνων και απασχόλησε πολλούς ήδη μελετητές από την αρχαιότητα. Οι περισσότεροι επεσήμαναν τη μεταβλητότητα στο περιεχόμενο της και τις διαφοροποιήσεις ανάλογα με το αντικείμενο μελέτης. Οι διαδικασίες είναι τόσο σύνθετες και ποικιλόμορφες, για αυτό και οι ορισμοί που δόθηκαν από τους/τις ερευνητές/ερευνήτριες είναι διαφορετικοί, καθώς την προσεγγίζουν από διαφορετική σκοπιά. Γενικότερα, οι ερμηνείες προσεγγίζονται από διαφορετική επιστημονική σκοπιά και από διαφορετικούς κλάδους της επιστήμης, όπως: η βιολογία, η ψυχολογία, η ιατρική.

Ο Φλουρής (2003) αναφέρει ότι οι ορισμοί που αποδόθηκαν στη μάθηση δεν είναι αποδεκτοί από όλους. Όλες τους ερευνητές/τις ερευνήτριες. Ωστόσο, ο ίδιος θεωρεί ότι η διαδικασία μάθησης απαιτεί διάφορα στάδια: τη διαδικασία στροφής της προσοχής, την επιλεκτική αντίληψη, τη διατήρηση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, την κωδικοποίηση, τη συγκέντρωση και διαφύλαξη, την ανάκτηση, τη γεννήτρια των αντιδράσεων, την εκτέλεση, την επανατροφοδότηση, τις διαδικασίες εκτελεστικού ελέγχου.

Γενικότερα, η μάθηση θεωρείται μια αποκτηθείσα αλλαγή συμπεριφοράς στα άτομα, η οποία αλλαγή γίνεται κατανοητή και αντιληπτή από τα ίδια. Η Μάθηση ουσιαστικά νοείται ως μια τροποποιημένη συμπεριφορά, για μια δυνατότητα η οποία βοηθά τα άτομα σε κάθε ανάλογη περίπτωση να μην χρειαστεί να εκπαιδευτούν και να μπορούν να πραγματοποιούν πράξεις που προηγούμενα αδυνατούσαν. Η μάθηση λοιπόν συνδέεται με τις έννοιες της τροποποίησης και της αλλαγής. Ο Gagne (1985) υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα και με ένα μόνιμο τρόπο, ώστε να μην χρειαστεί να συμβεί κατ' επανάληψη σε κάθε νέα περίπτωση.

Ο Χαραλαμπίδης (2001) αναφέρει ότι η μάθηση εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά της επανάληψης, της άσκησης και του εθισμού και ότι η μάθηση δεν είναι κάτι που μπορεί να παρατηρηθεί στην ολότητά της άμεσα αλλά μόνο με το αποτέλεσμά της γίνεται αντιληπτή. Οι παράγοντες, που επηρεάζουν τη μάθηση σχετίζονται και με το ίδιο το υποκείμενο της μάθησης, με το αντικείμενο της μάθησης αλλά και με το περιβάλλον. Ακόμα, ο Χαραλαμπίδης υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια σύνθετη διαδικασία και ότι επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, οι οποίοι κατατάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: Στην πρώτη ανήκουν: α) οι παρωθητικοί παράγοντες, οι οποίοι λειτουργούν ως κίνητρα μάθησης β) οι ικανότητες των μαθητών, οι σχετικές με τη νοημοσύνη αλλά και οι ικανότητες οι σχετικές με τις ιδιαίτερες καλλιτεχνικές κλίσεις και γ) η ετοιμότητα των μαθητών, η οποία

σχετίζεται με την αποκτημένη και εν δυνάμει ωριμότητα των μαθητών/των μαθητριών να αποκτήσουν νέα γνώση. Στη δεύτερη κατηγορία, η μάθηση επηρεάζεται α. από την εμπειρία, που αποτελεί το σύνολο των εντυπώσεων και των βιωμένων με αισθησιακό, συναισθηματικό και πνευματικό τρόπο. β. από την προσαρμογή, που σημαίνει τη δυνατότητα προσαρμογής στο περιβάλλον, διατηρώντας το άτομο την αυτονομία του και την αυτοκυριαρχία του απέναντι σ' αυτό και τις μεταβολές του, και γ. από τη γενικότερη φυσιολογική – βιολογική και συναισθηματική-ψυχική υγεία του οργανισμού. Στην τρίτη κατηγορία η μάθηση επηρεάζεται από: α) τη μέθοδο και κατά πόσο αυτή ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή ή αν διαθέτει αυταρχικό ή μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, β) από τη σχολική ατμόσφαιρα, η οποία είναι άκρως καθοριστική για τη μάθηση σε τέτοιο σημαντικό βαθμό που επηρεάζει ακόμη τη σχολική επίδοση.

Αυτά τα χαρακτηριστικά, που επισημαίνει ο προηγούμενος ερευνητής, καθιστούν τη διδασκαλία ενδιαφέρουσα και πολυποίκιλη, γιατί η μάθηση διαθέτει ένα προσωπικό χαρακτήρα, μια εξειδικευμένη κάθε φορά περίπτωση, γιατί κάθε μαθητής/μαθήτρια μαθαίνει διαφορετικά και οι ικανότητες μάθησης του/της καθενός/καθεμιάς είναι διαφορετικές.

Οι παρατηρήσεις αυτές του Χαραλαμπίου δείχνουν ότι για να επιτευχθεί η μάθηση απαιτεί ένα σύνολο παραγόντων ενισχυτικών για να αποφέρουν μια βιωμένη γνώση και κατάκτηση. Διαβλέπουμε ότι στη διαδικασία της μάθησης δεν υπεισέρχονται μόνο βιολογικοί αλλά και περιβαλλοντικοί προσδιορισμοί. Ειδικότερα, οι βιολογικοί παράγοντες συσχετίζονται με το βαθμό ψυχικής και οργανικής υγείας, ενώ οι περιβαλλοντικοί με τη συνισταμένη των μεθόδων διδασκαλίας και γενικότερα με τα διαμορφωμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εντός της σχολικής αίθουσας. Πιο συστηματική μελέτη για το περιεχόμενο αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση εμφανίζεται στον Ματσαγγούρα, ο οποίος υποστηρίζει ότι η μάθηση διέρχεται από επίπεδα μάθησης, τα οποία κατακτώνται με διαφορετικές κατηγορίες δεξιοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας.

Ο Ματσαγγούρας (1997) υποστηρίζει ότι στο πρώτο επίπεδο μάθησης: «*το πληροφοριακό*», η μάθηση αποτελείται από τη συλλογή πληροφοριών μέσω αισθήσεων και μνήμης, στο δεύτερο επίπεδο: «*το οργανωτικό*», η μάθηση προχωρεί με συγκρίσεις, κατηγοριοποιήσεις, διατάξεις και ιεραρχήσεις, στο τρίτο επίπεδο: «*το αναλυτικό*», η μάθηση περιλαμβάνει εσωτερικές συσχετίσεις, ανάλυση και επαγωγικές διεργασίες, ενώ στο τέταρτο επίπεδο: «*το πραξιακό*», το άτομο χρησιμοποιεί την αποκτηθείσα γνώση του για την ερμηνεία, την πρόβλεψη, την αξιολόγηση, την αναδιοργάνωση. Η μάθηση αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία και ότι ολοκληρώνεται μέσα από τα απλά αισθητηριακά ερεθίσματα, τη συλλογή πληροφοριών, το συσχετισμό, τις εσωτερικές νοητικές διεργασίες επεξεργασίας

των πληροφοριών, τη συστηματοποίηση και γενικότερα τη δυνατότητα αξιοποίησής τους και όχι μόνο για χρηστικό λόγο αλλά για μια συνθετότερη παρέμβαση στο βίο.

Η μάθηση είναι ουσιαστικά μια ενεργητική βοήθεια, που παρέχεται με τη διδασκαλία αλλά με συστηματικό τρόπο. Αυτή τη συστηματικότητα της μάθησης προσεγγίζει πληρέστερα και ο όρος: «εκπαίδευση», με την έννοια ότι ο/η διδασκόμενος/νη συστηματικά οδηγείται στην εκμάθηση συμπεριφορών αποδεκτών από ένα πολιτισμικό σύνολο ή από μια κρατική οντότητα. Προφανώς, στο μετασχηματισμό των αδιαμόρφωτων ακόμα συνηθειών καθοριστικό ρόλο ασκούν οι εκπαιδευτικοί με τη μεθοδολογία και τις παιδαγωγικές αρχές αλλά και με την εξατομικευμένη διδασκαλία. Σ' αυτή τη μαγευτική και πολύπλοκη διαδικασία ο/η μαθητής/τρια δεν είναι ένα απλό ενεργούμενο, που αντιδρά με παθητικό τρόπο και εκτελεί μηχανιστικά τις εντολές αλλά αποτελεί και ο ίδιος/η ίδια μια ενεργητική ύπαρξη, έναν παραγωγό, ένα μετασχηματιστή των πληροφοριών που εκπορεύονται από το δάσκαλο.

Ο Καψάλης (1990) υποστηρίζει ότι η μάθηση που επιτυγχάνεται από το/τη μαθητή/τρια είναι ένα ζωντανό προϊόν, που χρησιμεύει σ' αυτόν/αυτήν να ικανοποιήσει τις ανάγκες του/της και να λύσει τα προβλήματα της ζωής του/της Σύμφωνα και με τις παιδαγωγικές απόψεις του προαναφερθέντος μελετητή, ο μαθητής/η μαθήτρια στη διαδικασία της μάθησης αποκτούν κι αυτοί/ές ένα ρόλο σημαντικό, καθώς αναγνωρίζεται η ιδιαιτερότητά τους και η αυτονομία τους. Όμως για τη διαδικασία της μάθησης προκύπτουν ερωτήματα. Άραγε κάθε διδασκαλία καταλήγει σε μάθηση; Η στενή αλληλεπίδραση μάθησης και διδασκαλίας συνεπάγεται αυτόματα την ύπαρξη της άλλης και αντίστροφα; Είναι βέβαιο πάντως ότι για μια αποτελεσματική μάθηση ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του παιδαγωγικές αρχές και γενικούς κανόνες μάθησης.

Ο Τριλιανός (2003) αναφέρει ότι για να έχουμε αποτελεσματική μάθηση, πρέπει να εφαρμόζονται κατά τη διαδικασία μάθησης βασικές αρχές, όπως η ετοιμότητα των μαθητών/μαθητριών για να αποκτήσουν νέα γνώση, η ενίσχυση με τη μορφή κυρίως της ηθικής αμοιβής για παρότρυνση, η παρόθηση ως καθοδηγητικός ρυθμιστής των εμφανιζόμενων αντιδράσεων, η συνάφεια ως αξιοποίηση ερεθισμών χρονικών ή και τοπικών ερεθισμάτων και αντιδράσεων και τέλος, η επανάληψη ως υποβοηθητικός παράγοντας τις περισσότερες φορές. Ακόμα, η μάθηση έχει σχέση με τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης. Ο/Η διδάσκων/ουσα κάθε φορά, που προσπαθεί να εκπαιδεύσει, εφαρμόζει εκδοχές των διαφορετικών θεωριών της μάθησης. Η μεθοδολογία και η πρακτική, που εφαρμόζει ο/η διδάσκων/ουσα, απεικονίζει βασικές αντιλήψεις των διάφορων θεωριών μάθησης, τις οποίες ο/η διδάσκων/ουσα οφείλει να γνωρίζει, να ενημερώνεται, να

προβληματίζεται πάνω σ' αυτές και να τις αξιολογεί. Ανάλογα με την οπτική και τον εστιασμό που επιχειρεί, προκύπτουν και οι διαφορετικές προσεγγίσεις.

Ο Φλουρής (2003) αναφέρει ότι δεν είναι δυνατόν να δημιουργηθεί μια θεωρία μάθησης, πέρα από τις γενικές αρχές ως φόρμουλα εφαρμογής για όλες τις διδακτικές καταστάσεις λόγω του διαφοροποιημένου χαρακτήρα της μάθησης. Ο διαφοροποιημένος αυτός χαρακτήρας οδήγησε σε διατύπωση διαφορετικών θεωριών μάθησης για τον τρόπο με τον οποίο η μάθηση επιτυγχάνεται, για τη μεθοδολογία, τις πρακτικές και τις παρεμβάσεις, που απαιτούνται για ένα αποτελεσματικό μαθησιακό έργο.

Στη συνέχεια παρατίθενται βασικές θέσεις και απόψεις των κυριότερων θεωριών μάθησης.

1.1. Συμπεριφορισμός ως θεωρία μάθησης.

Ο κύριος θεμελιωτής της θεωρίας του συμπεριφορισμού είναι ο Ραβλον. Η θεωρία αυτή είναι ευρέως γνωστή και ως Μπεχαβιορισμός από την αντίστοιχη αγγλική λέξη: behaviorism. Η θεωρία αυτή είναι θεμελιωμένη πάνω στα γνωστά πειράματα του Ραβλον με το σκύλο και την τροφή του. Ο Ρώσος αυτός φυσιολόγος παρέδιδε τροφή σε ένα σκύλο, ενώ ταυτόχρονα κτυπούσε και ένα καμπανάκι, ώστε ο σκύλος να συνδέσει τη τροφή με τον συγκεκριμένο ήχο. Ο ερευνητής παρατήρησε ότι με την εμφάνιση της τροφής και του ήχου εμφανιζόταν στο σκυλί έκκριση σιέλου για την προετοιμασία του για φαγητό.

Οι συχνές αυτές συνδέσεις οδήγησαν τον ερευνητή στην εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, αφαιρώντας την τροφή και κρατώντας μόνο το ηχητικό καμπανάκι. Το αποτέλεσμα ήταν ότι ο σκύλος και μόνο με το άκουσμα του ήχου και χωρίς την εμφάνιση της τροφής οδηγούνταν στην έκκριση σιέλου, στην προετοιμασία του δηλαδή για φαγητό. Αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ο σκύλος αντιδρά πια όχι μόνο στο φυσικό ερέθισμα της τροφής αλλά με τον ίδιο τρόπο και στο εξαρτημένο ερέθισμα του ήχου. Ο σκύλος οδηγήθηκε δηλαδή σε εξαρτημένη μάθηση, πράγμα που ο ίδιος ερευνητής παρατήρησε ότι εμφανιζόταν και σε άλλα ζώα. Το πείραμα αυτό αποτελεί το βασικό υπόβαθρο της θεωρίας του μπεχαβιορισμού, θεμελιώνοντας τη μάθηση σε ένα εξαρτημένο ερέθισμα, που μπορεί να είναι θετικό και να λειτουργεί ως θετική ενίσχυση π.χ. αμοιβή αλλά και αρνητικό και να λειτουργεί ως αρνητική ενίσχυση π.χ. τιμωρία.

Διορθώνοντας κατά κάποιο τρόπο τη θεωρία του Ραβλον, η θεωρία του συμπεριφορισμού μετεξελίχτηκε σε θεωρία συντελεστικής μάθησης από τον Skinner. Ο Skinner υποστήριξε ότι η ενίσχυση μιας συμπεριφοράς πρέπει να είναι άμεση για να μην

έχουμε απόσβεση και ο εκπαιδευτής αυτή τη φροντίδα οφείλει να έχει, ώστε να εντοπίσει την κατάλληλη για κάθε άτομο ενίσχυση. Ο Skinner είναι ο εισηγητής των μηχανών διδασκαλίας (teaching machines) και πίστευε ότι με τις μηχανές διδασκαλίας θα μπορούμε να ανατρέψουμε τα αρνητικά περιβάλλοντα των εκπαιδευτικών συστημάτων, να προσαρμόσουμε τη μάθηση και να ενισχύσουμε τις σωστές απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών. Ο Skinner πίστευε ότι οι διδακτικές αυτές μηχανές μπορούσαν να προγραμματίσουν τη διδασκαλία με διαδοχικές ερωτήσεις, γι αυτό και η διδασκαλία αυτή ονομάζεται «προγραμματισμένη διδασκαλία».

Σύμφωνα με τη Σολομωνίδου (2006), οι θεωρίες της Συμπεριφοράς καθόρισαν τη θεωρητική βάση «της Προγραμματισμένης διδασκαλίας», η οποία στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης με τη λύση εκπαιδευτικών προβλημάτων, καθώς και στον «Εκπαιδευτικό σχεδιασμό», σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να σχεδιάζεται, να προγραμματίζεται και να παρουσιάζεται η ύλη με διαδοχικά μικρά βήματα, με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας και με διαδοχικές διαγνωστικές διαδικασίες ελέγχου.

1.2. Εποικοδομητισμός ως θεωρία μάθησης.

Η θεωρία του εποικοδομητισμού (constructivism) θεμελιώθηκε πάνω στα πορίσματα της εξελικτικής θεωρίας των νοητικών σταδίων, τα οποία διατύπωσε ο Piaget (1990) και προφανώς στα πορίσματα και στις έρευνες της ψυχολογίας, τα οποία επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τη παιδαγωγική σκέψη και την αντίστοιχη εκπαιδευτική μεθοδολογία. Ο εποικοδομητισμός χτίζει κυριολεκτικά τη μάθηση σε προϋπάρχουσες παραστάσεις, εμπειρίες, βιωμένες γνώσεις, θεωρώντας ότι η μάθηση είναι μια νοητική κατασκευή με θεμέλια την όλη εμπειρία και δομή του ατόμου.

Οι Ράπτης & Ράπτη (2001) αναφέρουν ότι η κατασκευή αυτή «της μάθησης» είναι δομική και σταδιακή και ακουμπά σε προσλαμβάνουσες και βιωμένες κατακτημένες γνώσεις. Η δόμηση της γνώσης γίνεται πάνω στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις νοητικές συνθέσεις, τις πεποιθήσεις, τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη του στο χτίσιμο της γνώσης και με αφετηρία αυτές να χτίζει και να ολοκληρώνει τη διαδικασία μάθησης και να μην τις υποτιμά.

Οι Brooks & Brooks (1999) αναφέρουν για αυτόν το διερευνητικό χαρακτήρα της μάθησης ότι συχνά αντιμετωπίζουμε ένα αντικείμενο, μια ιδέα, μια σχέση, ή ένα αντικείμενο που δεν το κατανοούμε με τη λογική. Όταν αντιμετωπίζουμε τέτοια δεδομένα ή αντιλήψεις που αρχικά είναι ασύμβατα, είτε ερμηνεύουμε αυτό που βλέπουμε σύμφωνα με τους

τωρινούς κανόνες που διαθέτουμε για να ερμηνεύουμε και να βάζουμε σε τάξη τον κόσμο, ή δημιουργούμε νέους κανόνες που περιγράφουν αυτό που πιστεύουμε ότι συμβαίνει. Με οποιονδήποτε τρόπο οι αντιλήψεις μας και οι κανόνες μας βρίσκονται σε συνεχή διαδικασία κατανόησης.

Σύμφωνα με αυτούς τους μελετητές η κονστρουβιστική τάξη διαφέρει από την παραδοσιακή σε πολλά μέρη. Στην κονστρουβιστική τάξη δίνεται έμφαση στο σύνολο που επιμερίζεται και όχι στο μέρος που γενικεύεται, οι ερωτήσεις σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών, η μάθηση είναι αλληλεπιδραστική, χτίζοντας στις παλιές γνώσεις, η γνώση οικοδομείται σε διαλογική μορφή αναζήτησης, η μάθηση κατακτάται με ομαδικό – συνεργατικό τρόπο και απέχει από τη μονοδιάστατη δασκαλοκεντρική παραδοσιακή αυθεντία.

1.3. Ανακαλυπτική μάθηση ως θεωρία μάθησης.

Το αίτημα της αγωγής με διερευνητικό και ανακαλυπτικό τρόπο έχει ρίζες αρχαιοελληνικές. Γνωστά είναι τα Σωκρατικά γνωμικά: «ένδον σκάπτε» και «γνώθι σ' αυτόν», που τόνιζαν τον στοχασμό για αυτογνωσία και για αυτοδιόρθωση. Στη σύγχρονη εποχή, βέβαια οι παιδαγωγικές αυτές αντιλήψεις για διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση συστηματοποιήθηκαν.

Ο κυριότερος εκφραστής της ανακαλυπτικής μάθησης είναι ο Jerome Bruner. Ο Bruner (1966) υποστήριξε ότι η μάθηση διευκολύνεται, όταν κατανοούνται οι δομές και ο τρόπος σκέπτεσθαι του/της εκπαιδευόμενου/νης και, όταν καθοδηγείται η μάθηση για να ανακαλύψει ο/η μαθητής/μαθήτρια μόνος/νη του/της τη γνώση. Ο άνθρωπος αναπτύσσεται γνωστικά με βάση τρόπους σκέψης ή συστήματα, που χρησιμοποιεί κάθε φορά ο/η μαθητής/μαθήτρια. Τα συστήματα αυτά, κατά τον Bruner, με τα οποία μαθαίνουμε είναι τρία: πρώτον: «το σύστημα της πραξιακής αναπαράστασης», κατά το οποίο η γνώση κατακτάται, όταν ο/η μαθητής/μαθήτρια ενεργεί και πράττει και έρχεται σε άμεση επαφή με τα πράγματα, δεύτερον: «το σύστημα της εικονικής αναπαράστασης», κατά το οποίο οι γνώσεις αναπαριστώνται με εσωτερικό –πνευματικό τρόπο και τρίτο: «το σύστημα της συμβολικής αναπαράστασης», στο οποίο ο/η μαθητευόμενος/νη δεν χρειάζεται την άμεση αναπαράσταση των αντικειμένων αλλά αυτή έχει αναπτυχθεί σε ένα συμβολικό αφηρημένο επίπεδο γνώσης, πιο προχωρημένο σε σχέση με τα προηγούμενα.

Ο Τριλιανός (2003) σημειώνει ότι η γνώση κατακτάται με την προσωπική παρέμβαση του/της μαθητή/τριας, με τη λογική σκέψη του/της στην ερμηνεία της πραγματικότητας αλλά

και σε πολλές περιπτώσεις με τη διαισθητική σκέψη, η οποία επιτρέπει στους μαθητές/ στις μαθήτριες να ανακαλύπτουν καινοτόμες ριζοσπαστικές λύσεις σε δύσκολα προβλήματα.

Ο Kolb (1984) υποστηρίζει ότι η βιωματική μάθηση είναι μια διεργασία, κατά την οποία η γνώση δημιουργείται με στοχασμό πάνω στις εμπειρίες. Ο στοχασμός αυτός δημιουργεί και ανακαλύπτει νέες ιδέες, οι οποίες αποτελούν αφετηρία για νέους προβληματισμούς. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση είναι μια ενεργητική ανακαλυπτική διαδικασία με το περιβάλλον και πραγματοποιείται με τον ακόλουθο κύκλο της μάθησης σε τέσσερα στάδια: 1) προετοιμασία για δράση, 2) συμμετοχή σε εμπειρία, 3) επεξεργασία της εμπειρίας, 4) γενίκευση, θεωρητικοποίηση.

1.4. Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις ως θεωρία μάθησης.

Ο εποικοδομητισμός στηρίζεται σε μια ατομοκεντρική θεώρηση της γνώσης και εστιάζει το ενδιαφέρον στην σταδιακή σπειροειδή προσπάθεια του ατόμου για κατάκτηση της γνώσης στη βάση των βιωμένων εμπειριών. Σε αντίθεση με αυτή τη θεωρία, αναπτύχθηκαν άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που προσεγγίζουν τη μάθηση όχι τόσο από την ατομική προσπάθεια, όσο από την κοινωνική αλληλεπίδραση, που βιώνει το άτομο αυτό σε σχέση με τα κοινωνικο-πολιτισμικά ερεθίσματα.

Ο Vygotsky (1978), κυριότερος εκπρόσωπος της παιδαγωγικής αυτής θεωρίας, θεμελιώνει τον όρο: «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», που σημαίνει «την απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης από κάθε άτομο ξεχωριστά με το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την ικανότητα του ατόμου να λύνει τα προβλήματα με τη βοήθεια των συνομηλίκων ή την καθοδήγηση των ενηλίκων». Υποστηρίζει ότι η εξέλιξη της γνώσης είναι αποτέλεσμα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων και ειδικότερα ότι «η εξέλιξη του παιδιού είναι μια σύνθετη διαλεκτική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από περιοδικότητα, έλλειψη ομαλότητας στην εξέλιξη διαφορετικών λειτουργιών, μεταμόρφωση ή ποιοτική αλλαγή από τη μια μορφή στην άλλη, εμπλοκή εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων και προσαρμόσιμες διαδικασίες, οι οποίες ξεπερνούν τα εμπόδια, που αντιμετωπίζει το παιδί» (Vygotsky 1978, σ. 73).

Επίσης, ο ίδιος ερευνητής θεωρεί ότι «εκείνη η μάθηση είναι αποτελεσματική, όταν συσχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους, αν η γνώση είναι χρήσιμη γι αυτούς και αν τα παραδείγματα έχουν σχέση με καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Η διδασκαλία θα πρέπει να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, που η ανάγνωση και η γραφή να είναι χρήσιμα για κάποια αιτία στα παιδιά. Αν χρησιμοποιούνται μόνο για να γράψουν χαιρετισμούς στο προσωπικό ή

ο,τιδήποτε σκεφτεί ο/η εκπαιδευτικός, τότε η άσκηση θα είναι τελείως μηχανική και σύντομα το παιδί θα βαρεθεί. Η δραστηριότητά του δε θα φανερώνεται στο γράψιμό του και η αναπτυσσόμενη προσωπικότητα δεν θα αναπτυχθεί. Η γραφή και η ανάγνωση πρέπει να είναι κάτι που χρειάζεται το παιδί» (Vygotsky, 1978, σ.117).

Ο Ματσαγγούρας (1997) υποστηρίζει ότι ο/η εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να εντοπίζει τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης και με κατάλληλες ερωτήσεις να προσδιορίζει το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων, στο οποίο ο/η μαθητής/μαθήτρια μπορεί να προχωρήσουν. Η θεωρία αυτή του Vygotsky θεωρείται ως κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, γιατί δομεί τη γνώση σε συνδυασμό με τα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα και προβάλλει την πραγματικότητα έξωθεν, σε αντίθεση με τον κονστρουκτιβισμό του Piaget (1990), στον οποίο η γνώση δημιουργείται στο μυαλό του ανθρώπου και αναπαριστά την αλληλεπίδραση έσωθεν.

Ο Κόμης (2004) υποστηρίζει ότι η γνώση στον άνθρωπο οικοδομείται σε κοινωνικό επίπεδο και η κοινωνική επίδραση ασκεί καθοριστικό ρόλο στην απόκτηση της. Η ανθρώπινη δράση προσδιορίζεται από πολιτισμικά σύμβολα, τα οποία ασκούν καθοριστική επίδραση στη διαδικασία της μάθησης. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα πραγματοποιείται σε κοινωνικό περιβάλλον ως ατομική ή συνεργατική δράση ή σε δίκτυα δράσεων που σχετίζονται μεταξύ τους με βάση ένα αντικείμενο και κοινά κίνητρα. Η συμμετοχή των ατόμων σε αυτά τα κοινωνικά περιβάλλοντα σημαίνει συνειδητοποίηση των πράξεων, οι οποίες έχουν ένα συγκεκριμένο στόχο, πράξεις, οι οποίες σχεδιάστηκαν αρχικά στη συνείδηση και με τη χρήση ενός μοντέλου εκτελούνται στη συνέχεια στον πραγματικό κόσμο.

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες υποστηρίζουν γενικότερα ότι ο σχηματισμός των γνώσεων απαιτεί συνεργατικά περιβάλλοντα ανάμεσα στα άτομα και η γνώση διαμορφώνεται με συζητήσεις, κοινές εμπειρίες και ομαδικές δραστηριότητες. Οι γνώσεις αυτές, που αποκτώνται μέσω αλληλεπιδράσεων των ατόμων και των ερμηνειών του κόσμου τους, είναι κοινωνικά καθορισμένες μέσα από κώδικες. Μια τέτοια προσέγγιση της γνώσης έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: ενεργός γνωστική οικοδόμηση, εγκαθιδρυμένη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο πλαίσιο με αυτόνομη δραστηριότητα μέσα στον κοινωνικό χώρο, κοινότητα μέσα στην οποία διαχέεται η κουλτούρα της κοινωνικής ζωής και συνομιλία που απαιτεί συμμετοχή και διαπραγμάτευση στο πλαίσιο της κοινότητας. Όταν ένα άτομο συμμετέχει σε ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα, οι κώδικες και τα εργαλεία επικοινωνίας διαμορφώνουν γνωστικά περιβάλλοντα και αποτελούν πηγή μάθησης για αυτά.

Ο Bandura (1977) υπογραμμίζει στην Κοινωνική – Γνωστική Θεωρία Μάθησης τη μεγάλη σημασία της παρατήρησης και της μοντελοποίησης των συμπεριφορών, των

στάσεων, των αντιδράσεων των άλλων με βάση τα πρότυπα συμπεριφοράς. Το άτομο μαθαίνει μιμούμενο συνειδητά ή ασυνείδητα τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων - προτύπων. Η θεωρία αυτή έχει εφαρμοστεί για την ερμηνεία της επιθετικότητας, για την ερμηνεία των ψυχολογικών διαταραχών και για τη δυνατότητα τροποποίησης συμπεριφορών στη βάση προτύπων. Η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα της συνεχούς αλληλεπίδρασης της εξωτερικής συμπεριφοράς που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον και της γνωστικής του λειτουργίας. Ο Κουλαϊδής (2007) υποστηρίζει ότι η κωδικοποίηση των πληροφοριών, που αποκτά το άτομο με παρατήρηση και μίμηση προτύπου δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αυτο-καθοδήγηση, αυτο-ενίσχυση και αυτό-έλεγχο της συμπεριφοράς.

Οι κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες χαρακτηρίζονται από τις ακόλουθες αρχές: την συμβολική αρχικά αναπαράσταση της πρότυπης συμπεριφοράς και την έμπρακτη εφαρμογή της στη συνέχεια, την υιοθέτηση πρότυπης συμπεριφοράς που βρίσκεται σε συμφωνία με τα ενδιαφέροντά των ατόμων ή την υιοθέτηση πρότυπης συμπεριφοράς που διαθέτει γόητρο ή έχει πρακτική αξία.

1.5. Συνεργατική μάθηση ως θεωρία μάθησης.

Ο Ματσαγγούρας (1997) υποστηρίζει ότι οι ίδιες οι ανάγκες της αγοράς επιβάλλουν την ανάγκη στα άτομα να έχουν δεξιότητες ικανές για επικοινωνία μέσα σε δίκτυα επικοινωνίας. Τα δυο αυτά στοιχεία κατέστησαν επιτακτική την ανάγκη το σχολείο να καλύψει το έλλειμμα κοινωνικοποίησης, γεγονός που οδήγησε στη χρήση και ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης. Η συνεργατική μάθηση είναι μια από κοινού προσπάθεια και τα οφέλη είναι και ατομικά, καθώς προωθείται η ατομική μάθηση μέσω των συνεργατικών διεργασιών.

Οι Σγουροπούλου & Κουτομάνος (2001) υποστηρίζουν ότι η συνεργατική μάθηση επιφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα, γιατί προωθεί τις διαπολιτισμικές σχέσεις και επαφές με άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς, αυξάνει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μελών μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας, τονώνει το αίσθημα κοινής ευθύνης, υποστήριξης και φιλικού κλίματος, κοινωνικοποιεί τα άτομα, επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα στα μειωμένης αυτοπεποίθησης άτομα, φορτίζει με συναισθηματική ικανοποίηση τα άτομα με το κοινό παιχνίδι και με τη κοινή διασκέδαση, συνάδει με την έμφυτη τάση κοινωνικοποίησης και οργάνωσης των ανθρώπων, προωθώντας οργανωτικές δεξιότητες στο πλαίσιο των ομάδων.

Ο Sharan (1990) υποστηρίζει ότι η συνεργατική μάθηση προσφέρει μεγαλύτερη κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς η δημοσιοποίηση της γνώσης ενδυναμώνει την αντίληψη σχετικά με το αντικείμενο μάθησης. Η συνεργατική μάθηση ουσιαστικά υποστηρίζει την κοινωνική φύση της μάθησης και βρίσκεται σε συμφωνία με τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού της γνώσης του Vygotsky.

Βασικές έννοιες αυτής της μορφής της μάθησης είναι η συνύπαρξη, η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή απόψεων, το μοίρασμα των ιδεών, η συνεργασία, ο καταγισμός ιδεών. Οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν σε συνεργασία μεταξύ τους την επίλυση των προβλημάτων και συμβάλλουν όχι μόνο στην προσωπική τους μάθηση αλλά και στη μάθηση των υπολοίπων μελών της ομάδας. Οι ομάδες μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα, αν οι εκπαιδευτές/τριες συμπεριλαμβάνουν σε αυτές άτομα που τα μέλη τους λειτουργούν συμπληρωματικά, παίρνοντας υπόψη τις αδυναμίες και τα προτερήματα.

Οι Jacobson & Xu (2004) υποστηρίζουν ότι *«για την αποτελεσματικότητα της μάθησης, οι εκπαιδευτές/τριες οφείλουν να λάβουν υπόψη τους το μέγεθος της ομάδας που είναι καταλληλότερο για το σκοπό που έχουν στο μυαλό τους, ποιοι μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους πιο αποτελεσματικά και με ποιο τρόπο θα αξιολογηθεί η μάθηση της ομάδας ως συνόλου αλλά και του κάθε μέλους της ομάδας»*. (Jacobson & Xu, 2004,σελ.67).

Για τη συνεργατική διδασκαλία ο Ματσαγγούρας (2002) αναφέρει: *«οι διαμαθητικές σχέσεις παραπέμπουν σε μαθητοκεντρικές διδασκαλίες που αποτελούν άριστο πλαίσιο για την υλοποίηση της αποστολής του σχολείου να συμβάλει στην ανάπτυξη και στην αυτονομία του ατόμου»* (Ματσαγγούρας, 2002, σελ.512-513). Ο Dillenbourg (1999) υποστηρίζει ότι η συνεργατική μάθηση ενδείκνυται να εφαρμόζεται σε ένα οργανισμό κάθε φορά που προκύπτει η ανάγκη ομαδικής μάθησης και ως τέτοια πρακτική η συνεργατική μάθηση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην επιμόρφωση συνόλου ατόμων.

1.6. Κονεκτιβισμός ως θεωρία μάθησης.

Ο Κονεκτιβισμός είναι μια σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία, η οποία αναπτύχθηκε από τον Siemens. Ο Siemens (2005) υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία συμβαίνει σε περιβάλλοντα, τα οποία βρίσκονται σε συνεχή μεταβολή σε ένα κόσμο ρευστό και γεμάτο από σύνολο πληροφοριών και γνώσης. Η μάθηση εστιάζεται στη διασύνδεση τέτοιων συγκεκριμένων πληροφοριών και εκείνες οι συνδέσεις, οι οποίες θα μας επιτρέψουν να μάθουμε περισσότερα, θεωρούνται περισσότερο σημαντικές από την γνώση, την οποία κατέχουμε σε ένα στάδιο συγκεκριμένης γνωστικής εξέλιξης. Σύμφωνα με αυτή τη

θεωρία, το άτομο για να μάθει, καλείται να επιλέξει τη σημαντική από την ασήμαντη πληροφορία και να συνειδητοποιήσει ότι η νέα πληροφορία μεταβάλλει όχι μόνο τη τοποθέτησή μας αλλά και τη απόφαση λήψης αποφάσεων.

Θεμελιώδεις αρχές του κονεκτιβισμού, όπως διατυπώθηκαν από το Siemens (2005), είναι ότι η μάθηση και η γνώση που απορρέει απ' αυτή, βασίζονται σε σύνολο διαφορετικών απόψεων και πληροφοριών, ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία που συνδέει κόμβους πληροφοριών, ότι η μάθηση εξαρτάται από τη δεξιότητα μας να γνωρίζουμε τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε, ότι η διατήρηση, η αναβάθμιση και η παρακολούθηση των συνδέσεων πληροφορίας είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της συνεχούς μάθησης, ότι η ικανότητα μας να γνωρίζουμε συνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών αντικειμένων γνωστικών καθιστά τη πρόσκτηση της γνώσης αποτελεσματική και ότι η επικαιροποίηση των γνώσεων αποτελεί θεμελιώδες αίτημα της θεωρία αυτής του κονεκτιβισμού.

Τα περιβάλλοντα, από τα οποία αντλείται η γνώση είναι ρευστά και υπόκεινται σε συνεχείς μεταβολές, ιδίως στο σύγχρονο κόσμο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με αποτέλεσμα να διαφαίνεται ότι η μεταβολή δε συμβαίνει σε πολλές περιπτώσεις με τον έλεγχο του ατόμου. Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το πότε η νέα πληροφορία μεταβάλλει τα δεδομένα και να προσδιορίσει στο «πού» βρίσκεται η γνώση, είναι καθοριστικής σημασίας. Ο Κονεκτιβισμός θεωρεί τη γνώση προϋπάρχουσα και ότι η αναζήτησή της οφείλει να γίνει στους κόμβους, όπου αυτή εντοπίζεται. Ως τέτοιοι κόμβοι αναζήτησης πληροφοριών και γνώσεων ενδεχόμενα μπορεί να είναι άλλοι άνθρωποι, οι διάφοροι οργανισμοί, οι ψηφιακές πηγές πληροφοριών, οι ιστοσελίδες, οι βιβλιοθήκες και άλλοι κόμβοι χαλαρών συνδέσεων.

1.7. Η θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας ως θεωρία μάθησης.

Η θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας εμφανίζεται στη δεκαετία του 60, διαφοροποιείται αρκετά από τη θεωρία του εποικοδομισμού και υποστηρίζει ότι η σκέψη του ανθρώπου λειτουργεί ως μέσο επεξεργασίας της πληροφορίας (information processing). Η θεωρία αυτή παρατηρεί συσχετίσεις ανάμεσα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Ο άνθρωπος δεν ενεργεί μόνο με βάση τις αμοιβές και τις ποινές, που του παρέχει το περιβάλλον, σύμφωνα με το συμπεριφοριστικό πρότυπο αλλά προγραμματίζει και χρησιμοποιεί «*νοητικά σχέδια*» ή «*συστήματα*» σκέψης» (δηλαδή οργανωμένα σύνολα γνώσεων) που τα μετατρέπει σε «*σχέδια δράσης*». Με βάση την ανατροφοδότηση, που

δέχεται από τις ενέργειές του το άτομο αποκτά την ικανότητα για αυτοκαθοδήγηση, δηλαδή μπορεί να οργανώνει, να ταξινομεί, να ελέγχει και να κατευθύνει σε ένα βαθμό μόνο του την συμπεριφορά του. Ο ανθρώπινος νους συγκρίνεται με τον υπολογιστή και ο υπολογιστής αποτελεί ένα προσομοιωτή του ανθρώπινου εγκεφάλου και προβάλλεται έτσι η αναλογία της λειτουργίας της ανθρώπινης σκέψης με τη λειτουργία του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Ο Κόμης (2004) αναφέρει ότι το ανθρώπινο πνεύμα μοντελοποιείται ως ένα σύστημα πληροφορίας και ότι οι γνωστικές διεργασίες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στον ανθρώπινο εγκέφαλο, βασίζονται στις πληροφορίες και στην επεξεργασία τους. Οι πληροφορίες αποτελούν «είσοδοι» στο σύστημα, ενώ τα αποτελέσματα της επεξεργασίας θεωρούνται «έξοδοι» του συστήματος αλλά και «είσοδοι» για νέες επεξεργασίες. Η ανθρώπινη σκέψη δεν είναι ένα συμπεριφοριστικό μοντέλο, που δέχεται σε αυτοματοποιημένο τρόπο τα ερεθίσματα και τις αντιδράσεις σε αυτά, αλλά ένα πληροφοριακό σύστημα, το οποίο έχει τη δυνατότητα οργάνωσης, ανάλυσης, ταξινόμησης, ελέγχου και κατεύθυνσης των πληροφοριών. Οι πληροφορίες, που εισέρχονται, θεωρούνται εισερχόμενα ερεθίσματα (input) και τα αποτελέσματα της επεξεργασίας (output) αποτελούν νέα δεδομένα για επεξεργασία. Ο ανθρώπινος νους παρομοιάζεται με υπολογιστή, γι αυτό και πολλές έννοιες είναι παρμένες από το χώρο της πληροφορικής, όπως: η ροή πληροφοριών, η κωδικοποίηση, η αποθήκευση, η επεξεργασία.

Ο Κουλαϊδής (2007) αναφέρει ότι όλο αυτό το μοντελοποιημένο σύστημα της μάθησης ουσιαστικά λειτουργεί στη βάση δύο θεωριών: πρώτον της θεωρίας της αποθήκευσης των πληροφοριών και δεύτερον της θεωρίας της ποιοτικής επεξεργασίας. Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία, η γνώση συγκρατείται στην «αισθητηριακή μνήμη», στη «βραχύχρονη μνήμη» και στη «μακροχρόνια μνήμη», από την ακατέργαστη άμεση πληροφορία, στη σύντομη συγκράτηση και από κει στο μόνιμο αποθηκευτικό σύστημα του ανθρώπου. Η μακροχρόνια μνήμη βασίζεται στις τεκμηριωμένες γνώσεις, στους κανόνες, στις στάσεις, στις προσωπικές βιωματικές εμπειρίες και στις διαδικαστικές αυτοματοποιημένες δραστηριότητες. Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία, αυτή της ποιοτικής επεξεργασίας, η πληροφορία για να μετασχηματιστεί και να αφομοιωθεί ως ουσιαστική γνώση, διέρχεται από την επιφανειακή επεξεργασία, την ενδιάμεση, τη βαθιά επεξεργασία τη βασισμένη σε σημασιολογικά δεδομένα και καταλήγει σε ένα βαθύτερο επίπεδο επεξεργασίας ή σε «ένα επίπεδο αυτοαναφοράς» με βάση τα προσωπικά βιώματα.

Ο Πόρποδας (1966) αναφέρει ότι η γνώση, που αποκτάμε, δεν γίνεται με εύκολο και άμεσο τρόπο, γιατί για να καταστεί η πληροφορία γνώση είναι ανάγκη τα αισθητηριακά δεδομένα να επεξεργαστούν νοητικά από τις δομές του εγκεφάλου και επιπλέον πρέπει να

μεσολαβήσουν γνωστικές διεργασίες για να τροποποιήσουν, οργανώσουν, μετασχηματίσουν και νοηματοδοτήσουν τα γεγονότα. Τα αισθητηριακά δεδομένα δημιουργούν στην αρχική φάση αναπαραστάσεις, οι οποίες είναι περιστασιακές δομές και βρίσκονται αποθηκευμένες στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και στη συνέχεια απαιτείται επεξεργασία για τη σταθεροποίηση των δομών και την αποθήκευσή τους στη μακροπρόθεσμη μνήμη.

1.8. Μη καθοδηγητική εκπαίδευση του Carl Rogers ως θεωρία μάθησης.

Η μη καθοδηγητική εκπαίδευση του Carl Rogers ανήκει στις ανθρωπιστικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες απαντούν ευρύτερα με τον όρο: προσωποκεντρικές, ελεύθερες ή ανοικτές. Ο Rogers (1976) υποστηρίζει ότι ο μαθητής/η μαθήτρια οδηγείται στη μάθηση και τη γνώση με βάση τις εσωτερικές του/της δυνατότητες και ο/η διδάσκων/σα σ' αυτή τη διαδικασία μάθησης οφείλει να λαμβάνει υπόψη αυτό το δεδομένο και με τρόπο διευκολυντικό να κατευθύνει το μάθημα στη γνώση, χωρίς αυταρχισμό με στόχο να τον/την οδηγήσει στην αυτοπραγμάτωση.

Οι βασικές αντιλήψεις της θεωρίας αυτής είναι ότι:

- 1) οι μαθητές/μαθήτριες έχουν έμφυτη την ικανότητα να μαθαίνουν,
- 2) μαθαίνουν αποτελεσματικότερα, όταν το αντικείμενο της μάθησης συσχετίζεται με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και σχέδια του/της μαθητή/τριας,
- 3) ο μαθητής/η μαθήτρια έχει την τάση να αντιστέκεται σε κάθε αλλαγή, την οποία βιώνει και ως απειλή,
- 4) η μάθηση είναι ουσιαστική, όταν ο/η μαθητής/τρια ενθαρρύνεται και συμμετέχει ενεργά,
- 5) μια διδασκαλία είναι επιτυχημένη, όταν λαμβάνει υπόψη τη συναισθηματική κατάσταση του/της μαθητή/τριας αλλά και το γνωστικό επίπεδο εξέλιξης με αποτέλεσμα να εγχαράσσεται βαθύτερα στη νόησή του και να διατηρείται,
- 6) η μάθηση γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, όταν ο/η μαθητής/τρια οδηγείται ο ίδιος/ίδια στην αυτοκριτική και στον αυτοέλεγχο και όχι, όταν τον κρίνουν και τον αξιολογούν οι άλλοι στις μαθησιακές του συμπεριφορές
- 7) χρήσιμη είναι η μάθηση των διεργασιών της μάθησης.

Ο Rogers προτείνει στον κύκλο της μάθησης του David Kold δικές του παρεμβάσεις και τροποποιήσεις κατά τη διαδικασία σχηματισμού της γνώσης: 1) Κάθε εμπειρία δεν δέχεται επεξεργασία με βάση τις γνώσεις που διαθέτουμε αλλά και με την αναζήτηση πρόσθετων γνώσεων και εμπειριών, 2) Ο στοχασμός σε μια εμπειρία δεν οδηγεί σε δράση

που σχετίζεται με αυτή την εμπειρία αλλά ανοίγει και δρόμους σε διαφορετικές υποθέσεις σε νέες καταστάσεις, που διαφοροποιούνται από την προηγούμενη και που πιθανόν να οδηγήσουν σε νέα δράση, 3) Το στοιχείο της απόφασης στον κύκλο της μάθησης δεν υφίσταται μόνο, όταν η επιθυμία μετασχηματίζεται σε δράση αλλά η απόφαση υφίσταται και στην επιλογή των εμπειριών, που θα αξιοποιήσουμε για την επεξεργασία της εμπειρίας, που αποκτήσαμε ήδη.

Οι Boud, Keogh, & Walker (2005) αναφέρουν ότι «η μάθηση γίνεται αποτελεσματική, όταν λαμβάνει υπόψη τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και όταν προσδίδει σ' αυτούς θετικά συναισθήματα. Η αξιοποίηση των θετικών συναισθημάτων εμπεριέχει την εστίαση σε θετικά συναισθήματα για την μάθηση και για την εμπειρία που αποτελεί και το αντικείμενο του στοχασμού. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει τη συνειδητή ανάκληση στη μνήμη θετικών εμπειριών, την εστίαση της προσοχής σε ευχάριστες πτυχές του άμεσου περιβάλλοντος ή την πρόβλεψη πιθανών οφελών που θα προκύψουν από την επεξεργασία των γεγονότων. Ο παραμερισμός των συναισθημάτων που εμποδίζουν τη μάθηση είναι ο απαραίτητος πρόδρομος μιας ορθολογικής θεώρησης των γεγονότων. Μπορεί να περιλαμβάνει την έκφραση των συναισθημάτων του καθενός στους άλλους, όταν αναλογίζεται για παράδειγμα ένα γεγονός, για παράδειγμα ένα γέλιο κατά την αφήγηση ενός στενάχωρου γεγονότος ή κάποιου άλλου τύπου εξομολόγησης, και γενικότερα οτιδήποτε μπορεί να γίνει προκειμένου να παραμεριστούν τα εμπόδια και να πραγματοποιηθεί μια ολοκληρωμένη επεξεργασία της εμπειρίας» (Boud, Keogh, & Walker, 2005, σ.26).

1.9. Οι οκτώ τύποι Νοημοσύνης του H. Gardner ως θεωρία μάθησης.

Ο Κουλαϊδής (2007) αναφέρει ότι ο Gardner διακρίνει οκτώ τύπους νοημοσύνης και ότι δεν υπάρχει ενιαία νοημοσύνη. Κάθε νοημοσύνη ακολουθεί το δικό της εξελικτικό στάδιο, συνδέεται με συγκεκριμένο τμήμα του εγκεφάλου, ακολουθεί ειδική εξελικτική διαδικασία και χαρακτηρίζεται από ξεχωριστές γνωστικές δεξιότητες. Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης είναι:

1) «*Η γλωσσική νοημοσύνη*»: βρίσκεται στο αριστερό τμήμα του εγκεφάλου και σχετίζεται με τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου να πληροφορεί, να καθοδηγεί, να πείθει και να μεταδίδει τα συναισθήματα στους άλλους,

2) «*Η λογικο - μαθηματική νοημοσύνη*» : με έδρα το αριστερό ημισφαίριο, αναφέρεται κυρίως στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται λογικο - μαθηματικές έννοιες και να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αφηρημένους σχέσεις. Αυτός ο τύπος της νοημοσύνης

απασχόλησε τον Piaget (1990), καθώς μελετούσε και διατύπωνε τη θεωρία των εξελικτικών σταδίων στην εξέλιξη της νοημοσύνης του ανθρώπου,

3) «*Η χωρική νοημοσύνη*» : στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται χωρικές, σχηματικές και χρωματικές πληροφορίες, οι οποίες θα του επιτρέψουν να δημιουργήσει κατασκευές και εικαστικές συνθέσεις. Οι εννοιολογικοί χάρτες ως δραστηριότητα υπάγονται στη χωρική νοημοσύνη,

4) «*Η κιναισθητική νοημοσύνη*»: με έδρα το αριστερό ημισφαίριο σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να εκφράζει με το σώμα του ιδέες και συναισθήματα,

5) «*Η μουσική νοημοσύνη*» : στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου αφορά στην ικανότητα των ατόμων να συλλαμβάνουν, να διακρίνουν και να μετασχηματίζουν τα μουσικά σχήματα,

6) «*Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη*»: σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να συνειδητοποιεί, να ελέγχει, να μεταδίδει και να κατονομάζει τα συναισθήματα. Η νοημοσύνη αυτή συνδέεται με την ικανότητα των ατόμων να συνθέτουν την αυτοεικόνα τους και να ασκούν σ' αυτή μεταγνωστικό έλεγχο

7) «*Η διαπροσωπική νοημοσύνη*»: σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να κατανοούν και να διαθέτουν ενσυναίσθηση, ώστε να εξασφαλίζεται ομαλότερη επικοινωνία,

8) «*Η νατουραλιστική νοημοσύνη*»: σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται το γεωφυσικό χώρο και να προσδιορίζουν τα κυρίαρχα μοτίβα, που αφορούν τα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία.

1.10. Τα κίνητρα ως παράγοντας μάθησης για τους μαθητές/ τις μαθήτριες.

Για τον προσδιορισμό της έννοιας του κινήτρου δόθηκαν από τους μελετητές διάφορες προσεγγίσεις. Άλλοι θεώρησαν ως κίνητρο, την εσωτερική κατάσταση ή συνθήκη, που εγείρει τη δράση και κατευθύνει τη συμπεριφορά (Brophy, 1998) ή την επιθυμία του ατόμου να ενεργεί με συγκεκριμένους τρόπους (Weiner, 1994) ή την εστίαση του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο στόχο, το οποίο επιθυμεί να εκπληρώσει.

Όλες αυτές οι οπτικές στον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας: «*του κινήτρου*» δηλώνουν ότι το κίνητρο είναι μια παρωθητική δύναμη δράσης στον/στην μαθητή/μαθήτρια, η οποία ενδυναμώνει τη προσπάθεια και είναι αυτή η δύναμη, η οποία διατηρεί την προσπάθεια καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου, που απαιτείται για την πραγματοποίηση του στόχου.

Οι Bolliger, Supanakorn & Boggs, (2010) υποστηρίζουν ότι η απουσία κινήτρου αναμφισβήτητα είναι διαλυτική στις προσπάθειες των μαθητών/μαθητριών και η ανυπαρξία του αποσυντονίζει το ενδιαφέρον για προσπάθεια και μάθηση και αποτελεί αναντίρρητα ανασταλτικό παράγοντα από τη συγκέντρωση στο μαθησιακό αντικείμενο και στη συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ: 2. ΨΗΦΙΑΚΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ.

21. Το ραδιόφωνο εξελικτικά και η επίδρασή του στη μάθηση.

Οι Arullchelvan & Viswanathan (2008) αναφέρουν ότι το ραδιόφωνο χρησιμοποιήθηκε εξελικτικά και ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Για πρώτη φορά φαίνεται ότι παρεμβαίνει στα κοινωνικά δρώμενα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και αρχίζει και τυγχάνει αποδοχής στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η δύναμή του ουσιαστικά έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να μεταφέρει μηνύματα και ειδήσεις σε ένα ευρύ γεωγραφικό ακροατήριο με χαμηλό κόστος και με φανερά αποτελέσματα μάθησης και ότι μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο για ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση

Βέβαια, το ραδιόφωνο υπολείπεται σε ισχύ σε σχέση με την παρεμβατική δύναμη τη τηλεόρασης. Ωστόσο, όμως είναι ένα σημαντικό μέσο με παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία. Αυτό συμβαίνει, γιατί το ραδιόφωνο μπορεί να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό προγραμματισμό σε εξαιρετικά διαφοροποιημένα ακροατήρια σε ευρεία γεωγραφική εμβέλεια με χαμηλό κόστος και ανά μονάδα παραγωγής (Couch, 1997).

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν απέδειξαν ότι το ραδιόφωνο ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να επιφέρει σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ιδίως στους/στις αδύνατους/αδύνατες μαθησιακά μαθητές/μαθήτριες και ότι το ραδιόφωνο είναι σε θέση να ασκήσει σημαντική επίδραση ουσιαστικότερη και αποτελεσματικότερη από τη μαθησιακή δύναμη των εγχειριδίων και ότι το ραδιόφωνο ως εκπαιδευτικό μέσο μπορεί να ασκήσει καθοριστική παρέμβαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. (Tripp, French.& Sherrill. 1995).

2.2. Το ψηφιακό Ραδιόφωνο.

Το διαδικτυακό ραδιόφωνο έχει εξελιχθεί σημαντικά με την πρόοδο της τεχνολογίας και μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με αποκεντρωμένη την αρχιτεκτονική του υποδομή. Αυτή η δυνατότητα αποκεντρωμένης χρήσης καθιστά το διαδικτυακό ραδιόφωνο σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο μάθησης και προσδίδει σε αυτό τη δυνατότητα αξιοποίησης του ακόμα και σε απομακρυσμένες σχολικές μονάδες. Επιπλέον, η κατάργηση της μονοσήμαντης σχέσης πομπού – δέκτη και η μεταστροφή της, ώστε ο δέκτης να μετασχηματίζεται ταυτόχρονα και σε πομπός, προσδίδει σ' αυτό αξιόλογες δημιουργικές δυνατότητες παραγωγής και μετάδοσης προσωπικής δημιουργίας. Ο ακροατής είναι μέρος της διαδραστικής παρέμβασης και παραγωγός ταυτόχρονα ειδησεογραφικού υλικού.

Το διαδικτυακό ραδιόφωνο έχει σημαντικά πλεονεκτήματα. Πρώτα- πρώτα, καθώς απαιτεί από το χρήστη την αυξημένη πνευματική προσοχή του, ενεργοποιεί τη φαντασία του και λειτουργεί ως «ένα θέατρο του νου», στο οποίο «αναπαριστώνται» τα γεγονότα με όλες τις διακλαδώσεις και τους συνειρμούς τους. Επιπλέον, το διαδικτυακό ραδιόφωνο έχει μεγάλη επίδραση σε λαούς με μεγάλη προφορική παράδοση, όπως η χώρα μας. Στη χώρα μας ο λαός εθισμένος στην ομιλία από την αρχαία αγορά μέχρι το σύγχρονο ελληνικό καφενείο αγαπά το λόγο και τη ρητορεία και ως εκ τούτου το διαδικτυακό ραδιόφωνο «ακουμπά» σε βιωμένες συνήθειες του κοινού.

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικές δυνατότητες του ψηφιακού ραδιοφώνου επηρέασαν σημαντικά και τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς σε διάφορες χώρες του κόσμου. Αυτοί οι σχεδιασμοί για εκπαιδευτική χρήση του ραδιοφώνου περιλαμβάνουν τρεις κύριες προσεγγίσεις: πρώτη, η άμεση ραδιοφωνική αναμετάδοση με προσωρινή αντικατάσταση του εκπαιδευτικού, δεύτερη, η ραδιοφωνική αναμετάδοση με μη διαθέσιμους συμπληρωματικούς πόρους διδασκαλίας και μάθησης και τρίτη, ο γενικός εκπαιδευτικός προγραμματισμός σε κοινοτικούς, εθνικούς και διεθνείς πόρους (Tinio, 2003).

Στη φιλοσοφία αυτή δημιουργήθηκε η ολοκληρωμένη διδασκαλία μέσω ραδιοφώνου: το «*Interactive Radio Instruction*» με έτοιμες ασκήσεις διδασκαλίας μέσα στην τάξη διάρκειας 20-30 λεπτών. Αυτή η μορφή διαδραστικής διδασκαλίας μπορεί να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών/μαθητριών, να βοηθήσει με δομημένο τρόπο την παροχή εκπαιδευτικής ενίσχυσης, να εμπλουτίσει και να μεταμορφώσει τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης, να επιτρέψει τον παρεμβατικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, να προσαρμοστεί στα εθνικά αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Tinio, 2003).

Οι Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας, (2003) υποστηρίζουν ότι το ψηφιακό ραδιόφωνο αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Και αυτό συμβαίνει, γιατί το ψηφιακό ραδιόφωνο αξιοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία και χρησιμοποιεί τις δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Υποστηρίζεται ακόμα ότι η ψηφιακή τεχνολογία έχει σήμερα χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους είτε ως μέσο πρόσβασης σε ψηφιακές βιβλιοθήκες, σε βάσεις δεδομένων, σε πρόσβαση στον παγκόσμιο ιστό πληροφοριών είτε ως μέσο στήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης, αξιοποιώντας το κατάλληλο λογισμικό υλικό. Το λογισμικό αυτό περιλαμβάνει: το εκπαιδευτικό λογισμικό εξάσκησης, το εκπαιδευτικό λογισμικό επίλυσης προβλημάτων, το εκπαιδευτικό λογισμικό προσομοιώσεων, το λογισμικό εκπαιδευτικών παιχνιδιών, το εκπαιδευτικό υλικό καθοδήγησης/διδασκαλίας.

Ο Siemens (2005) υποστηρίζει ότι με τη χρήση του διαδικτυακού ραδιοφώνου οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να έρθουν σε επαφή και να εκπαιδευτούν σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαδικτύου με σύγχρονους παιδαγωγικούς όρους και να αποκτήσουν «αντίστοιχη ψηφιακή κουλτούρα», ώστε να την μεταδώσουν και να την αναμετασχηματίσουν. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο λαμβάνει λοιπόν χώρα μια καινούργια μορφή μάθησης : «η ηλεκτρονική μάθηση», «e- learning μάθηση», η οποία σύμφωνα με τις αρχές του κονεκτιβισμού επέρχεται, όταν ο/η εκπαιδευόμενος/η συνδέεται σε μια κοινότητα μάθησης σε ένα κόμβο του διαδικτύου, από τον οποίο διέρχεται μια πληροφορία ή διασυνδέονται ιδέες και έννοιες, που πριν δεν είχαν τη δυνατότητα.

Διαφαίνεται ότι το διαδικτυακό ραδιόφωνο αποτελεί ένα συνδυασμό των πλεονεκτημάτων του παλαιού ραδιοφώνου και του σύγχρονου διαδικτύου και ο συνδυασμός αυτός ασκεί μαγευτική επίδραση στον κόσμο για πολλούς λόγους. Κυρίως οι πολλαπλές δυνατότητες του διαδικτύου, η πρόσβαση σε άμεση ειδησεογραφία, οι άφθονες μουσικές και ψυχαγωγικές εκπομπές καθιστούν το ψηφιακό ραδιόφωνο αναπόσπαστο μέρος του μαθητόκοσμου. Επιπλέον, καθώς το διαδίκτυο ενσωματώθηκε στις εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι βέβαιο ότι και το μαθητικό ραδιόφωνο, ως μέρος του διαδικτύου, μπορεί και αυτό ευκολότερα να εκπονηθεί και να αξιοποιηθεί στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Η διαδικτυακή ραδιοφωνία φέρνει στο νου μας την πειρατική ραδιοφωνία της δεκαετίας του 70 με τη ελεύθερη «αντισυμβατική» αναμετάδοση, με τη διαφορά όμως ότι η διαδικτυακή έχει τώρα αποκτήσει και νομιμοποιητική διαδικασία και τα διαδικτυακά ραδιόφωνα μπορούν να λειτουργήσουν σε υφιστάμενα νομιμοποιητικά πλαίσια. Το διαδικτυακό ραδιόφωνο(e-radio,web radio) προσφέρει την αναμετάδοση των δεδομένων μέσω ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή – χωρίς ραδιοκύματα, όχι όπως συνέβαινε στο παραδοσιακό ραδιόφωνο αλλά με μετατροπή του σήματος από αναλογικό σε ψηφιακό.

Απαιτούμενος βέβαια εξοπλισμός θεωρείται ένα μαθητικό studio με ένα υπολογιστή συνδεδεμένο με ραδιόφωνο και στη συνέχεια με μια κάρτα ήχου. Το ψηφιακό αυτό σήμα μεταφέρεται με ένα real audio server στους αποδέκτες-χρήστες, γεγονός που επιτρέπει την αποδέσμευση από χωρο-χρονικούς περιορισμούς του δέκτη. Αυτή η δυνατότητα «της διαδικτύωσης» των χρηστών πέρα από τα στενά χωρο-χρονικά όρια το καθιστά μαγευτικό και δημοφιλές μέσο αναμετάδοσης δεδομένων.

Βασικό κομμάτι της λειτουργίας του διαδικτυακού ραδιοφώνου αποτελεί το streaming, δηλαδή η τεχνολογική αυτή δυνατότητα, σύμφωνα με την οποία επιτρέπεται σε άμεσο χρόνο η ταυτόχρονη αναμετάδοση εικόνας, ήχου και πολυμέσων αλλά και η δυνατότητα συνεχούς ροής των δεδομένων αυτών. Αυτή λοιπόν η δυνατότητα συνεχούς ροής δεδομένων καθιστά το ψηφιακό ραδιόφωνο ζωντανό(live), άμεσο, μαγευτικό, χωρίς αγχωτικές αναμονές κατεβάσματος αρχείων μεγάλου μεγέθους. Οι τελικοί χρήστες με τη δυνατότητα ενός λογισμικού (windows media player) μπορούν να αποσυμπιέσουν τις πληροφορίες, να αναπαράξουν τις πληροφορίες με τη μορφή ήχου και εικόνας και να αποκωδικοποιήσουν τελικά αυτά τα μεταφερόμενα δεδομένα. Επίσης, στις αναμεταδόσεις του διαδικτυακού ραδιοφώνου χρησιμοποιούνται οι όροι: unicast = αποστολή από ένα αποστολέα σε ένα παραλήπτη, broadcast = μεταφορά δεδομένων σε όλους τους παραλήπτες και του όρου multicast= μεταφορά δεδομένων μόνο σε μερικούς ενδιαφερόμενους χρήστες.

Οι Proakis & Salehi (2002) αναφέρουν ότι η οργάνωση των ραδιοφωνικών σταθμών διαφοροποιείται ανάλογα με τη λειτουργία του. Η διαφοροποίηση αυτή καθορίζεται από την τεχνολογική του υποδομή, από το προσωπικό και από την ιδιαίτερη φιλοσοφία και το ύφος, που διαμορφώνεται καθημερινά από τις εκπομπές. Η επιτυχής λειτουργία του ραδιοφωνικού σταθμού εξαρτάται και από τις ιδιαίτερες επιλογές των χώρων εργασίας, από τον εξοπλισμό και κυρίως και από τον επαγγελματισμό του προσωπικού. Κάθε σταθμός επιδιώκει τη βελτιστοποίηση των διαδικασιών παραγωγής και εκπομπής του προγράμματος. Οι εξειδικευμένοι χώροι ενός ραδιοφωνικού σταθμού αποτελούνται από χώρους ηχοληψίας (studio), ελέγχου παραγωγής (production control), ελέγχου ροής (on air control), παραγωγής ειδήσεων (news room), βοηθητικών χώρων.

Επιπρόσθετα, το διαδικτυακό μαθητικό ραδιόφωνο μπορεί να συνδεθεί και με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (face book), ο ραδιοφωνικός σταθμός παραπέμπει τους ακροατές του να μουν στη σελίδα στο face book, παρέχοντας έτσι και επιπλέον διαδραστικές δυνατότητες σχολιασμού, παρουσίασης υλικού και γενικότερης αναμετάδοσης δεδομένων. Το διαδικτυακό μαθητικό ραδιόφωνο ακολουθεί λοιπόν τη νεανική ορμή, συμβαδίζει με τους γρήγορους ρυθμούς ταχύτητας της εποχής και κερδίζει έδαφος καθημερινά στα νεανικά ενδιαφέροντα.

Διαφαίνεται ότι το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο αποτελεί ένα προσιτό εργαλείο, καθώς η συμπίρευσή του με τα social media δεν στεγανοποιεί τους χώρους επικοινωνίας αλλά διανοίγει τις διαχωριστικές γραμμές και προσδίδει στη χρήση του, στη δυναμική του ένα χαρακτήρα εξωστρέφειας και ένα χαρακτηριστικό νεανικού ενθουσιασμού.

Ακόμα, το μαθητικό ραδιόφωνο αποτελεί μια πηγή ελεύθερης έκφρασης για τους/τις μαθητές/μαθήτριες στην εποχή μας. Η δυνατότητα λειτουργίας του μαθητικού ραδιοφώνου στις σχολικές μονάδες αποτελεί μια φωνή δημοκρατίας, καθώς οι νέοι/νέες μπορούν να εκφραστούν να διατυπώσουν θέσεις και απόψεις, να διαφοροποιηθούν, να οργανωθούν και να κινητοποιηθούν. Ακόμα, η νεολαία στο μαθητικό ραδιόφωνο μπορεί να γίνει η ίδια δημιουργός όχι αυτοματοποιημένων και προγραμματισμένων ειδήσεων και ετοιμοπαράδοτων πακέτων αλλά να παρέμβει η ίδια σε καθημερινή βάση και να δημιουργήσει ευκαιρίες και προϊόντα πολιτισμού.

Βέβαια, σήμερα η λειτουργία του μαθητικού ψηφιακού ραδιοφώνου (web radio) δεν απαιτεί την έκδοση αδείας λειτουργίας από την Εθνική Επιτροπή Τηλεπικοινωνιών και Ταχυδρομείων, όπως συμβαίνει για τους άλλους ραδιοφωνικούς σταθμούς. Αυτή η ελεύθερη αδειοδότηση επιβαρύνει και μεταφέρει την ευθύνη στους δημιουργούς του web-radio, ώστε αυτοί να χρησιμοποιούν ορθά σύμφωνα με τους κανόνες της δημοσιογραφικής δεοντολογίας το τεχνολογικό αυτό εργαλείο. Αναμφισβήτητα, και στη λειτουργία του μαθητικού ραδιοφώνου ισχύει ο σεβασμός των πνευματικών δικαιωμάτων (copyright) και προφανώς ισχύουν όλες οι προϋποθέσεις, ώστε αυτό να αποτελεί μέσο δημιουργικής έκφρασης των μαθητών με απώτερο στόχο την ποιοτική δημοκρατική παιδεία, σύμφωνα με την οριοθέτησή της από τα θεσπισμένα συνταγματικά κείμενα.

Ο Zdarek (2013) υποστηρίζει ότι λόγω της αυξημένης αγάπης της νεολαίας για τη νέα μορφή του ψηφιακού ραδιοφώνου, μπορεί η διδασκόμενη νεολαία να έρθει σε επαφή με την ιδέα μιας προσομοίωσης ενός ραδιοφωνικού σταθμού μέσα στην τάξη. Οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν το ρόλο του ραδιοφωνικού παρουσιαστή και του καλεσμένου, οπότε χτίζουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο από άποψη χρόνου, σεβασμού του τρόπου λειτουργίας μα και του λεξιλογίου, μιας ραδιοφωνικής εκπομπής τη δική τους εκπομπή.

Έτσι, οι μαθητές/μαθήτριες προσεγγίζουν τη γραμματική μα και το λεξιλόγιο, καθώς και φράσεις της καθομιλουμένης της γλώσσας που μαθαίνουν. προσεγγίζοντάς τη μέσα από ένα πολύ ενδιαφέροντα και οικείο σε αυτούς τρόπο, τη δημιουργία μιας ραδιοφωνικής εκπομπής. Η προσομοίωση του ραδιοφωνικού σταθμού προσφέρει στους μαθητές/τις μαθήτριες την αίσθηση της ανωνυμίας και ασφάλειας που προκύπτει από την έλλειψη οπτικής εικόνας με αποτέλεσμα να εμπλέκονται οι μαθητές/οι μαθήτριες με μεγαλύτερη

άνεση. Οι μαθητές/οι μαθήτριες συγκεντρώνονται ο καθένας στην παραγωγή του δικού του/της ραδιοφωνικού προγράμματος με αποτέλεσμα την εξοικείωση του μαθητή/της μαθήτριας στη χρήση της γλώσσας αυτόματα, προκειμένου να πραγματοποιήσει τη ραδιοφωνική εκπομπή των ονείρων του/της.

Ο Zdarek(2013) παρουσιάζει τα οφέλη του ραδιοφώνου στη σύγχρονη εποχή στο χώρο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών με εφαρμογή προσομοιωμένου ραδιοφωνικού σταθμού . Τα ερωτήματα που τέθηκαν στους μαθητές/μαθήτριες που βίωσαν το ρόλο του ραδιοφωνικού παραγωγού αλλά και του καλεσμένου της ραδιοφωνικής εκπομπής, εξέταζαν, αν είδαν αποτέλεσμα και συγκεκριμένα ποιο και, αν έχουν κάτι να προτείνουν για τους ραδιοφωνικούς σταθμούς που ακούν οι ίδιοι/ίδιες . Οι μαθητές/μαθήτριες απάντησαν ότι οι ραδιοφωνικές εκπομπές ήταν ευεργετικές για την εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, οδήγησαν σε απόκτηση μεγαλύτερης ευχέρειας και αυτοπεποίθησης στον προφορικό λόγο, πρόσφεραν την ευκαιρία να ενεργοποιήσουν το λεξιλόγιο, τους/τις κινητοποίησαν να αναζητήσουν έμπνευση από τις σχέσεις με τους φίλους τους, βοήθησαν να απαλλαγούν από το φόβο να μιλήσουν και να απαλλαγούν από το φόβο τους να κάνουν λάθος. Τέλος, οι μαθητές/μαθήτριες απάντησαν ότι με τις προσομοιωμένες ραδιοφωνικές εκπομπές βιώνουν πραγματικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να αυξάνεται το κοινωνικό τους αίσθημα για κοινωνικά προβλήματα, όπως: η ξενιτιά, η περιβαλλοντική μόλυνση, η σχολική βία. Το μαθητικό ραδιόφωνο μπορεί να συνδράμει στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και να αποτελέσει πολύτιμο διδακτικό εργαλείο (Zdarek,2013).

Όπως αναφέρει η Farthing (2009) σε σχετική της έρευνα σχετικά με τις νέες σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας, η χρήση του ραδιοφώνου είναι μία από τις μεθόδους που προσφέρει πολύ γόνιμο έδαφος και ότι η ακουστική λειτουργία του ραδιοφώνου συμβάλλει όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην εκπαίδευση υπό την ευρύτερη έννοια του όρου.

Το μαθητικό ραδιόφωνο μπορεί να συμβάλει στην καταπολέμηση όχι μόνο του αναφλαβητισμού, που μαστίζει διάφορες κοινωνικές ομάδες αλλά και στην επίγνωση για την κοινωνικοπολιτισμική τους πραγματικότητα. Ο Freire(1978) υποστηρίζει ότι η καταπολέμηση αυτή θα συμβεί, όταν οι κατώτατες τάξεις συνειδητοποιήσουν τον περιθωριακό τους ρόλο, την εξάρτηση, την καταπίεση και την εκμετάλλευσή τους και αυτό μπορεί να συμβεί με την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού. Ο Freire ορίζει τη συνειδητοποίηση ως *«διεργασία με την οποία οι άνθρωποι, όχι ως δέκτες αλλά ως υποκείμενα που αποκτούν γνώση, κατορθώνουν να αποκτήσουν βαθιά επίγνωση τόσο για την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώνει τη ζωή τους όσο και για την ικανότητά τους να*

μεταμορφώνουν αυτήν την πραγματικότητα. Η δυνατότητά τους για κριτικό στοχασμό έχει σαν αποτέλεσμα όχι μόνο μια αόριστη και μη αυτοδεσμευτική επίγνωση αλλά και την άσκηση μιας βαθυστόχαστα επιμορφωτικής δράσης πάνω στην καθοριστική πραγματικότητα. Η συνείδηση για την πραγματικότητα αποτελούν αδιόρατα χαρακτηριστικά της επιμορφωτικής πράξης» (Freire, 1978, σελ. 61-63).

Με αφορμή την περιγραφή για το ρόλο των σύγχρονων Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στη σύγχρονη εποχή του Οδηγού Εκπαίδευσης της Unesco ο Πασχαλίδης προχωρά στο να διατυπώσει την εξής άποψη: «Μέσω της νέας μορφής των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/στις μαθήτριες να ανακαλύψουν στην πράξη τις δυνατότητες των ΜΜΕ, και αποδεσμευμένοι/ες, έτσι, από τις γνώριμες και στερεότυπες χρήσεις τους, να αναζητήσουν νέες, εναλλακτικές χρήσεις τους τόσο στη διαπροσωπική όσο και στη δημόσια επικοινωνία, αναπτύσσοντας πολύμορφες επικοινωνιακές δεξιότητες και εκφραστικές ικανότητες. Η έμφαση στη δημιουργική χρήση των ΜΜΕ τα καθιστά συνεπώς λιγότερο "μαζικά" ως μέσο και περισσότερο "μέσα επικοινωνίας". Εάν η καλλιέργεια μιας διευρυμένης εγγραμματοσύνης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας κριτικής σχέσης με τα μαζικά μέσα, η καλλιέργεια αντίστοιχα της δημιουργικής χρήσης τους αποτελεί την εξίσου αναγκαία προϋπόθεση για να γίνουν οι μαθητές/μαθήτριες, πέρα από αυτοσχεδιάζοντες/αυτοσχεδιάζουσες και παραβατικοί/παραβατικές δέκτες που ήδη εν πολλοίς είναι- και ευφάνταστοι/ευφάνταστες και πολυμήχανοι/πολυμήχανες χρήστες» (Πασχαλίδης, 2010: σελ.120-121).

Ο Tobin (2013) παραθέτοντας τα νούμερα ερευνών σχετικά με την απήχηση του ραδιοφώνου στην ψηφιακή εποχή στο κοινό του, απαντάει έμμεσα σε όλους, όσοι φοβούνται ότι ίσως το μέλλον του ραδιοφώνου στη σύγχρονη εποχή διαγράφεται ζοφερό. Συγκεκριμένα ο Tobin (2013) αναφέρει ότι ο ψηφιακό ραδιόφωνο ανανεώνει την έννοια και το ρόλο των συνεντεύξεων, ότι ανανεώνει το ενδιαφέρον των ανθρώπων πάσης ηλικίας για την αφήγηση παραμυθιών και ότι επιφέρει ανανέωση στα μοντέλα επικοινωνίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών του τουλάχιστον ένας στους τέσσερις ακροατές συνδέει τη συσκευή του στο σύστημα ακουστικής του αυτοκινήτου του καθημερινά, ενώ το 2012 ο αριθμός των ακροατών podcast ήταν 65 εκατομμύρια. Σύμφωνα δε με αποτελέσματα δημοσκόπησης που πραγματοποιήθηκε από πλευράς της εφημερίδας The Washington Post και αναφέρει ο Tobin ένα ποσοστό της τάξεως του 51% χρησιμοποιεί τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα το διαδικτυακό ή συμβατικό ραδιόφωνο ως βασική πηγή ενημέρωσης. (Tobin, 2013). Ο Tobin παραθέτει επίσης τα εξής ποσοστά σχετικά με τη σχέση του σύγχρονου ραδιοφώνου με το/τη σύγχρονο/η ακροατή/ακροάτρια ότι σχεδόν 93% των ακροατών/των ακροατριών του

ραδιοφώνου στη σημερινή εποχή από την ηλικία των 12 ετών και άνω ακούν ραδιόφωνο σε εβδομαδιαία βάση και ότι σχεδόν 46% των χρηστών των νέων συσκευών επικοινωνίας θα αποπειραθούν σύνδεση σε καθημερινή βάση με τα νέα μέσα επικοινωνίας, κατ'επέκταση λοιπόν και με το ραδιόφωνο. Επιπλέον, η κυριαρχία της μουσικής στο ραδιόφωνο είναι πιθανότατα ένα αποτέλεσμα της προσπάθειας του μέσου να χωρέσει ανάμεσα στις υπόλοιπες δραστηριότητες του σύγχρονου ανθρώπου χωρίς να απαιτεί την αποκλειστικότητα και ο ξεχωριστός ρόλος του ραδιοφώνου είναι να αποτελεί κυρίως ένα διάλειμμα και μια διέξοδο από τον κορεσμό που προκαλεί ο βομβαρδισμός των εικόνων και της πληροφόρησης. Το μαθητικό ραδιόφωνο μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εργαλείο ουσιαστικής πληροφόρησης απέναντι στην παραπληροφόρηση και στην υπερπληροφόρηση.

Ακόμα, το μαθητικό ραδιόφωνο μπορεί να ασκήσει καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή των διαμορφωμένων αντιλήψεων από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε μια «μετασχηματίζουσα μάθηση». Ο Mezirow (1977) υποστηρίζει σχετικά ότι ο τρόπος που ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται κύρια από το σύστημα αντιλήψεων που ο καθένας/η καθεμιά διαθέτει. Αυτό το σύστημα αντιλήψεων μας έχει επιβληθεί από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και το έχουμε εσωτερικεύσει ασυνείδητα μέσα από τους μηχανισμούς κοινωνικο-ποίησης. Συχνά αυτές οι εσωτερικευμένες αντιλήψεις εμπεριέχουν πολλές φορές λανθασμένες αξίες και πεποιθήσεις, παραδοχές και υποθέσεις με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ομαλά η ένταξή μας στον κοινωνικοπολιτισμικό χώρο. Επίσης, ο ίδιος ερευνητής υποστηρίζει ότι έχουμε τη τάση να αποδεχόμαστε σχεδόν αποκλειστικά τις εμπειρίες, που προσαρμόζονται εύκολα στο αντιληπτικό μας σύστημα και να απορρίπτουμε αυτές οι οποίες διαφοροποιούνται. Είναι αναγκαίο να εναρμονίζουμε τη ζωή μας με την πραγματικότητα, να αναπτύσσουμε την ικανότητα να επανεξετάζουμε κριτικά τις πεποιθήσεις όχι μόνο για τον εαυτό μας αλλά και για τον κοινωνικό περιβάλλον. Το μαθητικό ραδιόφωνο έχει τη δυνατότητα να αλλάξει τις αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών και να παρέμβει καθοριστικά σε ένα μετασχηματιστικό ρόλο για τη διαμόρφωση υγιών αντιλήψεων σε ένα μεταβαλλόμενο πολυπολιτισμικό κόσμο

Ο Fiske (2010) υποστηρίζει ότι «κάθε επικοινωνία είναι σημεία (κατασκευές, πράξεις, αντικείμενα) και κώδικες (συστήματα οργάνωσης των σημείων και καθορισμού των τρόπων συσχετισμού τους) και ότι η επικοινωνία είναι η μετάδοση και λήψη των σημείων και κωδίκων από τον άνθρωπο στις καθημερινές τους σχέσεις και ότι ακόμα η επικοινωνία εξασφαλίζει τη διαίωνιση της κουλτούρας των ανθρώπων» (Fiske, 2010: σελ.7-8).

Οι Κουέιλ και Βίνταλ (1993) θεωρούν ότι «δομικά στοιχεία της επικοινωνίας είναι ένας πομπός, το κανάλι, το μήνυμα, ο δέκτης, η σχέση ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη, η

αλληλεπίδραση, μία πράξη επί άλλων» (Κουέλ και Βίνταλ., 1993: σελ.25-26) Αυτή η επάλληλη δράση της επικοινωνίας διαφαίνεται ότι εξασφαλίζεται και στο μαθητικό ραδιόφωνο, γιατί διαμορφώνει αλληλεπίδραση ανάμεσα στον πομπό και δέκτη, φορτίζει εννοιολογικά τους «κώδικες επικοινωνίας» των δημιουργών του και στρέφει το σκεπτικό στην «κωδικοποίηση» και στην «αποκωδικοποίηση» των μηνυμάτων όχι με την κρυπτογραφική έννοια αλλά με τη βάση και τους κανόνες των γλωσσικών –πολιτισμικών κωδίκων.

2.3. Ψηφιακός Γραμματισμός.

Πέρα από αυτές τις επικοινωνιακές δυνατότητες του μαθητικού ραδιοφώνου, ανοίγεται με τη χρήση του μια «ασυνείδητη» θα λέγαμε εκπαίδευση στην επικοινωνία. Οι μαθητές/οι μαθήτριες με το μαθητικό ραδιόφωνο εκπαιδεύονται στο «πώς» να επικοινωνούν. Το πεδίο Communication Education = Εκπαίδευση στην Επικοινωνία ως επιστημονικό πεδίο έχει συγκροτηθεί από τη σύγκλιση της Επιστήμης της Επικοινωνίας και των μέσων με τις Επιστήμες της Αγωγής με τάσεις σύγκλισης και συνάρθρωσης (Ιορδανίδου & Παπαδημητρίου, 2017).

Παλαιότερα, στα ισχύοντα εκπαιδευτικά συστήματα, η τέχνη της ρητορικής των αρχαίων κειμένων αποτελούσε την πρωτοκαθεδρία στην εξάσκηση των μαθητών/των μαθητριών στην επικοινωνία. Η εκπαίδευση στην επικοινωνία μπορεί με σύγχρονους όρους να ιδωθεί σε τρεις οπτικές: επικοινωνία σχετικά με την εκπαίδευση (communication about education), η εκπαίδευση για την επικοινωνία (education for communication) και η επικοινωνία εντός της εκπαίδευσης (communication in education). Η οπτική αυτή «της διόφθαλμης όρασης» ενδυναμώνει τη συνέργεια μεταξύ της γνωστικής βάσης των Παιδαγωγικών Σπουδών και των Σπουδών στην Επικοινωνία. Η εκπαίδευση στην επικοινωνία όσο και «ο απόγονός» του, ο γραμματισμός στα μέσα θεωρούνται κεντρικής σημασίας όχι μόνο για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου αλλά και για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού εγχειρήματος και για την ενεργή συμμετοχή των πολιτών (Morreale et.al., 2014, Hobbs & Jensen, 2009).

Οι νέοι/νέες μαθητές/μαθήτριες ζουν στην ψηφιακή εποχή, είναι οι επονομαζόμενοι: «*Digital natives*» και από τη μικρή τους ηλικία βυθίζονται στα μέσα δικτύωσης. Τα νέα αυτά ψηφιακά περιβάλλοντα έχουν μεταμορφώσει και διαφοροποιήσει τους κώδικες επικοινωνίας

των νέων και πάνω ακριβώς στα μέσα αυτά οφείλει να αναπτυχθεί μια εκπαίδευση όχι μόνο στην επικοινωνία και τη χρήση τους αλλά και στην παιδαγωγική των μέσων (Prensky, 2001).

Με βάση αυτές τις σκέψεις μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το μαθητικό ραδιόφωνο εξασκεί τους ψηφιακούς χρήστες στη τέχνη της «ρητορικής», στην εκπαίδευση στην επικοινωνία, στην εκπαίδευση στα μέσα αλλά «και στην παιδαγωγική της «επικοινωνίας» και εν τέλει στην επικοινωνία στην εκπαίδευση. Όλος αυτός ο αγώνας επικοινωνίας εξοπλίζει τους μαθητές/τις μαθήτριες με ένα ισχυρό πλαίσιο προσόντων στις απειλές, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες του 21ου αιώνα. Το μαθητικό ραδιόφωνο δεν αποτελεί πανάκεια διόρθωσης των εκπαιδευτικών ή μαθησιακών ατελειών αλλά αποτελεί ένα ισχυρό πολλαπλασιαστικό σημαντικό τεχνολογικό εργαλείο παρεμβατικών δράσεων.

Η εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών στον τρόπο λειτουργίας των μέσων επικοινωνίας θεωρείται επιτακτική ανάγκη, γιατί τα μέσα δεν είναι ουδέτερα αλλά επηρεάζουν καθοριστικά αξίες, συμπεριφορές και διαμορφώνουν στάσεις ζωής.

Ακόμα, καθοριστικός λόγος για τον γραμματισμό των παιδιών στα μέσα είναι ότι η εκπαίδευσή τους σ' αυτά βοηθά στην κριτική ανάλυση και στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων των προγραμμάτων. Επιπλέον, ο Σοφός (2007) διατύπωσε την άποψη ότι τα μέσα μπορούν να υποστηρίξουν διαφοροποιημένες διδασκαλίες και να υπηρετήσουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης των παιδιών και ειδικότερα υποστηρίχτηκε ότι μπορεί με βάση τα μέσα να οργανωθεί η πορεία διδασκαλίας ενός μαθήματος, πράγμα που δείχνει ότι υπάρχει άμεση αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις παιδαγωγικές αρχές, τη διδακτική των μέσων και την ειδική διδακτική και τεχνολογία. Επιπρόσθετα, η ψηφιακή παιδεία έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύει τους/τις μαθητές/μαθήτριες στην συνειδητοποίηση της επίδρασης του χρόνου, που αφιερώνεται σ' αυτά, στην εκμάθηση δεξιοτήτων κριτικής επεξεργασίας και στην γενικότερη υποψία για το ποιοι ελέγχουν τα μέσα και διαμορφώνουν την ειδησεογραφία (Thoman, 1995).

Η ενασχόληση των μαθητών/ μαθητριών με το ψηφιακό ραδιόφωνο ενδυναμώνει τη ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών/μαθητριών και μετριάζει τους παράγοντες κινδύνου, καθώς αναπτύσσει θετικούς συναισθηματικούς δεσμούς και οδηγεί τους μαθητές/μαθήτριες στην εκμάθηση δεξιοτήτων, χρήσιμων στη ζωή. Οι Hawkins, Catalano & Miller (1992) υποστηρίζουν ότι για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στη ζωή των παιδιών είναι αναγκαίο να επιδιώξουμε: 1) την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών. Η ανάπτυξη αυτή αφορά στην ενδυνάμωση των σχέσεων με άλλους συμμαθητές/συμμαθήτριες και στην ενίσχυση των σχέσεων τους με τις σχολικές ομάδες και κοινότητες που δραστηριοποιούνται στο σχολικό χώρο, 2) την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων στη ζωή. Η εκμάθηση

αυτή αναφέρεται στην ικανότητα σύναψης συνεργατικών σχέσεων, στη βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας με άλλους/άλλες μαθητές/μαθήτριες, σε δεξιότητες διεκδικητικότητας, σε επίλυση συγκρούσεων και διαφορών με υγιή τρόπο και γενικότερα στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος σχολικού που λειτουργεί υποβοηθητικά στη διαδικασία μάθησης των παιδιών.

Το μαθητικό ραδιόφωνο λειτουργεί με συμμετοχικές διαδικασίες με αποτέλεσμα να ενδυναμώνει και τη ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών/μαθητριών. Η Benard (1991) επισημαίνει σχετικά ότι η παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή σημαίνει παροχή ευκαιριών στα παιδιά και στα μέλη των σχολικών κοινοτήτων για την ανάληψη ευθύνης για τα τεκταινόμενα στο χώρο του σχολείου, για τον προγραμματισμό, για τη δημιουργία και πραγματοποίηση στόχων. Επιπλέον, η ερευνήτρια προτείνει αλλαγές το σχολικό πλαίσιο, ώστε η διδασκαλία να γίνει από το ένα μέρος πιο πρακτική και αποτελεσματική και το σχολικό πρόγραμμα πιο σχετικό με την πραγματικότητα και από το άλλο η διαδικασία λήψης αποφάσεων να αφορά και τη βάση της σχολικής κοινότητας, παρακινώντας και κινητοποιώντας για συμμετοχή όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ακόμα, οι συνομιλίες στο διαδίκτυο, οι ομάδες και οι χώροι συνομιλίας, τα blogs, τα wikis, τα ηλεκτρονικά μηνύματα επιβάλλουν στους χρήστες δεξιότητες εξασκημένης γραπτής επικοινωνίας και σαφήνειας στις διατυπώσεις και δημιουργούν ικανότητες για την ερμηνεία των μηνυμάτων, που εκπέμπονται από τα μέσα (Kellner & Share, 2005).

Στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία γραμματισμού στα μέσα οι μαθητές/μαθήτριες εξασκούνται στο χειρισμό των εικόνων, στους ήχους, στη μη γραμμική περιήγηση και γενικότερα εξοικειώνονται με τη δική τους «γλώσσα» επικοινωνίας, τη λεκτική, τη γραπτή, τη γλώσσα των κινούμενων σχεδίων, του ήχου. Με αυτόν τον τρόπο οι επιμορφούμενοι/επιμορφούμενες μπορούν να δουν τους κανόνες, τις συμβάσεις των εκπομπών, το φωτισμό, «το ένδυμα» των ειδήσεων, τη γλώσσα του σώματος και την αλληλουχία των στοιχείων μέσα σε ένα δελτίο (Frau - Meigs, 2006).

Είναι βέβαιο ότι βρισκόμαστε στην εποχή της πληροφορίας και ότι καθημερινά βομβαρδιζόμαστε από πληθώρα πληροφοριών. Ο ψηφιακός γραμματισμός στην πληροφορία περιλαμβάνει ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές/στις μαθήτριες, της φαντασίας, της κριτικής σκέψης, της ικανότητας χρήσης της πληροφορίας σε διαφορετικά μέσα ενημέρωσης (Ejikeme & Okpala, 2016).

Μία αναγκαιότητα, που προκύπτει είναι η επαλήθευση της πληροφορίας ως ικανότητας ελέγχου γεγονότων και ερμηνειών από ένα κείμενο σε σχέση με άλλες ανεξάρτητες πηγές. Η εκπαίδευση στο «γραμματισμό» σημαίνει ότι ο μαθητής/η μαθήτρια αποκτά την ικανότητα της άμεσης σύγκρισης των πληροφοριών, καθώς και του ελέγχου της αξιοπιστίας των

μεταδιδόμενων ειδήσεων με τη συσσώρευση επαληθευμένων πληροφοριών (Britt & Aglinskas, 2002).

Η αξιολογική ικανότητα του συνόλου των πληροφοριών από τους/τις μαθητές/μαθήτριες αποτελεί μια προστιθέμενη αξία, δείγμα ψηφιακού αλφαριθμητισμού και απόδειξη ικανότητας χειρισμού των προκλήσεων καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η αξιολογική αυτή ικανότητα αναφέρεται στον έλεγχο των επιχειρημάτων, στην εγκυρότητα των στοιχείων και στη δυνατότητα πρότασης πρωτότυπων λύσεων (Grafstein, 2002). Δείγμα ακόμα ψηφιακού γραμματισμού αποτελεί και η ικανότητα και η δεξιότητα επιλογής της σωστής πηγής για την εκπλήρωση της ανάγκης πληροφόρησης (Ruiter, 2002).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά μιας πληροφοριακής παιδείας αναφέρονται σε γενικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων με ομαδικό επικοινωνιακό και κριτικό τρόπο, στη δυνατότητα ορθής αναζήτησης πληροφοριών, στη χρήση και στην εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και τέλος στην ηθική και κοινωνική διάσταση της πληροφορίας (Bundy, 2004).

Επίσης στην ψηφιακή εποχή, οι αναγνώστες/αναγνώστριες δεν αρκεί μόνο να γνωρίζουν να πλοηγούνται σε ψηφιακά περιβάλλοντα με κριτικό τρόπο αλλά και να γνωρίζουν να επικοινωνούν και αποτελεσματικά με αυτά τα εργαλεία (Hutchison et al., 2016). Κατά τον ίδιο τρόπο η ψηφιακή παιδεία περιλαμβάνει οπτικοακουστικές δεξιότητες (ανάγνωση από γραφικές απεικονίσεις), ψηφιακή δημιουργία από προϋπάρχοντα υλικά, δεξιότητες διακλάδωσης με κατασκευή γνώσεων από μη γραμμική πλοήγηση, δεξιότητες αξιολόγησης της ποιότητας και της εγκυρότητας της πληροφορίας και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Eshet –Alkalai, 2004).

2.4. Ο γραμματισμός στα μέσα και στην πληροφορία.

Η εκπαίδευση στην εποχή μας καλείται να διαδραματίσει ένα σπουδαίο ρόλο: να εκπαιδεύσει τους μαθητές/τις μαθήτριες στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να σταθούν απέναντι στις προκλήσεις του διαδικτύου. Η εκπαίδευση καλείται στην εποχή της πληροφορίας να μάθει στους μαθητές/τις μαθήτριες τις δεξιότητες κείνες που απαιτούνται για τον έλεγχο, την επιλογή, την αξιοπιστία και την αξιοποίηση της πληροφορίας. Αυτή η διαδικασία οφείλει να εστιάσει σε δεξιότητες κριτικής επεξεργασίας και κριτικής στάσης απέναντι στα δεδομένα και στις πληροφορίες του διαδικτύου, στον τρόπο αναζήτησης των πληροφοριών, στον εντοπισμό τους, στην δυνατότητα πρόσβασης, στην αξιολόγησή τους. Οι μαθητές/μαθήτριες οφείλουν να γίνουν στην εποχή του 21^ο αιώνα «πληροφορημένοι/ες» (Breivik, 2005).

Η αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων και των εικόνων του διαδικτύου είναι ένα αίτημα των καιρών και το σχολείο αποτελεί τον κυριότερο χώρο γραμματισμού και αλφαριθμητισμού στον τρόπο χρήσης των μέσων μαζικής επικοινωνίας (Checa & Romero, 2016).

Στην εποχή του διαδικτύου απαιτούνται δεξιότητες χειρισμού τους από τους χρήστες. Ειδικότερα, στον εικονικό κόσμο του διαδικτύου τα πολυμέσα επηρεάζουν το μήνυμα: οι εικόνες και ο γραφικός σχεδιασμός μπορούν να χειραγωγηθούν αλλά μπορούν ταυτόχρονα και να οδηγήσουν τους χρήστες σε ψευδείς συνδέσεις και να συγκαλύψουν «κρυφές αντζέντες» (Kerka, 1999). Το σχολείο λοιπόν οφείλει ν' ανοιχτεί σ' αυτή την πραγματικότητα του διαδικτύου και να αποδειχτεί τα πολυμέσα στο εκπαιδευτικό του έργο. Η διαχείριση της πληροφορίας των πολυμέσων τους μαθαίνει να προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο το οπτικοακουστικό υλικό και να κρατούν τις αναγκαίες αποστάσεις από τα μέσα αυτά (Kodsi, 1999).

Για το ίδιο ζήτημα της διαχείρισης της πληροφορίας και των οπτικοακουστικών μηνυμάτων η κυριότερη παιδαγωγική μέθοδος είναι η καλλιέργεια του προβληματισμού απέναντί τους αλλά και η μύηση στη διαδικασία παραγωγής. Ο γραμματισμός περιέχει τέσσερις δεξιότητες-ικανότητες: ικανότητα κατανόησης περιεχομένου, ικανότητα εκτίμησης του περιεχομένου και κριτικής αντίληψης, ικανότητα δημιουργίας και ικανότητα σύνθεσης νέου πρωτότυπου περιεχομένου. Η παιδαγωγική του γραμματισμού στοχεύει να αναπτύξει στους μαθητές/στις μαθήτριες μια κριτική μεταγλώσσα (Cope & Kalantzis, 2000).

Ο στόχος αυτός για λόγους κυρίως και ερευνητικούς οδήγησε σε διάφορες μορφές γραμματισμού στα μέσα: στο γλωσσικό, στο μαθηματικό, στον πολιτιστικό, στον τεχνολογικό, στον οπτικοακουστικό με το σκεπτικό ότι οι κατακτημένες δεξιότητες από ένα χώρο να είναι δυνατόν και να αξιοποιηθούν και στην κατανόηση μιας άλλης διαφορετικής μορφής γραμματισμού. Για το περιεχόμενο του όρου «γραμματισμός» αποδόθηκαν διάφοροι ορισμοί. Ο Cheung (2004) ορίζει τον γραμματισμό ως την μελέτη, την εκμάθηση και τη διδασκαλία των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας και έκφρασης του ειδικού και αυτόνομου χώρου γνώσης μέσα στην εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική για τη διδασκαλία και εκμάθηση άλλων πεδίων γνώσης, όπως τα μαθηματικά, η επιστήμη και η γεωγραφία.

Η παιδεία των μέσων αναφέρεται στην κατανόηση των μέσων μαζικής επικοινωνίας και στη χρήση τους ως πηγής πληροφορίας, ψυχαγωγίας, εμπλουτισμού, ανάπτυξης, ενδυνάμωσης και επικοινωνίας (Wan, 2006). Ακόμα, ως «γραμματισμός» θεωρείται η δυνατότητα πρόσβασης, ανάλυσης, αξιολόγησης και επικοινωνίας μηνυμάτων σε μεγάλη ποικιλία μορφών (Hobbs & Frost, 2003). Ο «γραμματισμός» στα μέσα βοηθά τους ανθρώπους να κατανοούν, να παράγουν και να διαπραγματεύονται νοήματα σε έναν πολιτισμό που

αποτελείται από ισχυρές εικόνες, λέξεις και ήχους και ειδικότερα σημαίνει ότι ένα άτομο μπορεί να αποκωδικοποιήσει, να αξιολογήσει, να αναλύσει και να παράγει τόσο έντυπα όσο και ηλεκτρονικά μέσα και ότι ο γραμματισμός στα μέσα εντάσσεται γενικότερα στις έννοιες της πληροφοριακής παιδείας (Bawden, 2001).

Αναμφισβήτητα, αυτός ο γραμματισμός στα μέσα είναι μια ευκαιρία που παρέχεται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με το ψηφιακό μαθητικό ραδιόφωνο, καθώς αυτό χρησιμοποιεί υπολογιστές, διαδίκτυο, δίδει ευκαιρίες για δημοσίευση και προβολή πολιτισμικού υλικού και μαθαίνει ψηφιακό αλφαριθμητισμό σε μαθητές/μαθήτριες.

2.5. Το περιεχόμενο του όρου: «edutainment».

Ο όρος: «edutainment» αποτελεί μια καινοτομία στον τρόπο της παρεχόμενης γνώσης και εισάγει μια νέα παιδαγωγική αντίληψη: αυτή που συνδυάζει τη γνώση με τη διασκέδαση. Η εισαγωγή αυτού του όρου επισημοποιεί την εκπαίδευση των παιδιών στον ελεύθερο χρόνο τους με τρόπο ψυχαγωγικό, διασκεδαστικό και ευχάριστο.

Η φιλοσοφία αυτού του όρου είναι να διεγείρει την προσοχή των μαθητών/μαθητριών και να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους/τις με τη χρήση μιας οθόνης υπολογιστή με πλούσια οπτικοακουστικά ερεθίσματα. Αποτελεί ένα υβριδικό είδος που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το οπτικό υλικό, από αφηγηματικά ή game-like μορφές και από ανεπίσημες λιγότερο μορφές προσέγγισης της εκπαιδευτικής πράξης (Buckingham & Skolnon, 2002).

Ο Marshal McLuan (1998) υποστηρίζει ότι κάνουν λάθος όσοι διαχωρίζουν την εκπαίδευση από την ψυχαγωγία και αγνοούν ότι η εκπαίδευση είναι ουσιαστική, όταν έχει παιγνιώδη χαρακτήρα και ότι η ψυχαγωγία πρέπει να έχει ταυτόχρονα και χαρακτήρα εκπαιδευτικό. Παρόμοιες αντιλήψεις για τον παιγνιώδη χαρακτήρα της παιδείας βρίσκουμε στα Πλατωνικά κείμενα, στα οποία η γνώση συνδέεται με τις λέξεις «παιδιά =παιχνίδι».

Σύμφωνα με τη νέα αυτή αντίληψη η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ένα μέρος, στο οποίο τα παιδιά θα μπορούσαν να απολαύσουν αυτό που μαθαίνουν με τη χρήση διδακτικών πόρων διαφορετικής μορφής πολλών μέσων (κείμενο, ήχο, κινούμενα σχέδια, βίντεο, εικόνες) με τη βοήθεια βέβαια ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή (Zarina, 2005). Η πρακτική αυτή δίνει έμφαση στη διασκέδαση, στη διαδικασία ανακάλυψης, ικανοποιώντας την περιέργεια των μαθητών/μαθητριών και αναγνωρίζοντας τη σημασία του συνδυασμού διασκέδασης και εκπαίδευσης με ένα διαδραστικό τρόπο.

Επίσης, στην πρακτική του «edutainment», μπορούμε να συμπεριλάβουμε και τη δημιουργία πρωτότυπου ερασιτεχνικού υλικού, το οποίο μπορεί να διανεμηθεί ή να αναρτηθεί σε μια ιστοσελίδα ή σ' ένα ιστότοπο. Οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα μέσα και να εφαρμόσουν στην πράξη τη βιωματική μάθηση σε ένα αδέσμευτο ιδεολογικά περιεχόμενο, να δημιουργήσουν οι ίδιοι την πληροφορία με θεματικές ενότητες που δεν δεσμεύονται και δεν επιβάλλονται από τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος αλλά καθορίζονται από τα ενδιαφέροντά τους, τις κλίσεις και από το διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο.

Η ελεύθερη αυτή δημιουργία οπτικού ή ηχητικού υλικού αποδίδεται από τον όρο: «*User Generated Content*». Το ψηφιακό αυτό ελεύθερο υλικό προσωπικής δημιουργίας εξυπηρετεί τη χρηστική λειτουργία των ατόμων (συμπεριφορές από προσωπικό ενδιαφέρον και προσωπικά κίνητρα), τη γνωστική λειτουργία (απόκτηση γνώσεων για ερμηνεία του κόσμου), την εκφραστική λειτουργία των συναισθημάτων και των ιδεών (την αυτοπεποίθηση, την αίσθηση του «*ανήκειν*» στην διαδικτυακή ομάδα) και την αμυντική τους λειτουργία (μείωση αρνητικών συναισθημάτων, που αντιστρατεύονται την κοινωνική τους ταυτότητα) (Katz, 1960).

Επιπρόσθετα, τα άτομα προσπαθούν να αλληλεπιδρούν με φίλους για λόγους κοινωνικοποίησης ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες δημοφιλείς από τους «*σημαντικούς άλλους*» (Clary, et al., 1998). Ακόμα, η δημοσίευση του υλικού αυτού αποτελεί πράξη έκθεσης στο κοινό, γιατί η διαδικασία αποστολής του περιεχομένου διεξάγεται μπροστά σε δυνητικά ακροατήρια (Abercrombie & Longhurst, 1998).

Η παραγωγή και η δημοσίευση του ψηφιακού αυτού υλικού εκτυλίσσεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο συνεργασίας, καθώς η δημοσίευση του υλικού δεν περιλαμβάνει μόνο την ανάρτηση αλλά κυρίως την κριτική από τους άλλους χρήστες μέσω διαδικτύου, θέτοντας έτσι τα θεμέλια μιας νέας ψηφιακής δημοκρατίας (Jenkins, 2006).

Οι μαθητές/μαθήτριες στον ψηφιακό χώρο κινούνται ελεύθερα, στο δικό τους προσωπικό χώρο αυτονομίας και στη δική τους προσωπική σφραγίδα δημιουργίας. Σ' αυτό το χώρο των μέσων οι μαθητές/μαθήτριες γίνονται φορείς πολιτισμού, διαμορφώνουν νέα περιβάλλοντα ανεκτικά στην πολιτισμική ένταξη και, όπως σημειώνει ο Σοφός (2007), η παιδική ηλικία παράγει τρόπους, σχέδια και δράσης στη βάση της αυτονομίας.

2.6. Το ραδιόφωνο ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

Το ραδιόφωνο ως εκπαιδευτικό μέσο έχει υποστηρίξει εκπαιδευτικά προγράμματα σε διαφορετικές χώρες στον κόσμο. Πάνω σ' αυτή τη βάση στην Ινδία έχει χρησιμοποιηθεί για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη στην ύπαιθρο. Από την άλλη μεριά, το Μάλι και το Μεξικό ενέταξαν το ραδιόφωνο στην εκπαιδευτική τους πολιτική για την κατάρτιση σε αλφαβητισμό, η Ελβετία για τη δημόσια υγεία, οι Φιλιππίνες για τη διατροφική εκπαίδευση και ως βοηθητικό εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία των μαθηματικών η Ταϋλάνδη (Arulchelvan & Viswanathan, 2008). Επίσης, έχει μελετηθεί η επίδρασή του ραδιοφώνου στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και με βάση σχετικές έρευνες που διεξήχθησαν στη Νικαράγουα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/μαθήτριες που διδάσκονταν μέσω ραδιοφωνικών εκπομπών πέτυχαν υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις σε σχέση με αυτούς/αυτές που διδάσκονταν μέσω τακτικών διδασκαλιών στην τάξη.

Το σχολικό ραδιόφωνο δεν είναι μόνο το στούντιο και η μικροφωνική συσκευή αλλά είναι η δυναμική των λέξεων, της φαντασίας, της μουσικής, των ηχητικών εφέ και τα προαναφερόμενα στοιχεία έχουν ως αποτέλεσμα να ενδυναμώσουν τους χρήστες στην αφηγηματική ικανότητά τους και στην αφήγηση ιστοριών, οι οποίες οδηγούν σε συζητήσεις σχετικά με την πραγματική τους ζωή και τα προσωπικά τους βιώματα (Lemos Tello, 2012).

Η ανθρώπινη φωνή, καθώς εκπονείται, έχει τη δύναμη να οδηγεί τον ακροατή σε ενεργητική ακρόαση και σε ταύτιση, μια και οι εκφωνούμενες λέξεις εμπεριέχουν συναισθήματα, χρώμα και ενέργεια, γεγονός που προκαλεί ενθουσιασμό, φαντασία και ενεργητική μέθεξη. Με αυτή τη διάσταση φαίνεται ότι το ραδιόφωνο μπορεί να υποστηρίξει μαθήματα, που εμπεριέχουν δυναμισμό και καλλιτεχνικό ενδιαφέρον, όπως η ιστορία, η λογοτεχνία, οι κοινωνικές επιστήμες (Maskow, 2000).

Το διαδικτυακό ραδιόφωνο συνδέεται αναμφισβήτητα με την αφήγηση, η οποία για να γίνει αντιληπτή, να αφομοιωθεί και να αποκωδικοποιηθεί από τον ακροατή χρειάζεται απ' αυτόν ενεργητική ακρόαση για τα προσωδιακά και παραγλωσσικά χαρακτηριστικά του λόγου, για την έντασή του, για τη διάρκειά του, για τη διακύμανση, για τη σιωπή (Crystal & Quirk, 1974).

Στη χώρα μας το ραδιόφωνο ακολούθησε τη δική του πορεία στα εκπαιδευτικά πράγματα. Όταν οι ραδιοφωνικές εκπομπές έχουν μορφωτικό περιεχόμενο, μπορεί να ασκήσουν σημαντική επίδραση στην άνοδο της πολιτισμικής στάθμης, στη διατήρηση της

παράδοσης και στην προώθηση γενικότερα των μορφωτικών προϊόντων. Μεγάλη υπήρξε η συμβολή του ραδιοφώνου στη δεκαετία του 60-70, κατά την οποία σπουδαία έργα της παγκόσμιας λογοτεχνικής παραγωγής διαδόθηκαν και παρουσιάστηκαν σε εκλαϊκευμένες μορφές σε αναμετάδοση προς το κοινό. Σε πολλές αντίστοιχα χώρες της Ευρώπης το ραδιόφωνο αξιοποιήθηκε ως εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό μέσο στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα και συναγωνιζόταν στην «παρέμβαση» του, όσο και η εκπαιδευτική τηλεόραση. Το ραδιόφωνο, ο πολιτισμός και εκπαίδευση συνυπάρχουν σε μια διαδραστική παρέμβαση, συνδιαμορφώνοντας στάσεις, πεποιθήσεις, προτιμήσεις και μορφωτικές δυναμικές.

Αυτή η διάδραση επέτρεψε σταδιακά και τη μορφωτική αλλαγή και μετεξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού, ώστε αυτός να καταστεί συμμετοχικός και να αποστασιοποιηθεί από την παθητική ακρόαση. Η αλλαγή αυτή οδήγησε, ώστε να μετατραπούν οι μαθητές/μαθήτριες σε ενεργητικούς/ές δημιουργοί πολιτισμού μέσω καταγραφής των δημιουργιών. Μέσα λοιπόν από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές/μαθήτριες καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας, άμιλλας, ομαδικής συνύπαρξης. Παράλληλα είναι δυνατό να αξιοποιηθούν όχι μόνο διδακτικοί στόχοι αποτελεσματικοί στη διάδοση της γνώσης στα διάφορα μαθήματα (π.χ στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: ο μετασχηματισμός κειμένου σε άλλο λογοτεχνικό είδος) αλλά μπορούν να «μεταδοθούν» και ραδιοφωνικά και θέματα κοινωνιολογικά, πολιτειακά, θρησκευτικά, ιστορικά (Ασλανίδου, 1992).

Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν την αποτελεσματική χρήση οπτικοακουστικού υλικού (podcast) ιδίως στην εκμάθηση ξένης γλώσσας, καθώς η χρήση του μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, να ενισχύσει τη θετική σχέση των μαθητευομένων απέναντι στη χρήση αυτής της τεχνολογίας και να πολλαπλασιάσει το ενδιαφέρον για εκμάθηση. Επίσης, σημαντικά οφέλη στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας με τη βοήθεια του ραδιοφώνου ως εκπαιδευτικού εργαλείου διαπίστωσε και η ερευνήτρια Levine (2005). Σύμφωνα με αυτή οι μαθητές/μαθήτριες, καθώς προετοιμάζονται για τις ραδιοφωνικές εκπομπές, επιμελούνται προσεκτικά το δομημένο γραπτό λόγο τους, προσέχοντας την διατύπωση, την έκφραση, τον εμπλουτισμό με το κατάλληλο λεξιλόγιο. Εμφανώς, η διαδικασία αυτή κινητοποιεί και ενεργοποιεί τις ικανότητες χειρισμού της γλώσσας και προσθέτει ψυχαγωγία – εκπαίδευση (edutainment) στους μαθητές/μαθήτριες, καθιστώντας τους δημιουργικούς/δημιουργικές και εξωστρεφείς.

Ακόμα, η αναμετάδοση καθιστά τους μαθητές/μαθήτριες υπεύθυνους/υπέυθυνες για τον ενδεχόμενο έλεγχο και την κριτική από τους ακροατές αλλά και ενισχύει το αίσθημα της ελευθερίας, καθώς δεν υφίσταται αμεσότητα στην ανθρώπινη επαφή, η οποία ενδεχόμενα να

λειτουργήσει περιοριστικά και φοβικά για την έκφραση των απόψεών τους. Επιπλέον, η χρήση αυτής της δυνατότητας του podcast μπορεί να προσαρμοστεί στην εξατομικευμένη μάθηση, στο προσωπικό μαθησιακό στυλ, στη σύγχρονη και ασύγχρονη μάθηση, σε οποιοδήποτε χρόνο για παρακολούθηση των ραδιοφωνικών ψηφιακών εκπομπών. Αυτή η θετική σχέση στη μάθηση από τα podcasting έχει επιβεβαιωθεί από σχετικές έρευνες (Hasan & Hoon, 2013).

Οι μαθητές/μαθήτριες καθίστανται δημιουργοί εκπαιδευτικού υλικού στο ψηφιακό ραδιόφωνο και ως εκ τούτου, καθώς προβαίνουν στη δημοσίευσή του, είναι βέβαιο ότι ενδυναμώνονται τα κίνητρά τους για συνεχή μάθηση, καθώς εισπράττουν ανατροφοδότηση από τους ακροατές. Αυτή η άποψη θεμελιώνεται στη βάση της ψυχολογικής θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού του Bandura, η οποία υποστηρίζει ότι ο κοινωνικός περίγυρος επηρεάζει τη συμπεριφορά μας και την κατευθύνει για θετική ενίσχυση των συναισθημάτων της επιτυχίας και της ικανοποίησης. Γενικότερα έρευνες σχετικές με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας έχουν δείξει ότι η επίδραση του ήχου στην ανθρώπινη φαντασία είναι πιο σημαντική από την εικόνα και αυτό το γεγονός οφείλεται στο ότι ο ήχος αγγίζει το συναίσθημα, προκαλεί στον άνθρωπο συγκίνηση, ενεργοποιεί τη μνήμη, ζωντανεύοντας το παρελθόν και ευαισθητοποιεί τα βαθύτερα στοιχεία της κουλτούρας των ανθρώπων (Κορωναίου, 2002).

Οι σύγχρονες εξελίξεις απαιτούν από τους ανθρώπους διαφορετικές δυνατότητες πρόσκτησης, ανάλυσης μη γραμμικών, πολυτροπικών και διαδραστικών ειδών λόγου. Η παραδοσιακή μορφή εξάσκησης των μαθητών/μαθητριών αποκλειστικά και μόνον στο είδος του γραπτού έντυπου λόγου στην έκθεσή τους, της γραμμικής δηλαδή αποτύπωσης των συλλογισμών, δεν τους εκπαιδεύει στον πολυτροπικό χαρακτήρα και στην ποικιλία των μέσων μετάδοσης του σύγχρονου πολιτισμού. Ο ψηφιακός γραμματισμός αντίθετα υπηρετεί αυτές τις δεξιότητες, καθώς οι χρήστες και οι δημιουργοί τους αποτελούν την πρωταρχική ομάδα – στόχο, για να ξεκινήσουν να αναπτύσσονται παράλληλα οι οπτικές και γραπτές ικανότητες του κειμένου (Jacobs et al, 2004). Προφανώς, το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο συνδέεται με την ομαδοσυνεργατική και ενεργητική στάση των μαθητών/μαθητριών και προφανώς με μη γραμμικό αλφαριθμητικό των μαθητών/μαθητριών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ: 3.

Ο ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟΥ ΜΕ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕ ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ.

3.1. Συμπεριφορισμός και μαθητικό ραδιόφωνο.

Αναμφισβήτητα, το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο απαιτεί μια άλλη ψηφιακή κουλτούρα από τους μαθητές/μαθήτριες και μια άλλη κοσμοθεωρία γνώσης, που να ανταποκρίνεται στα σύνθετα περιβάλλοντα του εξελισσόμενου τεχνολογικού πολιτισμού. Αν εξετάσουμε διαδοχικά τις διάφορες θεωρίες μάθησης, που παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της μάθησης μπορούμε να προβούμε σε παρατηρήσεις πάνω στην αποτελεσματικότητα. Ο συμπεριφορισμός δέχτηκε τη μάθηση όχι ως ένα σύνολο εσωτερικών διεργασιών, οι οποίες προϋποθέτουν την ενεργό δράση του ατόμου να αξιολογήσει, να σταθμίσει και να οργανώσει τις απαντήσεις σε ένα πολύπλοκο κόσμο αλλά ως μια αντίδραση εξαρτημένων αντανακλαστικών, χωρίς νοητική επεξεργασία.

Η θεωρία αυτή, εμφανιζόμενη στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, δέχτηκε σοβαρή κριτική, γιατί, όπως υποστηρίζει και ο μελετητής, Ματσαγγούρας (1997), βασικό της μειονέκτημα είναι ο εστιασμός στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου και στο ρόλο των εξωτερικών συνθηκών και ταυτοχρόνως στην παραμέληση των ανώτερων λειτουργιών μάθησης. Η θεωρία αυτή αντιστοίχως προσπάθησε να εφαρμοστεί όχι μόνο στα εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και στη βιομηχανική παραγωγή, μηχανοποιώντας εξαρτημένα την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Ο δε Ράπτης & Ράπτη (2001) υποστηρίζουν ότι η θεωρία αυτή, παρόλες τις αρχικές αισιόδοξες προοπτικές, ακυρώνει στη διαδικασία της μάθησης την προσωπική άποψη, τη διαφοροποιημένη αντίδραση στο ίδιο ερέθισμα, την κριτική τοποθέτηση σε αυτό, τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία, την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα του μαθητευόμενου, την πρωτοτυπία. Ο μηχανοκρατικός είδε τη μάθηση ως ένα σύνολο αυτοματοποιημένων εξαρτημένων αντανακλαστικών, σε ένα είδος ντετερμινιστικού μηχανοποιημένου συνόλου συμπεριφορών, υποβιβάζοντας την προσωπικότητα των ατόμων στο βιολογικό επίπεδο της σχέσης: ερέθισμα- αντίδραση. Ένα δεύτερο τρωτό της θεωρίας είναι ότι τα εξαρτημένα ερεθίσματα είναι δυνατόν να αποσβεστούν με τη διάρκεια του χρόνου ή να καθίστανται ανάγκη να εναλλάσσονται διαρκώς. Ο συμπεριφορισμός αποτελεί μια θεωρία μάθησης, η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της στο σύνολο των

αποθησαυρισμένων γνώσεων και θεωρεί ότι το μυαλό των μαθητών/των μαθητριών αποτελεί ένα άδειο δοχείο (tabula rasa), το οποίο πρέπει να γεμίσει ή ένας καθρέφτης που αντανακλά την πραγματικότητα που του διδάσκεται, όπως υποστηρίζει ο Gergen (1999).

Αυτή όμως η παιδαγωγική φιλοσοφία βρίσκεται σε αντίθεση με τις απόψεις νεότερων ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η σκέψη δεν είναι γραμμική και ότι η αποσπασματική γνώση ούτε προάγει ούτε συμπληρώνει τις συσχετιζόμενες δυνατότητες του ανθρώπινου μυαλού, όπως αναφέρει ο Kruse (1998).

Αναμφισβήτητα, η θεωρία του μπεχαβιορισμού εξαρτά τη μάθηση από τα ερεθίσματα και παραμελεί τις ανώτερες λειτουργίες μάθησης (Ματσαγγούρας,1977). Αυτό το μηχανοποιημένο μηχανιστικό μοντέλο μάθησης, που ουσιαστικά δεν διαβλέπει το πολυσύνθετο χαρακτήρα της ψηφιακής εποχής δεν ενδείκνυται για τη λειτουργία του ψηφιακού ραδιοφώνου στην εκπαιδευτική μονάδα, καθώς ακυρώνει ως μοντέλο την προσωπική άποψη, τη διαφοροποιημένη αντίδραση, την προσωπική πρωτοβουλία (Ράπτης, & Ράπτη, 2001). Καθώς βρισκόμαστε σε εποχή κατακλυσμού πληροφοριών και σε μεγάλη έκρηξη των γνωστικών αντικειμένων, δεν είναι δυνατόν να αποσκοπούμε να «γεμίσουμε το άδειο δοχείο = το κεφάλι του μαθητή» με αναρίθμητες πληροφορίες (Gergen,1999) και από αυτή την άποψη, το ψηφιακό ραδιόφωνο καθίσταται αρκετά διερευνητικό και «απαγορευτικό», καθώς επιβάλλει επιλογή, αξιοποίηση και σύνθεση πληροφοριών και απαλλάσσει τους μαθητές/τις μαθήτριες από την μηχανική αποστήθιση πληροφοριών.

Η βελτιωτική αυτή παρέμβαση στη θεωρία του μπεχαβιορισμού με τη συντελεστική προγραμματική μάθηση των μηχανών διδασκαλίας του Skinner δε φαίνεται να διόρθωσε τα κενά και αυτό, γιατί είναι δυνατόν ο μαθητής/η μαθήτρια να μάθει και από τα λάθη του/της με εσωτερική αυτοαξιολόγηση, χωρίς να χρειάζεται πάντα ενίσχυση και χωρίς να επιδιώκουμε αυτό το μηχανιστικό προγραμματισμό με εξαρτημένες ενισχύσεις, αφαιρώντας τη προσωπική σκέψη. Οι θεωρίες αυτές του Pavlov και του Skinner αναγάγουν τη μάθηση μόνο στη μελέτη των βιολογικών αντιδράσεων και στηρίζονται σε αυθαίρετες γενικεύσεις που εφαρμόστηκαν σε ζώα (Φλουρής, 2003). Βασικές έννοιες των θεωριών αυτών είναι η εξωτερική συμπεριφορά, το ερέθισμα, η αντίδραση, η εξαρτημένη μεταβλητή, ο προγραμματισμός των αντιδράσεων, έννοιες σύμφωνες με το βιομηχανικό πνεύμα του προηγούμενου αιώνα και όχι σύμφωνα με την πνευματικότητα των ατόμων και τη πολυσυνθετότητα των κοινωνιών.

Τελικά όμως, στη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας σ' αυτά τα πολύπλοκα κοινωνικά περιβάλλοντα, το ψηφιακό ραδιόφωνο δεν απαιτεί μία μηχανοποιημένη συντελεστική μάθηση, όπως οραματίστηκε ο Skinner, δεν απαιτεί μηχανοποιημένη τροφοδότηση σε

συστηματική βάση εξωτερικών αμοιβών αλλά δημιουργεί περιθώρια ικανοποίησης των εσωτερικών κινήτρων και δυνατότητες νοητικών διεργασιών εκ μέρους των μαθητών/μαθητριών για να ανταποκριθούν σε πιο σύνθετα περιβάλλοντα.

3.2. Κονστρουκτιβισμός και Μαθητικό Ραδιόφωνο.

Ο εποικοδομητισμός σε αντίθεση με τις μεχαβιοριστικές θεωρίες αντιμετωπίζει τον μαθητή/την μαθήτρια όχι ως ένα απλό ενεργούμενο στα εξωτερικά ερεθίσματα αλλά προσδίδει στον μαθητή/μαθήτρια ενεργητικό ρόλο στη μάθηση, καθώς ο μαθητής /η μαθήτρια αναγκάζεται να αναστοχαστεί στη βιωμένη κατακτημένη γνώση, να την επεξεργαστεί και να την αφομοιώσει. Ακόμα, ο μαθητής/η μαθήτρια οδηγείται στην επίλυση προβλημάτων διερευνητικού χαρακτήρα, προβλήματα τα οποία δημιουργούν κίνητρο στους μαθητές/ στις μαθήτριες. Βασικές έννοιες της θεωρίας αυτής του εποικοδομητισμού είναι η εμπειρία, η πρότερη γνώση, ο αναστοχασμός επί του λάθους, η τροποποίηση και η εν τέλει ο δομικός μετασχηματισμός της γνώσης εξελικτικά.

. Η Σολομωνίδου (1999) αναφέρει σχετικά ότι οι μαθητές/μαθήτριες δεν είναι ενεργούμενα όντα και παθητικοί αποδέκτες αλλά οι κυρίως υπεύθυνοι της δικής τους μάθησης και ότι η μάθηση συμβαίνει πάντα με βάση τις προηγούμενες βιωμένες εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών και μορφοποιείται με προσωπική διαπραγμάτευση του μαθητή/της μαθήτριας . Η μάθηση οικοδομείται με ατομικό και κοινωνικό τρόπο και κάθε φορά η νέα γνώση αξιολογείται και δοκιμάζεται και συνταιριάζει με τη συνάφεια των προτέρων μαθησιακών αντικειμένων.

Η μάθηση ακόμα επηρεάζεται από τις μαθησιακές αντιλήψεις και θεωρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μεταφέρουν αυτές τις αποσκευές και στη διαδικασία της μάθησης, πράγμα που επηρεάζει την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά. Η μάθηση δεν είναι μηχανική μετάδοση της γνώσης αλλά είναι μια συνθετική λειτουργία, η οποία προϋποθέτει την οργάνωση της τάξης και το σχεδιασμό τέτοιων δραστηριοτήτων, ώστε να μπορέσει να οικοδομηθεί πάνω στα πρότερα νοητικά δεδομένα, η νέα γνώση. Επομένως, το αναλυτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού δεν είναι πρόγραμμα αποστήθισης αλλά πρόγραμμα γεμάτο από δραστηριότητες, πηγές, υλικά και μέσα, τα οποία θα βοηθήσουν τον εποικοδομητισμό της γνώσης (Σολομωνίδου,1999).

Ο εποικοδομισμός είναι μια καινούρια παιδαγωγική θεωρία, η οποία βασίζεται κυρίως στον παρεμβατικό και διερευνητικό χαρακτήρα της μάθησης. Οι μαθητές/οι μαθήτριες

καλούνται να ερμηνεύσουν, να αποδομήσουν τα χαρακτηριστικά της πραγματικότητας αλλά και στη συνέχεια να δομήσουν τις νέες γνώσεις, κατανοώντας τις αλλαγές.

Οι Ράπτης & Ράπτη (2001) αναφέρουν ότι η θεωρία του κονστρουκτιβισμού αναδεικνύει περισσότερο την μη υποτίμηση των κατακτημένων εμπειριών και γνώσεων, τον εποικοδομητισμό της γνώσης και ότι αυτή κατακτάται από ένα σύνολο δραστηριοτήτων, πηγών και υλικών που θα βοηθήσουν στην κατασκευή της. Η Σολομωνίδου (1999) υποστηρίζει ότι ο «εποικοδομητισμός» είναι μια θεωρία μάθησης που διαφοροποιείται από τις μεχαβιοριστικές θεωρίες. Οι προηγούμενες αυτές θεωρίες υποβίβαζαν το μαθητή/τη μαθήτρια σε ένα πειραματόζωο και ενεργούμενο στα εξωτερικά ερεθίσματα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη πνευματική συγκρότησή τους και τις ιδιαίτερες ψυχο-συναισθηματικές ανάγκες.

Ο εποικοδομητισμός δείχνει ένα σεβασμό στον μαθητή/στην μαθήτρια, αναγνωρίζει σε αυτόν/σ' αυτήν ένα ενεργητικό ρόλο, αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα για την επίλυση των καταστάσεων, κτίζει στις προγενέστερες εμπειρίες και τα «γνωστά θέματα», ενισχύοντας το δέσιμο και την αφομοιωτική δύναμη στη γνώση. Τέλος, ο εποικοδομητισμός επέφερε αλλαγές στη σύνταξη των αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα προηγούμενα στάδια της γνώσης και την πρόσκτηση νέων γνώσεων, που να ακουμπάνε και να στηρίζονται σε αυτές. Η αντίληψη αυτή επέφερε μια καινούρια φιλοσοφία στη διάδοση της γνώσης στο σχολικό χώρο, ανοίγοντας τα πεδία της ερευνητικής μάθησης για τους ίδιους/τις ίδιες τους μαθητές/τις μαθήτριες και εμπλουτίζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα με δραστηριότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών.

Με αυτό τον προσανατολισμό ο κονστρουκτιβισμός προσεγγίζει αρκετά τη λειτουργία του ψηφιακού ραδιοφώνου όχι μόνο στη συγκρότηση των ραδιοφωνικών ομάδων αλλά και στον σταδιακό τρόπο της διαδικασίας παραγωγής εκπαιδευτικού προϊόντος με βάση κατακτημένες εμπειρίες τους από τη συμμετοχή σ' αυτό.

3.3. Συνεργατική μάθηση και Μαθητικό ραδιόφωνο.

Εξετάζοντας στη συνέχεια τη φιλοσοφία της συνεργατικής μάθησης σε σχέση με το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο, είναι αναγκαίο αρχικά να επισημάνουμε πως η συνεργατική μάθηση καλύπτει το έλλειμμα κοινωνικότητας (Ματσαγγούρας, 1977) και προωθεί τις διαπολιτισμικές επαφές και τη συνύπαρξη με άλλες κουλτούρες (Σγουροπούλου & Κουτομάνος, 2001) και πώς η δημοσιοποίηση της γνώσης ενδυναμώνει την αντίληψη

σχετικά με το αντικείμενο της μάθησης (Sharan, 1990). Ο Bruner υπήρξε ο εμπνευστής του σπειροειδούς αναλυτικού προγράμματος στην εκπαίδευση. Οι γνώσεις κατακτώνται και αφομοιώνονται και συσχετίζονται οπωσδήποτε με τις προηγούμενες εμπειρίες του παιδιού. Ο Bruner τελικά συνδύασε την εσωτερική Σωκρατική ανασκόπηση με την ανακαλυπτική μάθηση πάνω στα πραγματικά αντικείμενα (Σολομωνίδου, 1999).

Η ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση στηρίζεται στις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η γνώση κτίζεται με βηματισμό και με ομαδικότητα. Η πιο αποτελεσματική μέθοδος εκμάθησης είναι αυτή η οποία επιλέγει την κατάλληλη ερώτηση και ο εκπαιδευτής/η εκπαιδευτρια εκπαιδεύει με τον κατάλληλο συνδυασμό ερωτο-απαντήσεων. Στόχος είναι οι μαθητές/μαθήτριες να μάθουν μόνοι/ες τους, καθοδηγούμενοι/νες και τα θέματα εκμάθησης δεν είναι προκαθορισμένα από τον/την εκπαιδευτικό αλλά προτείνονται και καθορίζονται από τους εκπαιδευόμενους/τις εκπαιδευόμενες. *«Αυτό βέβαια, συνεπάγεται ότι οι μαθητές/μαθήτριες έχουν πρωτίστως αναπτύξει τις αναγκαίες στρατηγικές διερεύνησης και επίλυσης των προβλημάτων. Έτσι, οι στρατηγικές αυτές δεν αποτελούν μόνο μέσο για την αυτόνομη και αυθεντική μάθηση αλλά πρέπει να αποτελούν και οι ίδιες αντικείμενο της διδασκαλίας και απότερο σκοπό της εκπαίδευσης»* (Ματσαγγούρας, 2002, σ.494).

Οι απόψεις αυτές φαίνεται ότι υπηρετούνται από τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας του μαθητικού ψηφιακού ραδιοφώνου, γιατί αυτό μπορεί να ενσωματώσει μαθητές/μαθήτριες σε διάφορες κοινωνικές ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, ότι μπορεί να ανοίξει την πληροφόρηση και σε άλλες πολιτισμικές ομάδες με βάση και τα θέματα των ραδιοφωνικών εκπομπών και ότι η δημοσιοποίηση των εκπομπών αναγκαστικά θα προχωρήσει και το βάθος της κατακτημένης γνώσης. Διαφαίνεται μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ της λειτουργίας του ραδιοφώνου και των βασικών στόχων της παιδαγωγικής θεωρίας της συνεργατικής μάθησης, καθώς το τελικό ψηφιακό προϊόν μιας μαθητικής ραδιοφωνικής ομάδας προφανώς και προϋποθέτει ένα συνεργατικό ομαδικό πνεύμα, ένα εσωτερικό αναστοχασμό για την ποιότητα της εκπομπής αλλά και στρατηγικές διερεύνησης και επίλυσης σχετικών προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο.

3.4. Ανακαλυπτική μάθηση και ψηφιακό Ραδιόφωνο.

Από αυτή τη σκοπιά το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο συναντά τα χαρακτηριστικά της ανακαλυπτικής μάθησης. Το μαθητικό ραδιόφωνο βοηθά στον αυτο-προσδιορισμό του

μαθητή/της μαθήτριας με την εμπλοκή τους στη ψηφιακή ραδιοφωνική εκπομπή και αυτό, γιατί το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο εστιάζει σε ικανότητες που δεν αξιολογούνται από τα σχολικά μαθήματα και οι ίδιοι οι μαθητές/μαθήτριες αντιλαμβάνονται ότι η συμμετοχή τους είναι σημαντική και χρήσιμη και ότι έχουν ένα δικό τους ρόλο στο σύνολο της εκπόνησης ψηφιακής ραδιοφωνικής εκπομπής.

Η διαδικασία της σύγκρισης του εαυτού τους με τους συνομηλίκους διευκολύνει την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης (Rosenberg, 1988). Το μαθητικό ραδιόφωνο δεν εμπίπτει στις υποχρεωτικές μαθησιακές διαδικασίες. Ο προαιρετικός αυτός χαρακτήρας το καθιστά ελεύθερο με αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να οδηγούνται σε αυτό από εξωτερικά ή εσωτερικά κίνητρα. Βέβαια, η συμμετοχή τους στο ραδιόφωνο δεν βαθμολογείται και ως εκ τούτου ο βαθμός δεν αποτελεί ένα εξωτερικό κίνητρο.

Οι μαθητές/μαθήτριες οδηγούνται στη σύσταση των ραδιοφωνικών ομάδων κυρίως για να ικανοποιήσουν τα εσωτερικά κίνητρα, την ανάγκη δηλαδή συνύπαρξης σε μια ομάδα, σε μια κοινότητα φίλων, να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις, να εκδηλώσουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους. Είναι όμως και ενδεχόμενο οι μαθητές/μαθήτριες από εξωτερικά κίνητρα π.χ να οδηγούνται στη χρήση της πληροφορικής από ορατό όφελος (Kim et al, 2009). Το μαθητικό ραδιόφωνο μπορεί όχι μόνο να βοηθήσει «στην ανακαλυπτική μάθηση» αλλά και στην «ανακάλυψη» πτυχών της προσωπικότητας.

3.5. Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και μαθητικό ραδιόφωνο.

Κυριότερος εκπρόσωπος αυτής της νέας παιδαγωγικής θεώρησης θεωρείται ο Ρώσος, Vygotsky, αλλά και θεμελιωτής αυτής της θεωρίας. Η κατεύθυνση ονομάζεται κοινωνικο-πολιτισμική, στην οποία εξάγονται οι κοινωνικο – πολιτισμικοί παράγοντες στην απόκτηση της γνώσης. Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι στην κατάκτηση της γνώσης ασκεί μεγάλη επίδραση το ιστορικό και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό, κατά την άποψη του, παρεμβαίνει στις φυσικές προδιαγραφές του ατόμου και στην έμφυτη κληρονομική προίκα και διαμορφώνει συμβολικές αναπαραστάσεις και νοήματα, των οποίων η επεξεργασία προσθέτει στην κατακτημένη γνώση. Τόνισε και μελέτησε συστηματικά το κατά πόσο η εξέλιξη της γνωστικής δύναμης συμβαδίζει με την αντίστοιχη σταδιακή γλωσσική κατάκτηση και υποδομή του ατόμου. Η γλώσσα υποβοηθά το άτομο να εσωτερικεύσει τα πολιτισμικά δρώμενα και τις σημασίες, που αυτά εμπεριέχουν. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές

αυτές σημασίες όχι μόνο διαμεσολαβούν για τη γνωστική εξέλιξη αλλά εμπεριέχουν νοήματα και τρόπους σκέψης που επιδρούν διαλεκτικά στις ίδιες τις νοηματικές διεργασίες (Ράπτης, & Ράπτη, 2001).

Από την άλλη μεριά, το μαθητικό ραδιόφωνο μπορεί να εκφράσει την ποικιλία των κοινωνικο-πολιτισμικών προελεύσεων των μαθητών/μαθητριών, μπορεί να αναδείξει χαρακτηριστικά τους με τις ανάλογες εκπομπές, μπορεί να εστιαστεί στην πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών/μαθητριών και γιατί όχι να ανταποκριθεί και στα διάφορα ηλικιακά επίπεδα των μαθητών/μαθητριών, κτίζοντας έτσι παράλληλα με τη γλωσσική δομή και την πολιτισμική τους ταυτότητα.

3.6. Κονεκτιβισμός και Μαθητικό Ραδιόφωνο.

Ο κονεκτιβισμός ως εκπαιδευτική παιδαγωγική θεωρία μεταθέτει το ενδιαφέρον πρόσκτησης της γνώσης όχι τόσο στο «πώς» (Know-how) αυτή κατακτάται, ούτε στο «τι» (Know-what) πρέπει να κατακτηθεί αλλά κυρίως στο «που» (Know-where) αυτή οφείλει να αναζητηθεί και να ανευρεθεί, καθιστώντας έτσι τα άτομα μια ουσιαστική «*δημιουργική μορφή μηχανής αναζήτησης*». Ειδικότερα, ο Huertas et al. (2007) εισάγει τον όρο: «*μάθηση 2.0*», θεωρώντας ως τέτοιας μορφής μάθηση, τη διαδικασία ανάμεσα στον κονεκτιβισμό και στο Συμμετοχικό Ιστό (Web 2.0) με βασικές αρχές μάθησης: τον μαθητοκεντρικό αυτόνομο σχεδιασμό της γνώσης από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, τη μετάβαση από τις κοινότητες πρακτικής των ομάδων ίδιων ενδιαφερόντων στην κοινωνική δικτύωση, στις ομότιμες σχέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων και στη αλλαγή από τις παραδοσιακές μορφές μάθησης στα ανοιχτά συνεχώς μεταβαλλόμενα και εξελισσόμενα περιβάλλοντα.

Η μάθηση αυτή, ιδίως στα περιβάλλοντα του διαδικτύου βασίζεται σε μια αμοιβαία αλληλεπίδραση (peer-to-peer interaction) μεταξύ των ατόμων, όπου ο καθένας μαθαίνει από τους άλλους και με τη βοήθεια των άλλων (Weller, 2007). Συμπερασματικά, ο Κονεκτιβισμός θεωρεί ότι οι αποφάσεις μας βασίζονται σε αρχές, πληροφορίες και συνεχώς μεταβαλλόμενες γνώσεις, καθώς και στην ικανότητα ανίχνευσης των κόμβων πληροφορίας, επικαιροποίησης και αξιοποίησής τους.

Τέλος, φαίνεται πως η παιδαγωγική θεωρία του Κονεκτιβισμού, η οποία εστιάζεται κατ' εξοχήν στο «τι» θα επιλέξει ο μαθητής/η μαθήτρια από την πληθώρα των πληροφοριών και με ποιο τρόπο θα αναζητήσει και θα αξιοποιήσει τους κόμβους και τις συνδέσεις της πληροφορίας φαίνεται ότι βρίσκει μεγάλη εφαρμογή στο μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο και θέτει στην πράξη αυτή την άτυπη εκπαιδευτική διαδικασία μέσω των ψηφιακών

δημιουργιών του μαθητικού ραδιοφώνου. Και αυτό πιστοποιείται κυρίως από το γεγονός ότι το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο αποτελεί πληροφορία και δίκτυο αναμετάδοσης.

3.7. Η θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας και το μαθητικό ραδιόφωνο.

Το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο ουσιαστικά χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για τις αναμεταδόσεις του και το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Οι μαθητές /μαθήτριες επιλέγουν πληροφορίες, ταξινομούν το υλικό αναμετάδοσης, το κατηγοριοποιούν, το μορφοποιούν, το αναπαράγουν και το αποθηκεύουν, το ανακαλούν, όπως λειτουργεί και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Για το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν τα εκπαιδευτικά λογισμικά και να προσαρμοστούν και να τροποποιηθούν ανάλογα.

Ο Ράπτης & Ράπτη (2001) υποστηρίζουν ότι οι υπολογιστές ασκούν τεράστια επίδραση στη μάθηση και ο ρόλος τους είναι καθοριστικός στην αφομοίωση των γνώσεων και γενικότερα η πληροφορική τεχνολογία υποστηρίζει θετικά το μαθησιακό έργο. Η παρέμβαση του υπολογιστή στη διαδικασία της μάθησης συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό λογισμικό.

Ο Μικρόπουλος (2000) αναφέρει τον ορισμό του εκπαιδευτικού λογισμικού. Σύμφωνα λοιπόν με αυτόν τον ερευνητή, εκπαιδευτικό λογισμικό θεωρείται το λογισμικό που περιέχει διδακτικούς στόχους, διδακτικά σενάρια, αλληγορίες με παιδαγωγική βάση και επιφέρει διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα. Το εκπαιδευτικό λογισμικό είναι προϊόν της τεχνολογίας και ο σχεδιασμός του υπηρετεί όχι μόνο συγκεκριμένους διδακτικούς, μαθησιακούς και παιδαγωγικούς στόχους αλλά και μια συγκεκριμένη ιδεολογική τοποθέτηση. Το εκπαιδευτικό λογισμικό διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί συμπληρωματικό μέσο διδασκαλίας και σημαντικό υποβοηθητικό εργαλείο του διδάσκοντα αλλά και του ίδιου του μαθητή για αυτοδιδασκαλία.

Ο Κόμης (2004) αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να έχει διάφορες μορφές: 1) ειδικό λογισμικό, διαδραστικό και μη, με σαφή μαθησιακό και διδακτικό στόχο, 2) λογισμικό γενικής χρήσης (λογισμικό επεξεργασίας εικόνων, κειμενογράφος, λογιστικά φύλλα κ.λ.π).

Οι Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας (2003) αναφέρουν ότι η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού μπορεί να καταστήσει τη διδασκαλία εξαιρετικά αποτελεσματική. Επίσης, το εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί να ανατρέψει τη δασκαλοκεντρική μάθηση, η οποία ακινητοποιεί τον μαθητή/την μαθήτρια σε απλό δέκτη και να καταστήσει τη μάθηση διαδραστική, κατά την οποία ο μαθητής/η μαθήτρια συμμετέχει ενεργά και παρεμβαίνει ο

ίδιος/η ίδια στη μορφωτική διαδικασία. Το εκπαιδευτικό λογισμικό εξασφαλίζει πρόσβαση σε πληροφορία που συσχετίζεται με την ύλη και υποβοηθά την εμπέδωση της γνώσης. Πολλά είδη εκπαιδευτικού λογισμικού θέτουν τον υπολογιστή στη θέση του δασκάλου, ενώ άλλα αποτελούν ενισχυτικά εργαλεία για εποικοδομηστική γνώση. Με βάση τον τρόπο χρήσης στη μαθησιακή διαδικασία, με το βαθμό αλληλεπίδρασης, τις διδακτικές πρακτικές και τις υποκειμένες θεωρίες μάθησης τα εκπαιδευτικά λογισμικά διακρίνονται σε πολλές κατηγορίες και προσφέρουν τη δυνατότητα αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά συνδυάζουν πολυμεσικές εφαρμογές (καταγραφή, επεξεργασία και αποθήκευση κειμένου, ήχου, κινούμενης εικόνας, βίντεο και συνδυασμούς μεταξύ τους) και υπερμέσα (hypermedia), που σημαίνει τη μη γραμμική διασύνδεση του υπερκειμένου (hypertext) και των πολυμέσων μέσω συνδέσμων (links).

Οι Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλα (2003) διακρίνουν τα εκπαιδευτικά λογισμικά, ανάλογα με τον τρόπο χρήσης και τον εκπαιδευτικό στόχο σε έξι βασικούς τύπους εκπαιδευτικού λογισμικού τύπου CAI (Computer Assisted Instruction = μέσα άμεσης υποβοήθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Οι βασικοί αυτοί τύποι είναι:

- 1) Το εκπαιδευτικό λογισμικό εξάσκησης –εκγύμνασης,
- 2) Το εκπαιδευτικό λογισμικό εκπαίδευσης –φροντιστηρίου,
- 3) Το εκπαιδευτικό λογισμικό λύσης προβλημάτων,
- 4) Το διερευνητικό λογισμικό (εκπαιδευτικό λογισμικό προσομοιώσεων, μικρόκοσμοι),
- 5) Το εκπαιδευτικό υλικό μοντελοποίησης (ανοιχτό και κλειστό περιβάλλον).

Οι Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλα (2003) θεωρούν τα ακόλουθα ως βασικά σημεία των γνωστικών θεωριών: 1) τη θεωρία του σχήματος (schema theory) : Το σχήμα αποτελεί δομημένη γνώση οργανωμένη στη μνήμη. Τα σχήματα δομούνται σε δίκτυα στη σκέψη μας μέσω κόμβων. Η μάθηση επέρχεται με νέες πληροφορίες, τροποποιήσεις και αναδομήσεις, 2) την κωδικοποίηση και χαρτογράφηση (encoding an information mapping), 3) τα διανοητικά πρότυπα, 4) την ανάπτυξη εμπειρίας : η γνώση τροποποιείται με την πάροδο του χρόνου, δομείται και προσαρμόζεται, σχεδόν ασυνείδητα, 5) την επεξεργασία πληροφορίας (information processing) – Χειρισμός συμβόλου (symbol manipulation) – Οικοδόμηση της γνώσης (Knowledge construction).

Οι γνωστικές θεωρίες δέχονται γενικά ότι το γνωστικό σύστημα αυτο-οργανώνεται και έχει την τάση εξισορρόπησης στις αλλαγές, ότι οι γνώσεις μας δεν είναι αντίγραφα της πραγματικότητας αλλά αφομοιώσεις του πραγματικού κόσμου, ότι η γνώση αποκτάται με την ενεργητική μεταμορφωτική δύναμη, ότι η γνώση αποτελεί μια συνεχή επεξεργαστική

διαδικασία και ότι οι γνώσεις συνδέονται με σκοπό τη μοντελοποίηση και το μετασχηματισμό της πραγματικότητας, που μας περιβάλλει.

3.8. Η μη καθοδηγούμενη εκπαίδευση του C. Rogers και το μαθητικό ραδιόφωνο.

Το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο λειτουργεί εκτός του συμβατικού προγράμματος και κινητοποιεί τους μαθητές/μαθήτριες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Στην κινητοποίηση αυτή οι μαθητές/μαθήτριες αποκτούν εμπειρίες σημαντικές και μαθαίνουν με βιωματικό τρόπο.

Ο Dewey (2004) υποστηρίζει τη μεγάλη σημασία της βιωματικής μάθησης μέσα σε ένα σχολείο που καταργεί το παραδοσιακό αυταρχικό απομνημονευτικό μοντέλο. Η βιωματική μάθηση δεν μπορεί να αναπτυχθεί σε σχολικό χώρο στον οποίο καταπνίγεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών και δεν ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία. Οι εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών έχουν μεγάλη παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία, γιατί αυτές δημιουργούν και το κίνητρο για περισσότερη μάθηση. Σημειώνει χαρακτηριστικά: *«Αποκτώντας ορισμένες ικανότητες και μαθαίνοντας ορισμένα πράγματα που θα χρειαστούν αργότερα οι μαθητές/μαθήτριες κατά κάποιο τρόπο ετοιμάζονται για τις ανάγκες και τις συνθήκες του μέλλοντος. Σύμφωνα με μια έννοια, κάθε εμπειρία πρέπει να προετοιμάζει ένα άτομο να δεχθεί μεταγενέστερες εμπειρίες βαθύτερης και περισσότερο ευρείας ουσίας».*

Ο Dewey (2004) περιέγραψε τη βιωματική μάθηση ως ένα αέναο κύκλο σε συνεχή διαφορετικά στάδια και σε συνεχή και συστηματική παρατήρηση των πληροφοριών και της προηγηθείσας εμπειρίας: *«Η παρατήρηση μόνη της δεν φθάνει. Πρέπει να καταλάβουμε τη σημασία εκείνου που βλέπουμε, που ακούμε και αγγίζουμε. Αυτή η σημασία συνίσταται στις συνέπειες εκείνου που θα προκύψει, όταν ενεργοποιηθεί εκείνο που βλέπουμε [...]. Η θέση των σκοπών μας είναι μια σύνθετη διανοητική λειτουργία. Προϋποθέτει: 1) παρατήρηση των συνθηκών του περιβάλλοντος, 2) γνώση του τι συνέβη σε ανάλογες περιστάσεις στο παρελθόν, μια γνώση που αποκτάται μερικώς από την περισυλλογή και μερικώς από την πληροφορία, συμβουλή και προειδοποίηση όλων όσοι έχουν πίσω τους μεγαλύτερη εμπειρία, και 3) κρίση που τοποθετεί μαζί ό,τι έγινε αντικείμενο παρατήρησης και ό,τι συντελεί στο να υποδηλώσει τη σημασία του».*

Το μαθητικό ραδιόφωνο παρέχει δυνατότητες όχι μόνο βιωματικής μάθησης αλλά μπορεί να προσφέρει θετικά συναισθήματα στους/στις μαθητές/μαθήτριες: *«Η αξιοποίηση των θετικών συναισθημάτων εμπεριέχει την εστίαση σε θετικά συναισθήματα για τη μάθηση και*

για την εμπειρία, που αποτελεί το αντικείμενο του στοχασμού. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει τη συνειδητή ανάκληση στη μνήμη θετικών εμπειριών, την εστίαση της προσοχής σε ευχάριστες πτυχές του άμεσου περιβάλλοντος ή την πρόβλεψη των πιθανών ωφελειών που θα προκύψουν από την επεξεργασία των γεγονότων. Ο παραμερισμός των συναισθημάτων που εμποδίζουν τη μάθηση είναι ο απαραίτητος πρόδρομος μιας ορθολογικής θεώρησης των γεγονότων. Μπορεί να περιλαμβάνει την έκφραση των συναισθημάτων του καθενός στους άλλους, όταν αναλογίζεται ένα γεγονός, για παράδειγμα, ένα γέλιο κατά την αφήγηση ενός στενάχωρου γεγονότος ή κάποιου άλλου τύπου εξομολόγησης και γενικότερα οτιδήποτε μπορεί να γίνουν προκειμένου να παραμεριστούν τα εμπόδια και να πραγματοποιηθεί μια ολοκληρωμένη επεξεργασία της εμπειρίας» (Boud, Keogh & Walker, 2002, σελ. 26).

3.9. Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης του H. Gardner και το μαθητικό ραδιόφωνο.

Ο Ματσαγγούρας (2002) αναφέρει τα οκτώ είδη νοημοσύνης του Gardner στην ανάπτυξη ενός θέματος. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι στη Γλωσσική νοημοσύνη ανήκουν οι αφηγήσεις, οι μονολογικές παρουσιάσεις, η συζήτηση, οι διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, οι γραπτές εργασίες, οι ημερολογιακές καταγραφές, οι περιλήψεις, οι απαγγελίες, οι γλωσσοδέτες, η ανάγνωση, οι έμμετρες αποδόσεις.

Συνεχίζοντας, αναφέρει ότι στη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη συμπεριλαμβάνονται οι ποσοτικοποιήσεις, οι μαθηματικοί υπολογισμοί αξίας, μεγέθους, βάρους, απόστασης, χρόνου, οι ιεραρχήσεις, οι κατηγοριοποιήσεις, οι διερευνήσεις, οι συλλογισμοί, οι γενικεύσεις, οι αιτιολογήσεις, οι ερμηνείες, οι αναλύσεις, τα συμπεράσματα, οι αξιολογήσεις, οι υποθέσεις. Στην ενδο-προσωπική νοημοσύνη ανήκουν οι αναπολήσεις, η έκφραση συναισθημάτων, οι αναστοχασμοί, οι προσωπικές νοηματοδοτήσεις, οι προσωπικές επιλογές, οι ατομικές εργασίες, η αυτό-αξιολόγηση, η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, οι προσωπικοί προγραμματισμοί. Στη μουσική νοημοσύνη ανήκουν οι ηχητικές επενδύσεις, οι μουσικές αποδόσεις εννοιών και καταστάσεων, οι ρυθμικές εκφράσεις. Στη κιναισθητική νοημοσύνη ανήκουν οι δραματοποιήσεις και οι κατασκευές, ενώ στη χωρική οι γραφικές αναπαραστάσεις, οι μοντελοποιήσεις, οι εικαστικές αποδόσεις, οι εποπτικές. Στη διαπροσωπική επικοινωνία συμπεριλαμβάνονται οι δεξιότητες των ατόμων στις συλλογικές διαδικασίες, στις ομαδικές εργασίες, στη διαχείριση κρίσεων, στις διαπροσωπικές διαμεσολαβήσεις, στην αλληλο-διδασκαλία, ενώ στον νατουραλιστικό τύπο νοημοσύνης ανήκουν η παρατήρηση των συνθηκών του περιβάλλοντος, η κατηγοριοποίηση και η αξιοποίησή τους.

Το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο μπορεί με την ενασχόληση των μαθητών/μαθητριών με το περιεχόμενο των εκπομπών να ενισχύει τις δεξιότητες, που αναφέρονται στη γλωσσική νοημοσύνη(π.χ αφηγήσεις), στην ενδοπροσωπική (π.χ έκφραση συναισθημάτων), στη διαπροσωπική-προσωπική (π.χ στις διαπροσωπικές διαμεσολαβήσεις), στην κιναισθητική (π.χ δραματοποιήσεις).

3.10. Κίνητρα και Μαθητικό Ραδιόφωνο.

Τα κίνητρα καθορίζουν τις προτιμήσεις των μαθητών/μαθητριών προς τα μαθήματα, τις στάσεις στη ζωή τους ή και τις επιτεύξεις των στόχων στη ζωή τους. Σύμφωνα με τον Φράγκο (1977), τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά (ορμές, ανάγκες, τάσεις, παρακινήσεις, παρωθήσεις) και σε εξωτερικά (τα μέσα που χρησιμοποιούνται από άλλους για ενεργοποίηση των οργανισμών). Τα εσωτερικά κίνητρα μπορούν να καταταγούν στις ακόλουθες πέντε κατηγορίες: τα γνωστικά (περιέργεια, προδιάθεση για διερεύνηση, επιθυμία γνώσης του περιβάλλοντος, ατομικά ενδιαφέροντα), τα κίνητρα αυτοέκφρασης (η ανάγκη του ανθρώπου για εξερεύνηση, προσωπική δημιουργία, για έλεγχο και διαμόρφωση μιας κατάστασης), τα κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης (επιτυχία, πρόοδος, ανταγωνισμός, υπεροχή έναντι των άλλων), τα κίνητρα διαπροσωπικών σχέσεων (φιλία, συνεργασία σε γονείς, δασκάλους, συνομηλίκους, στοργή, επιδοκιμασία), τα κίνητρα που εκπορεύονται από τις φυσιολογικές ανάγκες. Άλλοι ωστόσο ερευνητές εστίασαν τις μελέτες τους και στα εξωτερικά κίνητρα και τα προσδιόρισαν κυρίως στην απόλαυση ή και στην ευχαρίστηση, που πηγάζουν απ' αυτά

Στις διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσονται στα κοινωνικά περιβάλλοντα είναι ανάγκη να ικανοποιηθούν όχι μόνο το αίσθημα «του ανήκειν», η ανάγκη για αυτονομία αλλά και η αυτοεκτίμηση. Αυτές οι τρεις ανάγκες αποτελούν τα καθοριστικά κίνητρα κινητοποίησης και ενεργοποίησης για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών/μαθητριών (Deci & Ryan 2000). Αναμφισβήτητα, ο άνθρωπος είναι κοινωνική ύπαρξη και η ένταξή του στις ομάδες ή όχι αποτελεί καθοριστικό παράγοντα αυτοπροσδιορισμού του. Η ανάγκη αυτή της αποδοχής π.χ από τους συνομηλίκους ασκεί τεράστια επίδραση ως εσωτερικό κίνητρο δράσης. Ακόμα, όταν τα άτομα δραστηριοποιούνται σε προσωπικές επιλογές ενδιαφερόντων και η παρεχόμενη αυτονομία ανοίγει πεδία δράσης, τότε σίγουρα ως φυσικό επακόλουθο επέρχεται και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της οικοδόμησης

ισχυρού «υπερεγώ», καταστάσεις που κλονίζονται σε συνθήκες που τα άτομα ετεροπροσδιορίζονται, ελέγχονται ή και κατευθύνονται αναγκαστικά.

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται τα άτομα να δραστηριοποιηθούν και να κινηθούν ασκεί καθοριστική επίδραση. Αν λοιπόν οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να εργαστούν σε ένα περιβάλλον, όπως μπορεί να διαμορφωθεί το περιβάλλον του μαθητικού ραδιοφώνου, το οποίο να ενισχύει την επιτυχία και την προσωπική μάθηση, είναι βέβαιο ότι αυτή η θετική εμπειρία θα κινητοποιήσει το ενδιαφέρον για συνεχή προσπάθεια, ενώ, αν οι μαθητές/μαθήτριες βιώνουν την αίσθηση της αποτυχίας, είναι ενδεχόμενο να αδρανοποιήσει η πρωτοβουλία τους. Οι θετικές ή οι αρνητικές εμπειρίες αποτελούν μια αμφίδρομη σχέση για την κινητοποίηση ή όχι του μαθητή/της μαθήτριας (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999).

Ακόμα, ο τρόπος διδασκαλίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών επηρεάζει καθοριστικά τα κίνητρά τους. Αν οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν εργασίες με βάση τα ενδιαφέροντά των μαθητών/μαθητριών ή με βάση τα προβλήματα της πραγματικής ζωής και αν προσδίδουν σε αυτούς/αυτές αυτονομία και ενθάρρυνση και επιβράβευση, είναι βέβαιο ότι οι μαθητές/μαθήτριες θα κινητοποιηθούν και θα έχουν ισχυρά κίνητρα δράσης (Perry, 2006). Ακόμα, αν οι μαθητές/μαθήτριες οικοδομούν με τους συνομηλίκους ή και τους εκπαιδευτικούς υψηλό βαθμό σύνδεσης και συνεργασίας, τότε εκδηλώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή στο σχολείο και αποφεύγουν τα συναισθήματα ανίας, ανησυχίας, λύπης και απογοήτευσης που λειτουργούν εν τέλει ως αντικίνητρα δράσης (Furrer & Skinner, 2003).

Επίσης έχουν διατυπωθεί και απόψεις ερευνητών (Ferreira et al., 2011), οι οποίοι ιεραρχούν αξιολογικά τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα, τοποθετώντας τα εσωτερικά σε ανώτερη αξιολογική βαθμίδα, υποστηρίζοντας ότι η κατίσχυση των εξωτερικών κινήτρων πολλές φορές οδηγεί σε υπονόμευση των εσωτερικών. Αντίθετα, η πρωτοκαθεδρία των εσωτερικών κινήτρων οδηγούν ακόμη και σε ενίσχυση της πνευματικής ανάπτυξης

Ο Boekaerts (2002) αναφέρεται τόσο στα κίνητρα επίτευξης, στα εσωτερικά κίνητρα και στην προσήλωση σε στόχους όσο και στα αποτελέσματα των μεθόδων των δασκάλων, που ενισχύουν τις πεποιθήσεις - κίνητρα, στις στρατηγικές δραστηριοποίησης και στη δύναμη της θέλησης. Επικεντρώνεται στους μαθησιακούς στόχους και στην επίδραση των κινήτρων και αναγνωρίζει επίσης την ανάγκη για εκπαιδευτικές μεθόδους που έχουν να κάνουν με κοινωνικοποιητικούς και συναισθηματικούς στόχους. Πολλές από τις έρευνες που υποστηρίζουν τις αρχές, οι οποίες ορίζονται στη μελέτη του Boekaerts, πηγάζουν από μελέτες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ κινήτρων (εξεταζόμενων ως χαρακτηριστικών των μαθητών/μαθητριών) και μαθησιακού αποτελέσματος. Κάποιες αρχές έλκουν την καταγωγή

τους από τη θεωρία για την προσωπικότητα. Ακόμη, άλλες αρχές βασίζονται σε έρευνα που έδειξε πώς οι ευκαιρίες για μάθηση και προσωπική εξέλιξη (εκπαιδευτικές διαδικασίες, συμπεριφορά εκπαιδευτικών και κλίμα τάξης) που παρέχουν οι δάσκαλοι στα σχολεία έρχονται σε συμφωνία ή σε σύγκρουση με τις ανάγκες και τους στόχους των μαθητών/μαθητριών.

Συνοπτικά, ο Boakaerts τονίζει ότι οι πεποιθήσεις - κίνητρα δρουν ως ευνοϊκό πλαίσιο για τη μάθηση, οι μαθητές/μαθήτριες δεν κινητοποιούνται για μάθηση με την προοπτική της αποτυχίας, αξιολογούν θετικά τη μαθησιακή δραστηριότητα εξαρτώνται λιγότερο από την ενθάρρυνση, τα κίνητρα και την αμοιβή, είναι προσανατολισμένοι στην τέλεια μάθηση και μαθαίνουν περισσότερο από εκείνους που είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ» τους, οι διαφορετικές πεποιθήσεις σχετικά με την προσπάθεια επηρεάζουν τους σκοπούς της μάθησης, έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση για το πώς θα αναπτύξουν στρατηγικές κινήτρων, έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση, για να αναπτύξουν ισχυρή βούληση (αυτοέλεγχο), νιώθουν ισχυρότερη δέσμευση για μάθηση, αν τα αντικείμενα μάθησης είναι σύμφωνα με τους στόχους τους. Επομένως, τα κίνητρα-ιδίως τα εσωτερικά, θεωρούνται βασικοί μοχλοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λειτουργούν ως παρωθητικοί παράγοντες για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε συνεχή μάθηση και το μαθητικό ραδιόφωνο μπορεί να τα υπηρετήσει και να τα ενισχύσει σ' αυτή την κατεύθυνση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ:4. ΤΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ.

4.1. Τα καινοτόμα χαρακτηριστικά.

Για τον προσδιορισμό της έννοιας «καινοτομία» έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, προσεγγίζοντας την έννοια από διαφορετικές οπτικές. Ένας από τους επικρατέστερους ορισμούς που, προτείνεται από τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΑΣΑ), αναφέρει ότι η καινοτομία είναι η παραγωγή ενός νέου ή σημαντικά βελτιωμένου προϊόντος (αγαθού ή υπηρεσίας), ή η εφαρμογή μιας διαδικασίας, ή μιας νέας μεθόδου μάρκετινγκ, ή μιας νέας οργανωσιακής μεθόδου στις επιχειρησιακές πρακτικές, την οργάνωση του εργασιακού χώρου ή τις εξωτερικές σχέσεις. Είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων, κατά την οποία τα στελέχη ενός οργανισμού αποφασίζουν να υιοθετήσουν μια διαδικασία, μία οργάνωση ή μια δομή, ένα προϊόν, ένα πρόγραμμα, μια αγορά ή ένα σύστημα, που είναι καινούριο για το συγκεκριμένο οργανισμό.

Είναι αναγκαίο, πριν αναλυθούν τα καινοτόμα χαρακτηριστικά του Προγράμματος: «Το ψηφιακό Μαθητικό Ραδιόφωνο», να προσδιοριστεί η έννοια της «καινοτομίας» στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σύμφωνα με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: *«η καινοτομία ετυμολογικά ορίζεται ως ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα»* (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, Α.Π.Θ., 1990).

Στην βιβλιογραφία συναντάται πληθώρα παρόμοιων ορισμών της έννοιας «καινοτομία» Σύμφωνα με αρκετές σχετικές έρευνες (Cohen & Ball, 2006 Glatter et al., 2005 Inbar, 1996 Russell & Russell, 1992, κ.α) οι ορισμοί αυτοί προσδιορίζουν την καινοτομία ως μία μακροχρόνια και πολλές φορές δύσκολη και επώδυνη διαδικασία ολικής ή μερικής αλλαγής στοιχείων του οργανισμού, εξαρτούν την καινοτομία κατά πολύ από το πλαίσιο και το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται. Υποστηρίζουν ακόμα ότι η καινοτομία προωθεί νέες αντιλήψεις μέσω της χρήσης νέων πρακτικών με πρωτοβουλία των μελών του οργανισμού και αξιοποίησης νέων τεχνολογικών εργαλείων, νέων ιδεών και γνώσεων, νέων διδακτικών μέσων και προσεγγίσεων και ότι η καινοτομία αλλάζει αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις και ότι στοχεύει να αντιμετωπίσει προβληματικές καταστάσεις και να υπηρετήσει σκοπούς μεταμορφωτικούς και μακροπρόθεσμους στρατηγικούς στόχους.

Πολλές εκπαιδευτικές καινοτομίες εισήχθησαν τελευταία στο σχολείο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε μια αντίληψη το σχολείο να ανταποκριθεί στις όλο και μεταβαλλόμενες συνθήκες του σύγχρονου περιβάλλοντος. Τέτοια καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση αποτελούν τα Διεπιστημονικά Προγράμματα, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, η Ευέλικτη Ζώνη. Το σύνολο των Καινοτόμων αυτών προγραμμάτων αποσκοπεί κυρίως στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης, στην αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με νέες κατευθύνσεις και τεχνικές στη διδασκαλία και στην αφομοίωση της γνώσης.

Ο Inbar (1996) υποστηρίζει ότι σε κάθε καινοτομία μπορούμε να διακρίνουμε πέντε διαφορετικά στάδια, πέντε φάσεις: 1) της κατανόησης (understating), κατά την οποία αξιολογούνται οι ανάγκες, προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μονάδας και αποτυπώνεται η οργανωσιακή κουλτούρα του οργανισμού, τα πλεονεκτήματα και τα αδύνατα σημεία του, 2) του οράματος (vision), κατά την οποία φάση προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της καινοτομίας και διερευνούνται οι τρόποι παρακίνησης των εμπλεκόμενων με σκοπό την υλοποίηση, 3) των προσδοκιών (expectations), κατά την οποία συγκεκριμενοποιούνται τα αναμενόμενα οφέλη, οι σαφείς προσδοκίες και οι εφικτοί στόχοι, ώστε να δημιουργηθούν θετικές στάσεις, 4) της ενδυνάμωσης (empowerment), κατά την

οποία θεμελιώνεται η συναισθηματική, γνωστική και επαγγελματική ενδυνάμωση των μελών, ώστε να πληροφορηθούν συστηματικά για τις προτεινόμενες αλλαγές, ώστε να οδηγηθούν σε προσωπική δέσμευση προς την καινοτομία και με την ενεργό συμμετοχή τους να αυξήσουν την πιθανότητα θεσμοποίησής της, 5) της υποστήριξης (supportiveness), κατά την οποία γίνεται συστηματική προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι τυχόν κίνδυνοι, η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια, καταστάσεις που μπορούν να λειτουργήσουν αποσταθεροποιητικά προς την υλοποίηση της καινοτομίας. Όλες οι ανωτέρω φάσεις προσεγγίζουν τη δομή της κλασικής διάκρισης των φάσεων των καινοτομιών: «*σχεδιασμού – έρευνας – ανάπτυξης – διάχυσης*» ή «*εκκίνησης- ανάπτυξης – εφαρμογής- θεσμοποίησης*» (Inbar,1996)

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος των δραστηριοτήτων σε εκπαιδευτική, παιδαγωγική, διοικητική ή οργανωτική, ως προς το θεματικό της περιεχόμενο, τους σκοπούς, τις μεθόδους διδασκαλίας ή μεθόδους αξιολόγησης, ως προς την ανάληψη της πρωτοβουλίας (Top-down διαδικασία ή Bottom-up), ως προς την ομάδα στόχο της καινοτομίας, τους μαθητές/τις μαθήτριες με χαμηλές επιδόσεις ή μαθησιακές ανάγκες, ή τις μειονότητες ή τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ή τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων ειδικοτήτων.

Κατά την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων πολλοί παράγοντες επιδρούν ανασταλτικά και επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό αποτελεσματικότητας και διάχυσης των αποτελεσμάτων. Η εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία συναντά εμπόδια με αποτέλεσμα τη δημιουργία προβληματικών καταστάσεων.

Ο Hirsch (1996) αναφέρει ότι πολλοί αποσταθεροποιητικοί παράγοντες αναστέλλουν και εμποδίζουν την εφαρμογή της καινοτόμου δράσης. Τέτοιους αρνητικούς παράγοντες θεωρεί: 1) την ανάπτυξη διαφορετικών απόψεων σχετικά με το τι θεωρείται καινοτόμο στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον παρά τη γενική συμφωνία και αποδοχή για την αναγκαιότητα της καινοτομίας, 2) την έλλειψη κατάλληλης ενημέρωσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών παραγόντων, 3) την εισαγωγή και εφαρμογή πολλών ειδών καινοτομιών, την ασύνδετη πολλές φορές σχέση μεταξύ τους αλλά και την έλλειψη συσχετισμού με τις πραγματικές ανάγκες και την καθημερινότητα του σχολείου, 4) την ύπαρξη ανταγωνιστικών τάσεων μεταξύ των καινοτομιών για πηγές και χρηματοδοτήσεις, 5) την ύπαρξη κακού σχεδιασμού και οργάνωσης, 6) την εμφάνιση αρνητικών τάσεων από τους εκπαιδευτικούς προς τις καινοτόμες δράσεις από ψυχολογική αντίδραση σε οτιδήποτε νέο και διαφορετικό, το οποίο θέτει σε αμφισβήτηση τη καθημερινή ρουτίνα και τις καθιερωμένες αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου. Η αντίδραση αυτή των εκπαιδευτικών οφείλεται και στην αντίληψη

τους ότι η σχεδιαζόμενη καινοτομία θα επιφέρει επιπλέον φόρτο εργασίας και ότι γίνονται «αλλαγές για τις αλλαγές».

Πολλοί ερευνητές (Cox et al., 1987, Inbar, 1996, Fullan, 2003, Hirsch, 1996, Safaridou & Nikolaidis, 2009) υποστηρίζουν ότι η επιτυχία μιας καινοτόμου δράσης συσχετίζεται με πολλές συνιστώσες. Τέτοιες συνιστώσες θεωρούνται: 1) το εκπαιδευτικό κλίμα και η κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Η κουλτούρα αυτή συνδιαμορφώνεται όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς παράγοντες αλλά και από τις γενικότερες αξίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις για τους στόχους της σχολικής μονάδας, 2) οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης που δημιουργούνται για τους εκπαιδευτικούς, 3) η δομική συγκρότηση της σχολικής μονάδας. Η χαμηλή δομική συγκρότηση της σχολικής μονάδας λειτουργεί αποσταθεροποιητικά στην υλοποίηση της καινοτόμου δράσης, 4) η ετοιμότητα, η δεκτικότητα και η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για την αποδοχή νέων πρακτικών και για την εφαρμογή των αλλαγών, 5) το επαγγελματικό κλίμα και το επίπεδο των εκπαιδευτικών παραγόντων, που συσχετίζονται με την προϊστορία τους ως ομάδα, την αντίληψη και την αυτοαντίληψη ως επαγγελματίες, την επαγγελματική τους ταυτότητα, τα επίπεδα επαγγελματισμού, ώστε να κινητοποιήσουν και τους μαθητές/τις μαθήτριες σ' αυτή την καινοτόμο δράση, 6) η σταθερότητα του προσωπικού της σχολικής μονάδας.

Επίσης άλλοι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της καινοτόμου δράσης σχετίζονται όχι μόνο με τα γενικότερα χαρακτηριστικά του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπως οι δημογραφικοί παράγοντες, τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινότητας, ο βαθμός σύνδεσης των καινοτόμων δράσεων με τις ανάγκες και τα προβλήματα που παρουσιάζει το εξωτερικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ο βαθμός υποστήριξης της καινοτόμου δράσης από την τοπική κοινότητα αλλά και από εσωτερικούς παράγοντες της σχολικής μονάδας, όπως είναι το μέγεθος της σε προσωπικό και μαθητές/μαθήτριες.

4.2. Περιγραφή της καινοτομίας: Το Ψηφιακό μαθητικό ραδιόφωνο.

Το ψηφιακό μαθητικό ραδιόφωνο αποτελεί μια καινοτόμα ιδέα. Προς τούτο είναι αναγκαίο να απαντηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα: Τι αλλαγές δρομολογεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα; Πώς μεταβάλλεται ο ρόλος των Διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών /μαθητριών; Σε ποια ανάγκη απαντά; Απαντά σε συγκεκριμένες και υπαρκτές ανάγκες εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Παρέχει τη δυνατότητα

για εμπλουτισμό και τη διεύρυνση του Προγράμματος Σπουδών; Προσφέρει στον εκπαιδευτικό και στον/στην μαθητή/μαθήτρια; Συμβάλλει στον εμπλουτισμό και στην εξέλιξη των διδακτικών στόχων του προγράμματος σπουδών; Είναι συμβατή με τις αρχές της εκπαιδευτικής καινοτομίας;

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μια καινοτόμα ιδέα: στη δημιουργία ενός μαθητικού διαδικτυακού ραδιοφωνικού σταθμού στο σχολικό χώρο. Αναμφισβήτητα, η καινοτόμος ιδέα: «*Το ψηφιακό μαθητικό ραδιόφωνο και η επίδρασή του στη μάθηση*» έχει ως μακροπρόθεσμο στόχο τη γενικότερη αλλαγή της φιλοσοφίας της εκπαιδευτικής πράξης και την αλλαγή περιβάλλοντος μάθησης στη βάση της δημιουργικότητας και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών. Η αλλαγή αυτή ουσιαστικά αποσκοπεί στη δημιουργία ραδιοφωνικών ομάδων στα σχολεία, τα οποία θα υποστηρίξουν ολόκληρη τη διαδικασία υλοποίησης.

«Το μαθητικό ραδιόφωνο δημιουργεί ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης βασισμένο στην ομαδική δημιουργικότητα των μαθητών/μαθητριών. Η ιδέα αυτή ενσωματώνει ένα δίκτυο ομάδων, που συμμετέχει και αξιοποιεί το ψηφιακό ραδιόφωνο ως ελεύθερη πλατφόρμα για την υλοποίηση εκπαιδευτικών ιδεών και που εφαρμόζει στην πράξη τον γραμματισμό στα μέσα και στην πληροφορία στην ελληνική εκπαίδευση. Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του Μαθητικού ραδιοφώνου υπηρετεί τον μιντιακό και πληροφοριακό γραμματισμό και αποσκοπεί στην ικανότητα της κατανόησης των λειτουργιών των μέσων, της αξιολόγησης του τρόπου με τον οποίο εκπληρώνονται αυτές οι λειτουργίες, καθώς και στην ορθολογική εμπλοκή τους για την προσωπική έκφραση», σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών των Εκπαιδευτικών στα Μέσα και στην πληροφορία της Unesco (1911).

Το καινοτόμο αυτό πρόγραμμα λειτουργεί μετασχηματιστικά και μεταμορφώνει ριζικά το ρόλο των Δ/ντών/Δ/ντριών στη σχολική μονάδα. Ο/Η Διευθυντής/τρια δεν είναι απλός/ή διαχειριστής/στρια υπηρεσιακών εγγράφων ούτε το έργο του/της διεκπεραιώνεται στους ελεγκτικούς ιεραρχικά δομημένους μηχανισμούς από την κεντρική διοίκηση. Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια, εφαρμόζοντας αυτό το πρόγραμμα, δημιουργεί μια κουλτούρα μάθησης στο σχολείο και ο ρόλος του/της είναι παρεμβατικός, καθοδηγητικός και ενθαρρυντικός. Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια επιλύει τα οργανωτικά προβλήματα για το εξοπλισμό της ραδιοφωνικής αίθουσας και ενθαρρύνει το Σύλλογο να μετασχηματίσει τα μαθησιακά αντικείμενα, ώστε αυτά να καταστούν κατάλληλα για τη ψηφιακή ραδιοφωνική μετάδοση από τους ίδιους τους/τις μαθητές/μαθήτριες, οδηγώντας τους στη βιωματική μάθηση. Σ' αυτή τη νέα αντίληψη το ψηφιακό μαθητικό ραδιόφωνο εμπλέκει τον Δ/ντή/τη Δ/ντρια του σχολείου για μετασχηματισμό και για όραμα, ενσωματώνει στη διδακτική πράξη

όλες τις ειδικότητες των καθηγητών/καθηγητριών για παραγωγή εκπαιδευτικών ραδιοφωνικών σεναρίων (μουσική, λογοτεχνία, θέατρο, φυσική, ιστορία κ.λ.π), γεγονός που συνάδει με τους ευρύτερους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για ευρύτερη καλλιέργεια των μαθητών/μαθητριών.

Σε μια τέτοια αντίληψη καινοτομίας από την άλλη μεριά, ο εκπαιδευτικός υπηρετεί μια εκπαίδευση του πρακτικού μετασχηματισμού των υποκειμένων— μαθητών/μαθητριών στην απόκτηση της γνώσης στη βάση της βιωματικής μάθησης, όπου το «*μαθαίνω το μάθημά μου*» σημαίνει «*μετασχηματίζω τις πρακτικές της συμμετοχής μου στην εκπαιδευτική διαδικασία*» (Freedody & Lyke, 1990). Το υλικό, που σχεδιάζεται με όρους σχολικής καινοτομίας είναι υλικό με συνεργατική μάθηση, προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών και αξιοποιεί «τις γλώσσες» της εμπειρίας των μαθητών/μαθητριών και την πρόσβαση σε πηγές τους, αναδεικνύοντας τη δική τους φωνή και έκφραση στο σύγχρονο κόσμο.

Για την νέα αυτή πρακτική και για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον ουσιαστικό παράγοντα για την αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας, όπως επισημαίνουν πολλοί ερευνητές: Hargraves & Evans, (1997), Sarason, (1996) και Fullan, (2009). Το βασικό κίνητρο των εκπαιδευτικών, που υλοποιούν τέτοια καινοτόμα προγράμματα στον εκπαιδευτικό χώρο, αποτελεί η προσδοκία τους να δοκιμάσουν καινούριες παιδαγωγικές καινοτομίες. Σε αυτές όλες τις καινούριες παιδαγωγικές πρακτικές ο εκπαιδευτικός όμως δεν είναι το πρόσωπο το οποίο υπηρετεί την «*εκπαίδευση του διδασκισμού ή την εκπαίδευση της αυθεντίας*» αλλά ο εκπαιδευτικός γίνεται ολοένα και πιο αναστοχαστικός και κριτικός. Κάθε καινοτομία είναι αλλαγή, αλλά κάθε αλλαγή δεν είναι καινοτομία. Αυτές τις καινούριες πρακτικές φιλοδοξεί και σχεδιάζει να δρομολογήσει το καινοτόμο αυτό πρόγραμμα, το ψηφιακό Μαθητικό ραδιόφωνο.

Το εκπαιδευτικό αυτό παραγόμενο υλικό βασίζεται στις πρότερες εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι/οποίες βέβαια υπέστησαν τις διαδικασίες αναπλαισίωσης τους μέσα από σχολικές δραστηριότητες. Επίσης, σε μια εκπαιδευτική καινοτομία οι μαθητές/μαθήτριες παράγουν εκπαιδευτικά αποτελέσματα και υλικά όχι στη βάση της αντιγραφής ή της μίμησης αλλά στη βάση της πρωτοποριακής σύλληψης με αποτέλεσμα κατά τη διαδικασία των παραγόμενων εκπαιδευτικών προϊόντων οι μαθητές/μαθήτριες μετακινούνται από τη μίμηση στον αναστοχασμό (Cope & Kalantzis, 2000). Κατά την εκπόνηση μιας σχολικής καινοτομίας ανατρέπουμε την καθημερινή ρουτίνα και διαμορφώνουμε ένα δημιουργικό χώρο, στον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι

μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν από κοινού για την εκπόνηση ενός υλικού στη βάση «όχι στο τι θέλουμε για τη ζωή μας αλλά και στο πώς θα επιθυμούσαμε να ζήσουμε» (Habermas,1990).

Η ιδέα αυτή για δημιουργία ραδιοφωνικών ομάδων στα σχολεία εμπεριέχει εν δυνάμει τη δυνατότητα να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να θεσμοθετηθεί σε επίπεδο Περιφέρειας, να εξαπλωθεί και να αποτελέσει οργανικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής της Εκπαιδευτικής τηλεόρασης και του Υπουργείου παιδείας, να συμπεριλάβει σχολεία από το εξωτερικό, ενταγμένα σε ένα Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα (π.χ Erasmus +) και να διαχυθεί στα Ευρωπαϊκά Fora, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.

Η καινοτόμα αυτή ιδέα απαντά σε ανάγκη αλλαγής του τρόπου της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα σχολεία. Η υπάρχουσα κατάσταση στο σχολείο χαρακτηρίζεται από εξετασιοκεντρικό και απομνημονευτικό προσανατολισμό, στον οποίο η γνώση κρίνεται με βάση και μόνο τα αποτελέσματα στις Πανεπιστημιακές Σχολές. Επιθυμητή είναι η κατάσταση εκείνη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στην οποία η μάθηση θα είναι συμμετοχική και δημιουργική.

Η καινοτόμα αυτή προοπτική του Ψηφιακού Μαθητικού ραδιόφωνου εισαγάγει μια καινούρια αντίληψη στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο του σχολείου, αντίληψη η οποία αποσκοπεί να καταστήσει την εκπαίδευση πιο ευχάριστη, πιο δημιουργική, πιο συμμετοχική, πιο ουσιαστική. Η καινοτομία αυτή σχεδιάζει αλλαγές σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού έργου και υπηρετεί το νέο όρο της παιδαγωγικής: edutainment=μαθαίνω με τρόπο διασκεδαστικό και ευχάριστο (εκπαίδευση +διασκέδαση). Το Ψηφιακό Μαθητικό ραδιόφωνο αποτελεί μια διαδραστική παιδαγωγική μέθοδο και βασίζεται και στην πεποίθηση ότι η μάθηση είναι αναμφισβήτητα και διασκέδαση (Okan, 2003). Η ψυχαγωγία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και η εκπαίδευση χρειάζεται να έχει και παιχνιδώδη χαρακτήρα (McLuhan,1998). Το μαθητικό ραδιόφωνο μπορεί να θεωρηθεί ως πρακτική του «edutainment» = «μαθαίνω διασκεδάζοντας», γιατί παρέχει ένα ευχάριστο εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή με πλούσιο ηχητικό υλικό, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί και εκτός σχολικής τάξης. Το ψηφιακό μαθητικό ραδιόφωνο εμπλέκει Διευθυντές/Δ/ντριες, μαθητές/μαθήτριες, εκπαιδευτικούς και γονείς στην δημιουργία αλλά και στην παρακολούθηση των ραδιοφωνικών ψηφιακών εκπομπών.

Ειδικότερα, το ψηφιακό μαθητικό ραδιόφωνο μετασχηματίζει το ρόλο των Διευθυντών/Διευθυντριών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική Μονάδα. Καταρχάς, η εφαρμογή αυτής της καινοτόμας διαδικασίας απαιτεί από το Διευθυντή/τη Δ/ντρια μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας από την κεντρικά σχεδιαζόμενη

εκπαιδευτική πολιτική, απαιτεί ένα συμμετοχικό ρόλο, ένα όραμα για αλλαγές σε ολόκληρο τον οργανισμό. Οι παρεμβατικές του πολιτικές αφορούν στην ευελιξία του ως προς το καθημερινό πρόγραμμα σπουδών και στις αλλαγές στην εκπαιδευτική μεθοδολογία αλλά και στην οργανωτική υποστήριξη υλικοτεχνικής υποδομής αιθουσών ραδιοφωνικών εκπομπών ή και στη δημιουργία ψηφιακών εργαστηρίων πληροφορικής. Η καινοτομία του μαθητικού ψηφιακού ραδιόφωνα απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικές διαδικασίες για μια διαφορετική φιλοσοφία και προσέγγιση της μάθησης, ενώ από τους μαθητές/μαθήτριες μια άλλη αντίληψη για τη γνώση και τον τρόπο μάθησης.

Το μαθητικό ραδιόφωνο προδιαγράφει τις προοπτικές της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη και αποτελεί μια πλατφόρμα ελεύθερης πρόσβασης στη δημιουργία της πληροφορίας αλλά και στη διάδοσή της χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς. Οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να δημιουργήσουν οπτικό ή ηχητικό περιεχόμενο, κείμενα ή μουσικά ακούσματα στη βάση των διδασκόμενων μαθημάτων, καθώς οι ψηφιακές δημιουργίες μπορούν να συσχετιστούν με τις θεματικές ενότητες του αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών αλλά και να συνδυαστούν με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, δίνοντας επιπλέον κίνητρα δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Στο μαθητικό ραδιόφωνο οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό υλικό παρακινούμενοι από προσωπικά κίνητρα, από την αξιοποίηση των εμπειριών τους και των ενδιαφερόντων και να δημιουργήσουν στον εικονικό κόσμο του διαδικτύου ψηφιακές ομάδες ραδιοφώνου με σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού, αναζητώντας και αξιοποιώντας τη σχετική πλατφόρμα στο e-twinning.

Η εφαρμογή αυτής της εκπαιδευτικής καινοτομίας αναμένεται να αλλάξει ολόκληρο το σχολικό κλίμα και να προσδώσει μια αίσθηση δημιουργικότητας, χαράς και ευχάριστου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναμένεται να πολλαπλασιάσει τις ιδέες δημιουργίας των μαθητών/μαθητριών για ψηφιακό υλικό αλλά και να αλλάξει τη φιλοσοφία της διδακτικής μεθοδολογίας από τους εκπαιδευτικούς στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε αυτοί να εγκαταλείψουν τη μονοδιάστατη παρουσία τους στην τάξη και να ενθαρρύνουν αντίστοιχες πρωτοβουλίες στα μαθησιακά γεγονότα.

Το πρόγραμμα: «*Μαθητικό ψηφιακό Ραδιόφωνο*» αποτελεί μια πρόκληση ουσιαστικά για αλλαγή, μια νέα αντίληψη εξωστρέφειας του σχολείου, μια διάθεση για αλλαγή στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μια δυναμική ανοίγματος του σχολείου στα κοινωνικά ζητήματα και προβλήματα. Η επιτυχία της εκπόνησης θα κριθεί κατά κύριο λόγο από τα βαθμολογικά αποτελέσματα από τους μαθητές/μαθήτριες και από τους εκπαιδευτικούς και από τη βελτίωση της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής. Επιπλέον, θα κριθεί και από τα πόσα

σχολεία θα δηλώσουν συμμετοχή σε ένα πανελλήνιο φεστιβάλ, αν το φεστιβάλ πλαισιωθεί από τις επίσημες εκπαιδευτικές Αρχές και, αν υποστηριχθεί από υψηλού επιστημονικού κύρους εισηγητές.

4.3. Βασικά βήματα για την εφαρμογή. Ο ρόλος του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών.

Τα βασικά βήματα για την υλοποίηση αυτού του εγχειρήματος είναι τα ακόλουθα: Αρχικά είναι ανάγκη να αποτυπωθεί στο Σύλλογο η αναγκαιότητα της αλλαγής από την τωρινή κατάσταση, η αναγνώριση και αποδοχή της φιλοσοφίας αυτού του εγχειρήματος ως διαφορετικής αντίληψης προσέγγισης της μάθησης και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια, επιβάλλεται να κοινοποιηθεί η επιθυμητή κατάσταση στην οποία φιλοδοξούμε να επιτύχουμε, ενσωματώνοντας το ψηφιακό ραδιόφωνο ως μέσο αξιοποίησης της διδακτικής πράξης και κυρίαρχο υποστηρικτικό εργαλείο στα μαθησιακά αντικείμενα. Τέλος, βασικό στάδιο αποτελεί και η αξιολόγησή του με βάση τα προαναφερόμενα κριτήρια.

Για την αποτελεσματικότητα αυτού του εγχειρήματος απαιτείται η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως του Δ/ντή/της Διευθύντριας της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής/ Η Διευθύντρια καλείται να ασκήσει ένα καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο και προπαντός να προωθήσει το όραμα στο σχολείο. Είναι ευρέως αποδεκτό πως η επιτυχημένη ηγεσία δεν είναι αυτή η οποία συγκεντρώνεται με αυταρχικό τρόπο στο πρόσωπο του Δ/ντή/της Διευθύντριας και δεν είναι αυτή η οποία συγκεντρώνεται από ένα και μοναδικό πρόσωπο αλλά αυτή η οποία διαμοιράζεται σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Harris & Muijs, 2002).

Συμμετοχική διαδικασία σημαίνει ένα συλλογικό φαινόμενο κατά το οποίο κάθε υποσύστημα του οργανισμού στηρίζει την ηγεσία και όλοι μαζί μαθητές/μαθήτριες, εκπαιδευτικοί εργάζονται για την υλοποίηση του οράματος στο σχολείο. Στο πνεύμα αυτό της συμμετοχικής ηγεσίας είναι αναγκαίο να διατηρηθεί το κοινό όραμα, να ενθαρρύνεται το προσωπικό, να δημιουργεί υψηλές προσδοκίες για όλους, να αναπτύσσει υψηλό επίπεδο γνώσης για τα μαθησιακά αποτελέσματα, να συνεργάζεται ομαδικά με κλίμα εμπιστοσύνης και κουλτούρας μάθησης.

Ο Διευθυντής/η Δ/ντρια ως κύρια υπεύθυνος/η είναι ο ενορχηστρωτής/ια των ομάδων αλλά και αυτός/ή που θα ανατρέψει το αρνητικό κλίμα ή θα επιλύσει τις συγκρουσιακές καταστάσεις. Ο Διευθυντής/η Δ/ντρια οφείλει να αναγνωρίσει και να αξιοποιήσει τις ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού, ώστε να τις ενσωματώσει στη διαδικασία εκπόνησης

του Προγράμματος, να ενισχύει το πλέγμα των δικτύων των ειδικοτήτων και να ενδυναμώνει τις ραδιοφωνικές ομάδες θεάτρου, αφηγήματος, μουσικών επιλογών, φυσικών εργαστηρίων, δημοσιογραφίας, ηχοληψίας, κατασκευών, σεναρίων, οργανωτικού εξοπλισμού, να «δεσμεύει» τις ραδιοφωνικές ψηφιακές ομάδες, ορίζοντας σε συνεδρίαση τη συγκρότηση και τους υπευθύνους των ραδιοφωνικών ομάδων. Αυτό το είδος δέσμευσης έχει συνάφεια με την ειδικότητα αλλά δεν αποκλείει διεπιστημονικές συνεργασίες, καθώς τονώνει και τα ευρύτερα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα.

Το συμμετοχικό κλίμα στο σχολείο επιφέρει ανοικτή διάθεση και η ανοικτή διάθεση και η αλληλεπίδραση που δημιουργείται ανάμεσα στα άτομα που απαρτίζουν μια ομάδα οδηγούν σε αυθεντική επικοινωνία, συνυπευθυνότητα και αλληλεξάρτηση, αρετές που συνυπάρχουν με την επιτυχία ενός σχολείου (Southworth, 1988).

Η συμμετοχική ηγεσία δημιουργεί ένα κοινό πλαίσιο αξιών και πεποιθήσεων, με αποτέλεσμα το προσωπικό αντί να ακολουθεί ένα και μοναδικό ηγέτη, να ακολουθεί δεσμεύσεις, υποχρεώσεις, συμφωνίες για μια ηθική ηγεσία. Η δέσμευση των ραδιοφωνικών ομάδων σε ηθικό επίπεδο επιφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα, γιατί αναγνωρίζει την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών (Sergiovanni, 1984).

Είναι δυνατόν στη επιχειρούμενη εφαρμογή του καινοτόμου αυτού προγράμματος ο Διευθυντής/η Δ/ντρια να αντιμετωπίσει αποσταθεροποιητικούς παράγοντες, όπως την ασφάλεια και τη βεβαιότητα της ρουτίνας, την έλλειψη ενημέρωσης και κατάρτισης, την αποφυγή του ρίσκου αποτυχίας, την δικαιολογημένη διαμαρτυρία για το χρόνο και το φόρτο εργασίας των συναδέλφων, την αντίσταση γενικά στην αλλαγή. Η πίστη στο όραμα για τη μεταβολή του εκπαιδευτικού κλίματος, η έμπνευσή του στους συναδέλφους με ενημερωτικές συχνές παρεμβάσεις, ο οργανωτικός του προγραμματισμός με σταθερά βήματα, η επιδίωξη ενεργητικότερης μαζικής συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών/μαθητριών, η επιμονή και το πείσμα, οι επιβραβεύσεις σε σταδιακές επιτεύξεις αποτελούν ενισχυτικές παρεμβάσεις για την υλοποίηση του σχεδίου.

Η υλοποίηση του μαθητικού ψηφιακού ραδιοφώνου απαιτεί σε ένα βαθμό επαγγελματικές γνώσεις πληροφορικής, τεχνικών εργαστηρίων και υποδομής ραδιοφωνικού studio, τεχνικών ηχοληψίας κ.λπ. Με την υποστήριξη αρχικά του εργαστηρίου Φυσικών επιστημών, καθώς και των ραδιοφωνικών σταθμών της πόλης και με τις συνεχείς επιμορφωτικές διαδικασίες είναι δυνατόν να καλυφθούν οι ανάγκες σε εξοπλισμό και σε υποδομή για τη λειτουργία των εργαστηρίων και της ραδιοφωνικής αίθουσας –studio. Επίσης για το θεωρητικό πλαίσιο του Μαθητικού ψηφιακού ραδιοφώνου, το οποίο περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με τις νομικές δεσμεύσεις των προσωπικών δεδομένων ή με τα

δικαιώματα της ενημέρωσης ή με τις άδειες λειτουργίας ή με τα ψηφιακά δικαιώματα μπορεί να καλυφθεί με επισκέψεις – ενημερώσεις από νομικούς- δημοσιογράφους ή πανεπιστημιακούς. Η στενή συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια του έτους με τους ειδικούς για την οργανωτική υποδομή αρχικά και για τις ενημερώσεις αποτελούν ένα σχεδιάγραμμα σταδιακών παρεμβάσεων στην υλοποίηση του προγράμματος.

Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν και οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων. Στις δράσεις αυτές διακρίνονται δύο προσεγγίσεις: 1) ο εκπαιδευτικός υλοποιεί αποφάσεις που εκπορεύονται από τα πάνω (π.χ. κυβερνητικές πολιτικές), 2) ο εκπαιδευτικός είναι συμμετοχος και σχεδιαστής σε μια καινοτομική εκπαιδευτική παρέμβαση. Στην πρώτη προσέγγιση εντοπίζονται προβλήματα που σχετίζονται με την επιφανειακή ή διεκπεραιωτική εφαρμογή, την έλλειψη κυριότητας της καινοτομίας, την περιορισμένη αυτονομία και την έλλειψη κινήτρου από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ένα σημαντικό πρόβλημα είναι η αβεβαιότητα και η έλλειψη ελέγχου που αισθάνονται ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί πάνω σε μια εκπαιδευτική αλλαγή ή καινοτομία. Από την άλλη μεριά, οι υποχρεωτικές εκπαιδευτικές αλλαγές, που προέρχονται από κυβερνητικές αποφάσεις, κεντρικούς μηχανισμούς ή γραφειοκρατικές οδηγίες, φαίνεται να μην αποδίδουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην πράξη, καθώς έχουν το χαρακτήρα της κατευθυνόμενης αλλαγής.

Ο Fullan (2009) έχει επισημάνει την αναποτελεσματικότητα του μοντέλου αυτού να εμπλέξει ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς σε αλλαγές και καινοτομίες. Πρότεινε μια εναλλακτική προσέγγιση διαχείρισης των εκπαιδευτικών αλλαγών, στην οποία οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία ορίζουν τους δικούς τους στόχους για αλλαγές, σε τρόπο, ώστε να έχουν οι ίδιοι την «κυριότητα-ιδιοκτησία», τη δική τους ταυτότητα στις σχεδιαζόμενες αλλαγές. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να ερμηνεύσουν και να προσεγγίσουν τις αναμενόμενες αλλαγές σε σχέση με τους στόχους του σχολείου τους αλλά και τις δικές τους, ατομικές προτεραιότητες. Συνήθως, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας των αλλαγών, η αποδοχή και η συναισθηματική εμπλοκή τους έχουν πολύ καλύτερα αποτελέσματα. Η προσέγγιση αυτή ξεπερνά πολλά τα προβλήματα, επειδή ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς, χωρίς αποκλεισμούς, και τους εμπλέκει στη διαδικασία αλλαγών με Σημαντική επίδραση στην υποστήριξη εκπαιδευτικών καινοτομιών έχουν οι ατομικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών, όπως η προσωπικότητα, οι βασικές αξίες και ικανότητες.

Β' ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ:1.

1.1.Η ποιοτική έρευνα.

Η ποιοτική έρευνα στην εκπαίδευση ακολουθεί χρονικά την ποσοτική έρευνα. Οι ιδέες για την ποιοτική έρευνα αναπτύχθηκαν ιστορικά στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Στην ποιοτική έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων τείνει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας περιγραφής θεμάτων, την ανάλυση κειμένων και τη δήλωση της γενικότερης σημασίας των ευρημάτων, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, που περιλαμβάνει τη στατιστική ανάλυση, την περιγραφή των τάσεων, τη σύγκριση διαφορών στις ομάδες ή τη συσχέτιση μεταβλητών ή τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με βάση τις προηγηθείσες προβλέψεις και προηγούμενες έρευνες.

«Στην ποιοτική έρευνα δεν ξεκινάμε τη συγκέντρωση δεδομένων με κάποιο προκαθορισμένο εργαλείο για τη μέτρηση ξεχωριστών μεταβλητών αλλά προσπαθούμε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα και να αποτυπώσουμε σε φόρμες που ονομάζονται πρωτόκολλα, τα δεδομένα, καθώς προχωρά η έρευνα. Στις φόρμες αυτές τα ερωτήματα δεν είναι εξειδικευμένα αλλά είναι γενικού περιεχομένου και πολλές φορές κατά την έρευνα διαφοροποιούνται ή αναφύονται διαφορετικά. Στα πρωτόκολλα αυτά έρευνας περιλαμβάνονται: το πρωτόκολλο συνέντευξης (interview protocol), το οποίο αποτελείται από τέσσερα ή πέντε ερωτήματα και ένα πρωτόκολλο παρατήρησης (observational protocol) στο οποίο καταγράφονται οι συμπεριφορές των ερευνοούμενων από τους ερευνητές. Ακόμα, στην ποιοτική έρευνα συλλέγονται λεκτικά κείμενα ή οπτικά δεδομένα, καθώς επίσης και μεταγραμμένες ηχογραφήσεις, στοιχεία που αποτελούν μια βάση δεδομένων» (Creswell, 2011,σελ 76-77).

Ο ερευνητής/η ερευνήτρια στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα οφείλει να είναι «*αναστοχαστικός*» (reflexive), πράγμα που σημαίνει ότι ο ερευνητής/η ερευνήτρια στην καταγραφή και στην ανάλυση και στον αλληλοσυσχετισμό των δεδομένων οφείλει να λάβει υπόψη του τις δικές του/της προκαταλήψεις, τις αξίες ή και τις υποθέσεις, τις πολιτισμικές του εμπειρίες, οι οποίες πολλές φορές αποτελούν παρεμβατικό φακό ή και τροποποιούν τις ερμηνείες των δεδομένων.

Τα κυριότερα στάδια στην ποιοτική έρευνα είναι: η αναγνώριση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος, η σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ο προσδιορισμός ενός σκοπού, η συγκέντρωση ερευνητικών δεδομένων, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων, η αναφορά

και η αξιολόγηση της έρευνας. Επίσης μια ποιοτική έρευνα μπορεί να εκπονηθεί με σχεδιασμούς θεμελιωμένης θεωρίας. Οι σχεδιασμοί αυτοί θεμελιωμένης θεωρίας είναι διαδικασίες των ερευνητών/τριών για να καταλήξουν σε μια γενική εξήγηση, ερευνώντας μια ομάδα ή ένα αριθμό ατόμων, που έχουν βιώσει μια πράξη, μία αλληλεπίδραση, μία διαδικασία.

«Οι διαδικασίες αυτού του τύπου θεωρίας περιλαμβάνουν τη συγκέντρωση δεδομένων κυρίως από συνεντεύξεις, την ανάπτυξη και τη συσχέτιση των κατηγοριών (ή θεμάτων) πληροφοριών και τη σύνθεση ενός σχήματος ή οπτικού μοντέλου, που απεικονίζει τη γενική ερμηνεία. Ακόμα, ένα άλλο είδος ποιοτικής έρευνας είναι οι αφηγηματικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί. Οι αφηγηματικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί (narrative research designs), είναι ποιοτικές διαδικασίες στις οποίες οι ερευνητές περιγράφουν τις ζωές ατόμων, συγκεντρώνουν και λένε ιστορίες για τις ζωές των ατόμων αυτών και γράφουν εμπειρίες αφηγήσεις για τις εμπειρίες τους. Στην εκπαίδευση, οι ιστορίες αυτές συχνά σχετίζονται με εμπειρίες από τη σχολική τάξη ή δραστηριότητες στα σχολεία» (Creswell, 2011, σελ 82).

1.2. Η Συνέντευξη ως μέθοδος ποιοτικής έρευνας.

Η συνέντευξη είναι ένα εργαλείο για ποιοτική έρευνα, κατά την οποία οι ερευνητές/ερευνήτριες θέτουν αρχικά ερωτήσεις στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες και στη συνέχεια καταγράφουν και αναλύουν ως δεδομένα τις απαντήσεις τους. Οι ανοιχτές ερωτήσεις (open –ended questions) προσδίδουν δυνατότητα ελευθερίας στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, χωρίς περιορισμούς να εκφράσουν τις απόψεις τους. Με την ίδια λογική κατά τη συνέντευξη στις ανοιχτές ερωτήσεις αντιστοιχούν και ανοιχτές απαντήσεις (open-ended response). Πολλές φορές ο ερευνητής/η ερευνήτρια στη συνέντευξη μπορεί να τροποποιήσει τα ερωτήματα ή να τα προσαρμόσει, παρατηρώντας το/τη συμμετέχοντα/συμμετέχουσα, ώστε να εκμαιεύσει και τις ανάλογες απαντήσεις.

Πέρα από την ελευθερία των ερωτο-απαντήσεων, οι συνεντεύξεις εμπεριέχουν και πολλά μειονεκτήματα. Οι απόψεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών πολλές φορές «φιλτράρονται» από τον/την ερευνητή/τρια, ή ακόμα, οι συμμετέχοντες/οι συμμετέχουσες είναι ενδεχόμενο να προσαρμόζουν τις απαντήσεις τους στις απόψεις, που θα ήθελε να ακούσει ο ερευνητής/η ερευνήτρια ή η παρουσία του ερευνητή/της ερευνήτριας μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις. Ειδικότερα, ο ερευνητής/η ερευνήτρια οφείλει στις συνεντεύξεις να διαθέτει πέρα από τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό και δυνατότητα

συναισθηματικού ελέγχου στις διακυμάνσεις και στα απρόοπτα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Υπάρχουν πολλά είδη συνέντευξης, που καθορίζονται από την προσβασιμότητα στα άτομα, από το διαθέσιμο χρόνο και από το κόστος της συνέντευξης. Ένα τέτοιο είδος, αρκετά δημοφιλές, είναι η προσωπική συνέντευξη (one-to-one-interview), κατά την οποία υποβάλλονται ερωτήματα σε ένα μόνο συμμετέχοντα/συμμετέχουσα και καταγράφονται οι απαντήσεις του/της. Ένα τέτοιο είδος συνέντευξης προσφέρεται κυρίως προς άτομα, που διαθέτουν παρηρησία λόγου και εκφράζονται εύγλωττα και με σαφήνεια. Ένα άλλο είδος συνέντευξης είναι οι εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις. Σ' αυτό το είδος η συνέντευξη διενεργείται προς μια ομάδα 4-6 ατόμων με ένα μικρό αριθμό ερωτημάτων και παίρνει απαντήσεις από όλα τα άτομα. Όταν μεταξύ των ατόμων, που συμμετέχουν, υπάρχει συναγωνισμός και διάδραση, τότε εκμαιεύονται οι καλύτερες πληροφορίες, πράγμα το οποίο δεν συμβαίνει, όταν η ομάδα αποτελείται από διστακτικά και εσωστρεφή άτομα. Οι δυσκολίες εδώ συνίστανται στις πολλές φωνές, που ενδεχόμενα να εμπλέκονται, ο περιορισμένος χρόνος για σημειώσεις ή και η δυσκολία συναισθηματικού ελέγχου της διαφοροποιημένης ομάδας.

Ένα ακόμα είδος συνέντευξης είναι και οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις. Αυτές προσφέρονται για συνεντεύξεις με συμμετέχοντες που διαβιούν σε απομακρυσμένους γεωγραφικά χώρους και απαιτούν τεχνολογικά ένα τηλεφωνικό προσαρμογέα και ένα μαγνητόφωνο για ηχογράφηση της συνέντευξης. Μειονεκτήματα των τηλεφωνικών συνεντεύξεων θεωρούνται το κόστος και η απουσία αμεσότητας του ερευνητή/της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες.

Πέρα από τις τηλεφωνικές, και οι συνεντεύξεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου θεωρούνται ως ένα είδος ποιοτικής έρευνας. Το είδος αυτό προϋποθέτει ηλεκτρονική υπολογιστή, διαδίκτυο, ηλεκτρονικές διευθύνσεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και παρέχει δυνατότητα άμεσης πρόσβασης σε πληροφορίες ακόμα και με μεγάλο αριθμό ατόμων και μεταφορά πολλών δεδομένων με διαδραστικό χαρακτήρα. Οι συνεντεύξεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου εγείρουν διλήμματα ηθικής μορφής, κατά πόσο δηλαδή εξασφαλίζονται τα προσωπικά δεδομένα με άδεια ή όχι κατά πόσο εξασφαλίζεται η προστασία της ιδιωτικότητας των απαντήσεων.

Ακόμα, μπορούν να πραγματοποιηθούν ανοιχτές ερωτήσεις σε ερωτηματολόγια, με ερωτήσεις, που μπορεί άλλες να είναι κλειστές και άλλες ανοιχτές. *«Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, υπάρχουν στάδια, που πρέπει να εφαρμοστούν: Ο προσδιορισμός των ατόμων, που θα συμμετέχουν στη συνέντευξη, το είδος της συνέντευξης, που θα χρησιμοποιηθεί, η*

διάρκεια της συνέντευξης και η ετοιμασία για την καταγραφή της, οι σύντομες σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο εντοπισμός του κατάλληλου και ήσυχου μέρους για την αποτελεσματικότητα της συνέντευξης, η εξασφάλιση της συναίνεσης του συμμετέχοντα/της συμμετέχουσας, η ύπαρξη σχεδίου και η ευελιξία σ' αυτό, οι βολιδοσκοπήσεις για επιπλέον πληροφορίες, το επαγγελματικό ήθος προς τους συμμετέχοντες»(Creswell, 2011,σελ 256-260).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ:2. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

2.1. Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας.

Η έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, είναι ποιοτική, στηρίχτηκε στη μεθοδολογία των συνεντεύξεων και κατά την εκπόνησή της χρησιμοποιήθηκαν διάφορα είδη συνέντευξης. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά δέκα μαθητές/μαθήτριες (σε σύνολο 10: 5 μαθήτριες και 5 μαθητές). Από τους δέκα μαθητές/μαθήτριες, οι πέντε μαθητές/μαθήτριες (2 αγόρια και 3 κορίτσια) διατύπωσαν τις σκέψεις τους με άμεσο τρόπο. Οι απόψεις τους αρχικά ηχογραφήθηκαν σε μαγνητόφωνο και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Από τους υπόλοιπους πέντε μαθητές/μαθήτριες, δύο μαθήτριες παρουσίασαν τις απόψεις τους σε γραπτό αρχείο Word με ηλεκτρονική αλληλογραφία και οι υπόλοιποι τρεις μαθητές εξέφρασαν τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα με τηλεφωνική επικοινωνία. Με ιδιαίτερη προσοχή για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και των ατομικών στοιχείων και, αφού δημιουργήθηκε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, κυρίως όχι για έλεγχο και αξιολόγηση των απόψεών τους αλλά για κλίμα αυθόρμητης έκφρασης των εμπειριών τους, οι μαθητές/μαθήτριες παρουσίασαν τις απόψεις τους.

Για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/μαθητριών ζητήθηκε από τους γονείς να υπογράψουν σε Υπεύθυνη δήλωση του νόμου 105 ότι επιτρέπουν τη συμμετοχή τους στο ψηφιακό μαθητικό ραδιόφωνο και τη δημοσίευση δεδομένων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επίσης δεν ζητήθηκαν προσωπικά στοιχεία των μαθητών/μαθητριών για να μην υπάρξει πρόβλημα στην προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Οι μαθητές/μαθήτριες, που συμμετείχαν στη συνέντευξη ήταν μαθητές /μαθήτριες Β Λυκείου, ετών: 16. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε σχολικό χρόνο τον μήνα Οκτώβριο του 2018. Οι μαθητές/οι μαθήτριες προέρχονταν από Λύκεια της χώρας, που συμμετείχαν στο Φεστιβάλ ψηφιακού μαθητικού ραδιοφώνου.

Τα ερωτήματα, στα οποία κλήθηκαν οι μαθητές/μαθήτριες να εκφράσουν τις απόψεις τους από τη συμμετοχή στο μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο είναι τα ακόλουθα:

1^ο Ερώτημα: «Η συμμετοχή μου στο Φεστιβάλ βελτίωσε ή όχι τη χρήση και την εξοικείωση μου με τους υπολογιστές και στην παραγωγή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού»;

2^ο Ερώτημα: «Η συμμετοχή μου στο ραδιόφωνο επηρέασε και πόσο τα γνωστικά μου ενδιαφέροντα, την έφεση για γνώση, και πόσο αξιοποιήθηκαν σχετικά αντικείμενα γνώσης (λογοτεχνία, θέατρο, μουσική) στο φεστιβάλ αυτό»;

3^ο Ερώτημα: «Η συμμετοχή μου στο φεστιβάλ ικανοποίησε τα κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοεπιβεβαίωσης, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, τις φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, την προσωπική πρωτοβουλία, την υπευθυνότητα, την «άνεση» στη δημοσιότητα, τη δημιουργικότητά, τις δημοκρατικές αξίες; Αν ναι και σε ποιο βαθμό»;

4^ο Ερώτημα: «Αν στην τρέχουσα χρονιά θα εκπονηθεί και πάλι στο σχολείο σας το Μαθητικό ραδιόφωνο και κατά πόσο στο μέλλον θα σας επηρεάσει στις επαγγελματικές σας επιλογές».

2.2. Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων

A.1 ΕΡΩΤΗΜΑ: *Η συμμετοχή μου στο Φεστιβάλ βελτίωσε ή όχι τη χρήση και την εξοικείωσή μου με τους υπολογιστές και στην παραγωγή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού;*

Απαντήσεις:

«Η συμμετοχή μου στο Φεστιβάλ βελτίωσε σε μεγάλο βαθμό την εξοικείωσή μου με τους υπολογιστές. Κι αυτό γιατί, ήρθα για πρώτη φορά σε επαφή με προγράμματα επεξεργασίας εκπομπών και γενικότερα ήχου, όπως το audacity. Έμαθα, δηλαδή, πως πρέπει να διαχειρίζομαι τον τόνο της φωνής μου για να ακουστεί καλύτερο ένα ηχογραφημένο μήνυμα αλλά και πώς να το επεξεργάζομαι στη συνέχεια» (μαθητής)

«Ναι, μάθαμε να χρησιμοποιούμε νέα τεχνολογικά μέσα, λόγω χάρη το audacity αλλά και να τα αξιοποιούμε σωστά» (μαθήτρια)

«Ναι, χρησιμοποιώντας το audacity και τα διάφορα άλλα προγράμματα εξοικειώθηκα περισσότερο με τους υπολογιστές και ήταν μια πολύ καλή εμπειρία για να διευρύνω τους ορίζοντές μου» (μαθητής)

«Για να πραγματοποιήσουμε τις διαδικασίες για το Φεστιβάλ αξιοποιήσαμε αρκετά την τεχνολογία, καθώς εργαστήκαμε κυρίως με υπολογιστές. Ανακαλύψαμε και εξοικειωθήκαμε με τις δυνατότητες που προσφέρουν» (μαθήτρια)

«Ναι, γιατί μέσω του προγράμματος audacity έμαθα πώς να χειρίζομαι και να συνθέτω εκπομπές που πριν δεν γνώριζα με ποιον τρόπο γίνεται. Εξοικειώθηκα, έτσι, αρκετά με τους υπολογιστές» (μαθητής)

«Ναι, μέσω των ραδιοφωνικών εκπομπών βελτιώθηκε η γνώση μου για τη χρήση των υπολογιστών. Μάθαμε το audacity, το πρόγραμμα δημιουργίας εκπομπών, το οποίο μέχρι πριν δεν γνωρίζαμε. Εξοικειωθήκαμε στη χρήση υπολογιστών διότι ασχολούμασταν συχνά με αυτούς» (μαθήτρια)

«Ναι, η συμμετοχή μου στο φεστιβάλ ήταν πολύ χρήσιμη και ενδιαφέρουσα, διότι μας δίδαξε και μας εξοικείωσε με τους υπολογιστές και γενικότερα με την τεχνολογία. Μάθαμε τα πλεονεκτήματα που μπορεί να μας προσφέρει και αποδώσαμε όσο το δυνατόν καλύτερα» (μαθητής)

«Το ραδιόφωνο συνέβαλε στον εμπλουτισμό των γνώσεών μου για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, διότι με προέτρεψε να ασχοληθώ με προγράμματα που δεν γνώριζα τη χρήση τους και την ευκολία προς τη διαχείρισή τους. Ένα από αυτά είναι το audacity με το οποίο κόβαμε και συνθέταμε τις προγραμματισμένες εκπομπές» (μαθήτρια)

«Η συμμετοχή μου στο φεστιβάλ βελτίωσε τη χρήση και την εξοικειώσή μου με τους υπολογιστές. Ειδικότερα, με τη συνεχή χρήση των εφαρμογών audacity και mix για την επεξεργασία και σύνθεση της ραδιοφωνικής μας εκπομπής με θέμα «κατάθλιψη και αυτοκτονία» εξοικειωθήκαμε αρκετά με τις συγκεκριμένες εφαρμογές» (μαθητής)

«Με τη συμμετοχή μου στο φεστιβάλ εγώ και η ομάδα μου καταφέραμε να μάθουμε περισσότερα για τους υπολογιστές. Με τη χρήση εφαρμογών όπως το audacity και το mix εξοικειωθήκαμε με τη σύνθεση και επεξεργασία υλικού που παρουσιάστηκες στην εκπομπή μας» (μαθήτρια)

A.2 ΕΡΩΤΗΜΑ: Η συμμετοχή μου στο ραδιόφωνο επηρέασε και πόσο τα γνωστικά μου ενδιαφέροντα, την έφεση για γνώση, και πόσο αξιοποιήθηκαν σχετικά αντικείμενα γνώσης (λογοτεχνία, θέατρο, μουσική, καλλιτεχνία) στο φεστιβάλ αυτό;

Απαντήσεις:

«Συμμετέχοντας στο ραδιόφωνο συνειδητοποίησα πόσο σημαντικές είναι οι γενικές γνώσεις. Κι αυτό, διότι καθ' όλη τη διάρκεια του φεστιβάλ χρειάστηκε να συλλέξουμε πληροφορίες από την ιστορία, για την ξενάγηση της πόλης μας, την πληροφορική, με τα προγράμματα ήχου, τα καλλιτεχνικά, για τη δημιουργία της αφίσας, τη μουσική, για τη δημιουργία του τραγουδιού» (μαθητής)

«Μέσω της συμμετοχής στο ραδιόφωνο μάθαμε περισσότερα πράγματα σχετικά με την ιστορία της μουσικής ειδικότερα αλλά και της πόλης μας. Οι διάφορες ομάδες που σχηματίστηκαν είχαν ως αντικείμενο διάφορους τομείς της γνώσης π.χ. μουσική, θέατρο κλπ, μαθήματα που δεν διδάσκονται εξ' ολοκλήρου στα σχολεία, γεγονός που προσέλκυσε τους μαθητές/τις μαθήτριες οι οποίοι εν τέλει κατάφεραν κι αυτοί με τη δημιουργικότητά και την υπευθυνότητά τους να βγάλουν εις πέρας το έργο που τους ανατέθηκε» (μαθήτρια)

«Στο Φεστιβάλ αυτό μας δόθηκαν ευκαιρίες που δεν είχαμε φανταστεί ότι θα μπορούσαμε να έχουμε. Δημιουργήσαμε ένα δικό μας μουσικό κομμάτι για το οποίο είμαι αρκετά περήφανος που καταφέραμε να το κάνουμε εγώ και η υπόλοιπη ομάδα ραδιοφώνου και με την βοήθεια των καθηγητών φυσικά! Γενικότερα, οι ευθύνες του Φεστιβάλ με έκαναν να γίνω πιο υπεύθυνος και να έχω περισσότερες γνώσεις» (μαθητής)

«Σίγουρα η συμμετοχή μου στο ραδιόφωνο διεύρυνε τους γνωστικούς μου ορίζοντες αφού χρειάστηκε να προσεγγίσουμε και να αναλύσουμε ενδιαφέροντα θέματα σε κάθε εκπομπή. Ταυτόχρονα, προσπαθούσαμε να συνδυάζουμε διάφορα αντικείμενα γνώσης, γι' αυτό και ήρθαμε σε επαφή με την λογοτεχνία, την μουσική όπως επίσης και την καλλιτεχνία. Καλλιέργησε, έτσι, το ενδιαφέρον και την περιέργειά μας» (μαθήτρια)

«Η συμμετοχή μου στο ραδιόφωνο επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τα ενδιαφέροντά μου, διότι ασχοληθήκαμε με τους χορούς, επομένως ήταν μια καλή ώρα ψυχαγωγίας και μέσω της μουσικής μας δόθηκε η δυνατότητα να δημιουργήσουμε και να συνθέσουμε ένα δικό μας τραγούδι» (μαθητής)

«Αξιοποιήθηκαν αρκετές τέχνες, όπως η ζωγραφική, η μουσική, ο χορός και το θέατρο. Αυξήθηκαν οι γνώσεις μας εφόσον αναζητούσαμε απαντήσεις για διάφορα θέματα που μας απασχολούσαν» (μαθήτρια)

«Ναι, επηρέασε τα γνωστικά μου ενδιαφέροντα. Βοήθησε στη διεύρυνση των πνευματικών μου οριζόντων και άνοιξε νέες πόρτες προς άλλα νέα ενδιαφέροντα που δεν είχα δοκιμάσει» (μαθητής)

«Η συμμετοχή μου στο ραδιόφωνο μου έδωσε ιδέες για την καθημερινή μου ζωή, διότι μπορώ να αξιοποιήσω τις γνώσεις που πήρα μέσω των διαδραστικών δραστηριοτήτων που είχαμε στο φεστιβάλ όπως: ζωγραφική, μουσικοχορευτικό πρόγραμμα για παιδιά, ξενάγηση, παιχνίδι χαμένου θησαυρού κλπ. Εγώ ασχολήθηκα με την ζωγραφική, μέσα από την οποία μπόρεσα να εμπνευστώ από την τέχνη και την λήψη εκπομπής η οποία με βοήθησε σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο» (μαθήτρια)

«Με τη συμμετοχή μου στο φεστιβάλ τα γνωστικά μου ενδιαφέροντα και η έφεσή μου για γνώση επηρεάστηκε άμεσα. Συγκεκριμένα, εξαιτίας της δραστηριότητας που είχαμε αναλάβει,

που ήταν η ζωγραφική, το ενδιαφέρον μου στράφηκε κατά πολύ προς τον τομέα της τέχνης. Στην δραστηριότητά μας η καλλιτεχνία μας βοήθησε αρκετά να εκφράσουμε αυτό που θέλαμε, όπως και η πληροφορική» (μαθητής)

«Με τη συμμετοχή μου στο ραδιόφωνο μου δόθηκε η ευκαιρία να μελετήσω και να μάθω περισσότερα για διάφορες τέχνες, όπως η μουσική, η καλλιτεχνία και η λογοτεχνία. Στα πλαίσια της εκπομπής διαλέξαμε ορισμένα τραγούδια και μελωδίες και τα ενσωματώσαμε. Επιπλέον, δημιουργήσαμε την αφίσα για την ομάδα μας μετά από έρευνα που κάναμε για την ζωγραφική, επηρεασμένοι από μεγάλους καλλιτέχνες. Τελευταία, με την εκπομπή, όπως αναφέρθηκα προηγουμένως, αποκτήσαμε αντικείμενα γνώσης σχετικά με την πληροφορική» (μαθήτρια).

A.3 ΕΡΩΤΗΜΑ: Η συμμετοχή μου στο φεστιβάλ ικανοποίησε τα κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοεπιβεβαίωσης, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, τις φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, την δημιουργικότητα, τις δημοκρατικές αξίες; Αν ναι και σε ποιο βαθμό;

Απαντήσεις

«Με τη συμμετοχή μου στις δράσεις του φεστιβάλ, η αυτοπεποίθησή μου, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η συνεργασία με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριες και τους καθηγητές/τις καθηγήτριες βελτιώθηκαν πάρα πολύ εξαιτίας του πνεύματος ομαδικότητας και συνεργασίας που μας διακατείχε όλο εκείνο το διάστημα. Εκτός αυτού, βέβαια, εξοικειώθηκα και με την δημοσιότητα μέσα από τις ραδιοφωνικές εκπομπές και την ξενάγηση. Απέκτησα, έτσι, άνεση όταν απευθύνομαι στο ευρύ κοινό» (μαθητής)

«Πράγματι, όλη αυτή η συμμετοχή βελτίωσε τις σχέσεις μεταξύ μαθητών/μαθητριών αλλά και καθηγητών/καθηγητριών, καθώς όλοι μας μέσω της συνεργασίας μας και της ομαδικότητάς μας μοιραζόμασταν τους ίδιους σκοπούς, δηλαδή την διεκπεραίωση του έργου που μας ανατέθηκε» (μαθήτρια)

«Μέσα από το φεστιβάλ αυτό δέθηκα περισσότερο με τα άτομα που συνεργαζόμουν, διότι περνούσαμε αρκετές ώρες μαζί, μαθαίνοντας έτσι ο ένας τον άλλον καλύτερα. Επίσης, βελτιώθηκαν και οι σχέσεις μου με τους καθηγητές/τις καθηγήτριες, οι οποίοι/οποίες ήταν πάντα εκεί για ό, τι τους χρειαζόμασταν και μας υποστήριζαν σε ό, τι και να κάναμε» (μαθητής)

«Το να πάρω μέρος σε μια οργάνωση του σχολείου εκτός από τις τεχνικές και πρακτικές γνώσεις που ανέπτυξα, έμαθα να συνυπάρχω, να συμβιβάζομαι, να συναναστρέφομαι και γενικότερα να συνεργάζομαι αρμονικά με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριες και με τους καθηγητές/τις καθηγήτριες. Ταυτόχρονα, κλήθηκα να αναλάβω πρωτοβουλίες, να διαχειριστώ προβλήματα, γεγονός που αύξησε το αίσθημα υπευθυνότητας, δημιουργικότητας και

ωριμότητας. Ήταν μια χρήσιμη εμπειρία που συνέβαλε στην αυτοεπιβεβαίωση και αυτοεκτίμησή μου» (μαθήτρια)

«Η συμμετοχή μου στο φεστιβάλ ικανοποίησε αρκετά το κίνητρο της αυτοεκτίμησης, βελτίωσε τις διαπροσωπικές μου σχέσεις, ήρθα πιο κοντά με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριες, με τους καθηγητές/τις καθηγήτριες, οι οποίοι/οι οποίες ήταν συνεχώς δίπλα μας πρόθυμοι/πρόθυμες να μας βοηθήσουν, είχα την δυνατότητα να παίρνω πρωτοβουλίες και απέκτησα άνεση με τη δημοσιότητα στη διάρκεια του φεστιβάλ» (μαθητής)

«Μέσα από το φεστιβάλ, στο οποίο κάθε μαθητής/μαθήτρια είχε έναν συγκεκριμένο ρόλο, ο καθένας ένιωθε υπεύθυνος και χρήσιμος αφού συνέβαλε με τη βοήθειά του/της στην ομαλή διεξαγωγή της εκδήλωσης αυτής. Οι σχέσεις μεταξύ μας βελτιώθηκαν, αφού γνωρίσαμε καλύτερα ο ένας τον άλλον. Οι καθηγητές/οι καθηγήτριες ήταν πολύ πρόθυμοι/πρόθυμες να μας βοηθήσουν και το έκαναν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η άνεση στη δημοσιότητα στην αρχή «απουσίαζε», όμως στη συνέχεια περνώντας ο καιρός εξοικειωθήκαμε» (μαθήτρια)

«Ναι, σε μεγάλο βαθμό, διότι υπήρχε άμιλλα και συνεργασία, τα οποία οδήγησαν σε ένα αξιοπρεπές αποτέλεσμα. Καλλιεργήθηκαν φιλικές σχέσεις και γνωριμίες. Μας δόθηκε η δυνατότητα να αναλάβουμε μια δουλειά υπεύθυνα και να συνηθίσουμε αυτή τη δημοσιότητα» (μαθητής)

«Η συμμετοχή μου βελτίωσε τις διαπροσωπικές σχέσεις που είχα με τα παιδιά της ομάδας μου αλλά και τον τρόπο συμπεριφοράς μου απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και διαφορετικής εθνικότητας» (μαθήτρια)

«Η συμμετοχή μου με τις δραστηριότητες του φεστιβάλ με βοήθησε αρκετά να αναπτύξω καλύτερες σχέσεις πρώτα με τα άτομα της ομάδας μου, έπειτα με τους καθηγητές/τις καθηγήτριες μου και τέλος, με τα παιδιά άλλων σχολείων. Επίσης, με βοήθησε να αυξήσω την αυτοεκτίμησή μου και να αναπτύξω άνεση όταν μιλάω σε δημόσιο χώρο» (μαθητής)

«Η συμμετοχή μου στο φεστιβάλ πέρα από τις γνώσεις που μου προσέφερε, συνέβαλε στη βελτίωση των διαπροσωπικών μου σχέσεων με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές μου και στην απόκτηση αυτοπεποίθησης, υπευθυνότητας αλλά και δημιουργικότητας» (μαθήτρια)

A.4. ΕΡΩΤΗΜΑ: Αν στην τρέχουσα χρονιά εκπονηθεί και πάλι στο σχολείο σας το Μαθητικό ραδιόφωνο, αν σας επηρέασε για επαγγελματική επιλογή προς το Πανεπιστήμιο.

Απαντήσεις:

«Το φεστιβάλ μαθητικού ραδιοφώνου που εκπονήθηκε ήταν μια αξέχαστη εμπειρία μιας και αποκτήσαμε γνώσεις γύρω από διάφορα θέματα, γνωρίσαμε νέα πράγματα και δημιουργήσαμε νέες φιλίες. Βέβαια, δεν θα ήθελα να ακολουθήσω τον τομέα αυτό για το Πανεπιστήμιο» (μαθητής)

«Την τρέχουσα σχολική χρονιά δυστυχώς δεν θα μπορούσα να ασχοληθώ με το ραδιόφωνο λόγω άλλων υποχρεώσεων. Όχι, οι επαγγελματικές μου επιλογές προς το Πανεπιστήμιο παραμένουν σταθερές» (μαθήτρια)

«Θα ήθελα πολύ να ξαναζήσω όλα αυτά οπότε θα χαιρόμουν πάρα πολύ, αν ξαναγινόταν στο σχολείο μου αλλά δεν νομίζω ότι επηρέασε αρκετά τις Πανεπιστημιακές μου επιλογές» (μαθητής)

«Το ραδιόφωνο διεξάγεται κάθε χρόνο στο σχολείο μου, ανοιχτό σε όσους μαθητές /μαθήτριες θέλουν να βιώσουν αυτή την εμπειρία και να αναζητήσουν τα ταλέντα τους. Αν είχα τη δυνατότητα θα συμμετείχα για μια ακόμα φορά. Παρόλο τις επαγγελματικές επιλογές που άνοιξε στο δρόμο μου, δεν επηρέασε τον επαγγελματικό προσανατολισμό μου» (μαθήτρια)

«Μου άρεσε αυτή η μαθητική ώρα στο σχολείο και θα ήθελα να συμμετέχω σε περίπτωση που εκπονηθεί και πάλι μαθητικό ραδιόφωνο αλλά δεν είναι στα σχέδιά μου προς το Πανεπιστήμιο» (μαθήτρια)

«Αν ξαναγινόταν μια αντίστοιχη εκδήλωση ή φεστιβάλ θα μου άρεσε να συμμετέχω. Η όλη εμπειρία ήταν κάτι πρωτόγνωρο. Προς το παρόν δεν σκέφτομαι να ακολουθήσω τη δημοσιογραφία αλλά ίσως στο μέλλον μου δοθεί η ευκαιρία να ασχοληθώ ξανά» (μαθητής)

«Ναι, με μεγάλη μου χαρά θα ξανασυμμετείχα, ώστε να βιώσω και πάλι αυτή την εμπειρία του ραδιοφώνου. Όχι, διότι έχω ήδη αποφασίσει τα σχέδιά μου εδώ και καιρό και η συμμετοχή μου στο ραδιόφωνο δεν άλλαξε κάτι επαγγελματικά, όσο ωραία και να ήταν όλη αυτή η εμπειρία» (μαθήτρια)

«Στην επόμενη χρονιά θα συμμετέχω στο ραδιόφωνο αλλά δεν με επηρέασε επαγγελματικά. διότι η επαγγελματική μου κατεύθυνση είναι σε διαφορετικό πεδίο προσανατολισμού» (μαθητής)

«Αν τη φετινή χρονιά εκπονηθεί και πάλι στο σχολείο μας το Μαθητικό ραδιόφωνο θα πάρω μέρος αλλά αυτό δεν με επηρέασε επαγγελματικά» (μαθήτρια)

«Στην επόμενη χρονιά, αν μου δινόταν η δυνατότητα θα ήθελα να ασχοληθώ ξανά με το ραδιόφωνο αλλά δεν θα ήθελα να ασχοληθώ επαγγελματικά με την δημοσιογραφία» (μαθητής).

2.3. Αποτελέσματα:

A.1 ΕΡΩΤΗΜΑ: Η συμμετοχή μου στο Φεστιβάλ βελτίωσε ή όχι τη χρήση και την εξοικείωσή μου με τους υπολογιστές και στην παραγωγή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών στο 1ο ερώτημα, που αφορούσε στην εξοικείωση με τους υπολογιστές και την παραγωγή ψηφιακού υλικού προκύπτουν τα ακόλουθα:

- Το μαθητικό ραδιόφωνο βοήθησε αποτελεσματικά στην εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με τους υπολογιστές λόγω της συνεχούς και συχνής χρήσης .
- Οι μαθητές/οι μαθήτριες χειρίστηκαν ειδικά προγράμματα επεξεργασίας ήχου και κειμένου , όπως τα audacity και τα mix, για τα οποία δίσταζαν και είχαν τους ενδοιασμούς τους.
- Βελτιώθηκε ο ήχος της φωνής τους κατά τη διαδικασία των εκπομπών.
- Εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις τους και βελτιώθηκε η απόδοσή τους στην παραγωγή ψηφιακού υλικού.
- Ασχολήθηκαν ακόμα και με ευαίσθητα θέματα στην παραγωγή ψηφιακού υλικού, όπως «η κατάθλιψη» και η «αυτοκτονία».
- Αποκόμισαν θετικές εμπειρίες στην ενασχόληση με τους υπολογιστές.

A.2 ΕΡΩΤΗΜΑ: Η συμμετοχή μου στο ραδιόφωνο επηρέασε και πόσο τα γνωστικά μου ενδιαφέροντα, την έφεση για γνώση, και πόσο αξιοποιήθηκαν σχετικά αντικείμενα γνώσης (λογοτεχνία, θέατρο, μουσική, καλλιτεχνία) στο φεστιβάλ αυτό;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών σ' αυτό το ερώτημα, προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα για το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο:

- Επηρέασε σημαντικά τα γνωστικά τους ενδιαφέροντα.
- Αξιοποίησε γνώσεις από διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα.
- Ενδυνάμωσε την έφεση για τις γενικές γνώσεις π.χ για τη γνώση της ιστορίας, της μουσικής και της παράδοσης του τόπου τους.
- Πολλαπλασίασε τα γνωστικά ενδιαφέροντα και για αντικείμενα γνωστικά, που δεν περιλαμβάνονται στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, π.χ ενασχόληση με το θέατρο ή την παραγωγή διαφημιστικής αφίσας.

- Συνέτεινε κύρια στην προσωπική δημιουργία και έμπνευσή τους για παραγωγή πρωτότυπων συνθέσεων π.χ προσωπικά μουσικά κομμάτια.
- Υποστήριξε διαθεματικές προσεγγίσεις π.χ λογοτεχνία-ρητορική
- Συνδύασε την ψυχαγωγία με τη μάθηση (edutainment)
- Οδήγησε σε διαδραστική επικοινωνία με το μαθητόκοσμο και τους ακροατές
- Ανέδειξε θέματα από την καθημερινότητα.
- Βοήθησε στην κοινωνικότητά τους αλλά και στην ελεύθερη έκφραση ιδεών τους
- Δημιούργησε έφεση και για καινούρια ενδιαφέροντα.

A.3 ΕΡΩΤΗΜΑ: Η συμμετοχή μου στο φεστιβάλ ικανοποίησε τα κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοεπιβεβαίωσης, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, τις φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, την δημιουργικότητα, τις δημοκρατικές αξίες; Αν ναι και σε ποιο βαθμό;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών σ' αυτό το ερώτημα, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως το ψηφιακό μαθητικό ραδιόφωνο συνέτεινε:

- στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, της φιλίας και της αλληλο - γνωριμίας.
- στην ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/μαθητριών και καθηγητών/καθηγητριών και στη σύσφιγξη σχέσεων.
- στην προώθηση της ομαδικότητας.
- στην εξοικείωση με τις εκπομπές.
- στη συνευθύνη, στο διαμοίρασμα ρόλων, στην ωριμότητά τους.
- στη συνύπαρξη ,στην αρμονική συνεργασία και στην άμιλλα.
- στην ανάληψη πρωτοβουλιών.
- στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτοεπιβεβαίωσης, της αυτοβελτίωσης.
- στο σεβασμό «στο διαφορετικό» (π.χ στους μαθητές/ στις μαθήτριες ειδικών αναγκών, στους μαθητές/στις μαθήτριες διαφορετικών σχολείων).
- στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών.

A.4. ΕΡΩΤΗΜΑ: Αν στην τρέχουσα χρονιά εκπονηθεί και πάλι στο σχολείο σας το Μαθητικό ραδιόφωνο, αν σας επηρέασε για επαγγελματική επιλογή προς το Πανεπιστήμιο.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών σ' αυτό το ερώτημα, προκύπτουν τα ακόλουθα:

- όλοι οι μαθητές/μαθήτριες αναγνωρίζουν τις πολύτιμες εμπειρίες, που αποκόμισαν.
- καταθέτουν τον ενθουσιασμό τους, ιδίως από τη διοργάνωση του πανελλήνιου φεστιβάλ μαθητικού ραδιοφώνου.
- αδυνατούν μερικοί να συνεχίσουν λόγω των εξεταστικών αναγκών.
- επηρεάστηκαν εν μέρει στις επαγγελματικές επιλογές τους για τη δημοσιογραφία ή τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.
- επιθυμούν διακαώς τη συνέχεια της λειτουργίας του μαθητικού ραδιοφώνου στο σχολείο τους για την επόμενη χρονιά.

2.4. Συμπεράσματα – Προτάσεις.

Συνοψίζοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στην παρούσα έρευνα, καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα από την εφαρμογή του ψηφιακού μαθητικού ραδιοφώνου:

1. Το μαθητικό ραδιόφωνο δημιουργεί στους/στις μαθητές/μαθήτριες μια θετική συνήθεια και από αυτή την άποψη είναι ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενισχυτικό στη μάθηση και μάλιστα ένα εργαλείο το οποίο δεν «είναι μόνο πληροφορικό αλλά ανακαλυπτικό και πραξιακό»(Ματσαγούρας, 1977). Βέβαια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το μαθητικό ραδιόφωνο ως μαθητική δράση μπορεί να ενισχυθεί με τα εσωτερικά κίνητρα, κυρίως και με τις ηθικές αμοιβές, να αξιοποιήσει προγενέστερες γνώσεις και να οδηγήσει τους μαθητές στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», να οδηγήσει στην ομαδοσυνεργατική μάθηση με τους συνομηλίκους, να ενδυναμώσει την αντίληψη με την μάθηση (Sharan,1990) και να δημιουργήσει κοινωνικά δίκτυα με σημαντικούς κόμβους πληροφοριών (Siemens, 2005).

2. Επιπρόσθετα, το μαθητικό ραδιόφωνο διαθέτει παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία για όλους τους/τις μαθητές/τριες). Επίσης, καθοριστική είναι η επίδρασή του στην ανάπτυξη ψηφιακής κουλτούρας στους μαθητές/τις μαθήτριες, στην αναπλαισίωση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, στην ενίσχυση της εξ αποστάσεως μάθησης με την παραγωγή του ανάλογου εκπαιδευτικού λογισμικού και του παραγόμενου από τους ίδιους τους/τις μαθητές/μαθήτριες οπτικοακουστικού υλικού. Σημαντική ακόμα είναι η συμβολή του στον ψηφιακό γραμματισμό, στην παιδαγωγική της επικοινωνίας στην εκπαίδευση (Ιορδανίδου - Παπαδημητρίου, 2017), στην «πληροφοριακή παιδεία» (Bawden, 2001), στη

διασύνδεση των μαθητών/μαθητριών με τα social media και γενικότερα με τη δυνατότητα της δημοκρατικής ελεύθερης έκφρασης ιδεών.

3. Συνακόλουθα, το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο αποτελεί ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς αποτελεί μια πρωτοποριακή αντίληψη για τα εκπαιδευτικά δεδομένα, διαμορφώνει ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης βασισμένο σε διαφορετικές παιδαγωγικές αρχές, μετασχηματίζοντας τις πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Freedoby & Lyke,1990) με προεξάρχουσα τη φιλοσοφία του edutainment, λειτουργεί μετασχηματιστικά στην Διευθυντική ηγεσία, απαιτώντας μια σχετική αυτονομία στην κεντρικά σχεδιαζόμενη εκπαιδευτική πολιτική και δημιουργεί όρους επιμορφωτικής αναγκαιότητας στο εκπαιδευτικό προσωπικό και εμπλέκει ευρύ κοινό όχι μόνο το μαθητόκοσμο στη χώρα αλλά και στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Το μαθητικό ραδιόφωνο αποτελεί συμπερασματικά πηγή δημιουργίας και έμπνευσης για τα εκπαιδευτικά πράγματα.

4. Το μαθητικό ραδιόφωνο αποτελεί τελικά ένα σύγχρονο ευέλικτο, πολύγλωσσο και ελκυστικό εργαλείο. Το ραδιόφωνο παρέχει ένα ασφαλές και φιλικό στη χρήση περιβάλλον. Με τη βοήθεια του διαδικτυακού ραδιοφώνου οι μαθητές/οι μαθήτριες μπορούν να κινηθούν σε ένα συμμετοχικό χώρο αυτοέκφρασης και δημιουργικότητας, μπορούν να δραστηριοποιηθούν σε δράσεις ενσωματωμένες στο Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων του σχολείου, να καταστούν αποδέκτες μηνυμάτων με κριτική σκέψη αλλά και πρωτοποριακοί δημιουργοί, να προωθήσουν τον πολιτισμό, τη μουσική, τις τέχνες, να εξασκήσουν τις δυνατότητες του γραπτού και προφορικού λόγου, να ενδυναμωθούν στη δημόσια συζήτηση, να εξοικειωθούν στον ψηφιακό γραμματισμό, στην οπτικοακουστική παραγωγή, να υποστηρίξουν διασχολικές και ευρωπαϊκές συνεργασίες και να μεταδώσουν πολιτισμό και εκπαιδευτικά αγαθά. Ακόμα, επισημαίνουμε ότι το μαθητικό ραδιόφωνο ενδυναμώνει την ενεργό συμμετοχή του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών, μεταμορφώνει το γενικότερο σχολικό κλίμα, πολλαπλασιάζει τις ευκαιρίες της μάθησης, επιφέρει θετικές αλλαγές στη σχολική υποδομή, στην ποιότητα της διδασκαλίας, στις προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές/μαθήτριες, στις αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών, τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Τελικά, με το ψηφιακό μαθητικό ραδιόφωνο σημειώθηκαν τα ακόλουθα:

α. οι μαθητές/οι μαθήτριες βελτίωσαν τις δεξιότητες προφορικού λόγου μέσω της παραγωγής ζωντανών και ηχογραφημένων εκπομπών.

β. δημιούργησαν νέα κειμενικά είδη σύμφωνα με τις αρχές της δημιουργικής γραφής.

γ. εξοικειώθηκαν με τις διαδικτυακές υπηρεσίες και τα εργαλεία ηχογράφησης.

δ. καλλιέργησαν την κριτική σκέψη κατά την αναμετάδοση ειδήσεων.

ε. ανέπτυξαν ομαδικότητα και αξιοποίησαν τα κοινωνικά δίκτυα.

στ. βίωσαν θετικά συναισθήματα δημιουργίας και χαράς

η. κοινωνικοποιήθηκαν από τη συναναστροφή με συνομηλίκους μέσα από σχετικές με το ραδιόφωνο δραστηριότητες, όπως ρεπορτάζ, συνεντεύξεις, ηχογραφήσεις .

Στα ανωτέρω ερωτήματα αναδείχτηκε θετική η ανταπόκριση τους, όπως επισημαίνουν και σε ανάλογες έρευνές τους οι Γενιτζές & Τούλιου, (2016) .

Το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο κατά την εφαρμογή του στη σχολική ζωή πέτυχε στα ακόλουθα:

1. άλλαξε την κουλτούρα της σχολικής ζωής.
2. ενεργοποίησε εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες (αύξηση του αριθμού συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών, ενεργό συμμετοχή διαφορετικών ειδικοτήτων, αλλαγή φιλοσοφίας, όραμα στο σχολείο: ανοιχτό στην κοινωνία).
3. βελτίωσε την υλικοτεχνική υποδομή σε υπολογιστές και σε παρεμβάσεις. (π.χ διαμόρφωση αίθουσας με ραδιοφωνικό studio).
4. αξιοποίησε τις νέες τεχνολογίες (π.χ παραγωγή και μετάδοση ραδιοφωνικών εκπομπών, σύνδεση με σχολεία του εξωτερικού, τα οποία εκπονούσαν Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα: Erasmus +).
5. διεύρυνε τα γνωστικά πεδία των ραδιοφωνικών εκπομπών.
6. αξιοποίησε τον τοπικό πολιτισμό.
7. προσέδωσε επιστημονικότητα στη γνώση (π.χ λειτουργία εργαστηρίων ήχου, κατασκευής ραδιοφωνικού studio, δημοσιογραφίας)
8. κινητοποίησε σχολεία από όλη την Ελλάδα και την Κύπρο (σύνολο 45 σχολεία: δημόσια, ιδιωτικά, ειδικής αγωγής, και 450 μαθητές/μαθήτριες συμμετείχαν στο ετήσιο Φεστιβάλ Μαθητικού Ραδιοφώνου τη χρονιά 2017-2018).
9. εμπλουτίστηκε με επιστημονική ημερίδα από υψηλού κύρους εισηγητές.
10. προβλήθηκε από τους τηλεοπτικούς σταθμούς τοπικής και εθνικής εμβέλειας.
11. υποστηρίχτηκε από τις Δ/σεις Εκπαίδευσης αλλά και από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας και της Κύπρου

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι το Μαθητικό ραδιόφωνο αγκάλιασε όλο το μαθητόκοσμο στη χώρα, δημιούργησε ευχάριστο και χαρούμενο κλίμα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, μετέτρεψε τους μαθητές/τις μαθήτριες σε δημιουργούς γνώσης, ως μικρούς/μικρές δημοσιογράφους ρεπόρτερ, συγγραφείς, κτλ για τη διαδικασία παραγωγής ραδιοφωνικών εκπομπών. Η ουσία της μάθησης σημειώθηκε κατά τη μετασχηματιστική διαδικασία προετοιμασίας των εκπομπών και δημιούργησε προστιθέμενη αξία για

ραδιοφωνικές εκπομπές όχι μόνο κατά τη διάρκεια του Φεστιβάλ αλλά και κατά την ώρα του μαθήματος. Διαφαίνεται ότι μεταδόθηκε και ο διεπιστημονικός και ο διαθεματικός χαρακτήρας του ραδιοφώνου στον εκπαιδευτικό χώρο. Το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο είναι όχι μόνο η φωνή των μαθητών αλλά και η φωνή όλων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχεδιασμών.

Στην Ελλάδα, από το 2009 δημιουργήθηκε ένα δίκτυο σχολείων πανελληνίας εμβέλειας, του οποίου τα μέλη δημιουργούν ραδιοφωνικές εκπομπές και μεταδίδονται στο διαδικτυακό ραδιόφωνο «European School Radio-Το Πρώτο Μαθητικό Ραδιόφωνο» (www.europeanschoolradio.eu). Αναπτύχθηκε ως δράση στα πλαίσια καινοτόμων σχολικών δραστηριοτήτων. Το European School Radio εντάσσεται σε μια ευρύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία η οποία θέλει τον μαθητή/την μαθήτρια να βλέπει το σχολείο ως χώρο δημιουργίας και έκφρασης.

Το Μαθητικό Διαδικτυακό Ραδιόφωνο έχει ως σκοπό να προβάλλει τις ιδέες, τις δημιουργίες, τις ανησυχίες της μαθητικής κοινότητας και να τις επικοινωνεί με το σήμερα, ενισχύοντας τους μαθητές/τις μαθήτριες με τα μέσα, ώστε να επιτελούν οι ίδιοι τη λειτουργία του μαθητικού ραδιοφώνου. Αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, συμβάλλοντας παράλληλα και στην Δικτύωση Σχολείου – Κοινωνίας. Η παραγωγή του πρωτότυπου περιεχομένου από μαθητές/μαθήτριες πραγματοποιείται εντός του σχολικού προγράμματος, στην Ευέλικτη Ζώνη, στα Ερευνητικές εργασίες, στις Βιωματικές Δράσεις ή με διάχυση στα γνωστικά αντικείμενα της κάθε βαθμίδας. Η θεματολογία των ραδιοφωνικών εκπομπών εκτείνεται σε διάφορες περιοχές όχι μόνο εκπαιδευτικού αλλά και ψυχαγωγικού περιεχομένου.

Η ένταξη στις δραστηριότητες του σχολείου και ο τρόπος παραγωγής ραδιοφωνικού περιεχομένου από τους μαθητές/μαθήτριες σε πανελλήνια κλίμακα έχει σχεδιαστεί από εκπαιδευτικούς- μέλη της Επιστημονικής Εταιρίας Διαθεματικό, Διαπολιτισμικό Ραδιόφωνο της Εκπαιδευτικής Κοινότητας με τον διακριτικό τίτλο «*European School Radio, Το Πρώτο Μαθητικό Ραδιόφωνο*» και είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα ESRadio WIKI, Οδηγός Συμμετοχής (<https://sites.google.com/site/esrhelp/>) .

Ολοκληρώνοντας , μπορούμε λοιπόν να προτείνουμε τα ακόλουθα για το μαθητικό ψηφιακό ραδιόφωνο: 1) Να αποτελέσει υποστηρικτικό βασικό εργαλείο μάθησης, 2) Να ενσωματωθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών, 3) Να αξιοποιηθεί για το ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών, 4) Να αξιοποιηθεί για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και γενικότερα για τη δημιουργικότητα στο χώρο του σχολείου και στην αλλαγή κουλτούρας μάθησης και πολιτισμού, 5) Να υποστηρίξει κοινωνικά ζητήματα (π.χ. καταπολέμηση αναλφαβητισμού,

προστασία και διάδοση γλωσσών και διαλέκτων), 6) Να υποστηρίξει τις τοπικές κοινωνίες («άνοιγμα» για ζητήματα πολιτισμού και κοινωνικά προβλήματα), 7) Να διευρυνθεί ως θεσμός και να αποκτήσει Ευρωπαϊκή διάσταση.

Το μαθητικό ραδιόφωνο αποτελεί στην πράξη τη δημοκρατική φωνή στα σχολεία μας. Βέβαια, το μαθητικό ραδιόφωνο θα μπορούσε να αποτελέσει μακροπρόθεσμα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να μην αποτελεί μόνο πολιτιστικό πρόγραμμα μιας τάξης, να ενσωματώσει περισσότερα γνωστικά αντικείμενα για ψηφιακές εκπομπές στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα, να διευρυνθεί στο μαθητόκοσμο, να συνδεθεί με τα κοινωνικά προβλήματα, την παράδοση και να αποκτήσει ευρωπαϊκή διάσταση, όπως το European school radio. Μια τέτοια λειτουργία αποτελεί βέβαια ένα στοίχημα στον εκπαιδευτικό κόσμο αλλά και ταυτόχρονα ένα κάλεσμα σε όλους για εφαρμογή αυτής της καινοτόμας δράσης με απώτερο σκοπό τη διάδοση του πολιτισμού και της δημοκρατίας μέσω της ψηφιακής ραδιοφωνικής φωνής.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ασλανίδου, Σ.. (1992). *«Εκπαιδευτική τεχνολογία και οπτικοακουστική αγωγή»*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Γενιτζές, Α. & Τούλιου, Ε. (2016). Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού ρόλου του ραδιοφώνου European School radio. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 17, Νοεμβρίου, 2018, από http://4syn-thess2016.ekped.gr/wp-content/uploads/2016/04/vol2_198-219-230.pdf

Ιορδανίδου, Σ. & Παπαδημητρίου, Σ. (2017). *«Εκπαίδευση στα Μέσα» και «Ψηφιακός Εγγραμματισμός»*: Διερευνώντας τη Συγχώνευση του Πεδίου της Επικοινωνίας και των Μέσων ενημέρωσης με τις Επιστήμες της Αγωγής. Θεωρητικό Πλαίσιο και Ανάπτυξη Προγράμματος Σπουδών. Στο Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επ. Επιμ.). *Θεωρίες και Μοντέλα επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Επικοινωνία και Εκπαίδευση*, τ.2,139-175. Αθήνα: Διάδραση.

Καψάλης, Α.(1990). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία. Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική πράξη. Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*. Τόμος, δ'. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

- Κορωναίου, Α. (2002). *Εκπαιδευόντας εκτός σχολείου- Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των Νέων Τεχνολογιών*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κουζέλης, Γ. (2006). *Ενάντια στα φαινόμενα για μια επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Κωσταρίδου & Ευκλείδης (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- ΜακΚουέλ, Ντ. & Βίνταλ, Σ. (1993). *Σύγχρονα μοντέλα επικοινωνίας. Για τη μελέτη της Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Ματσαγγούρας, Η. (1977). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα : Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μικρόπουλος, Α. (2000), *Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Πασχαλίδης, Δ. (2010). *Ψηφιακός Γραμματισμός και Επαγγελματική Εκπαίδευση*. (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία) Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό Λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πόρποδας, Κ. (1966). *Γνωστική ψυχολογία: Η διαδικασία της μάθησης*. Τόμος Α. Αθήνα.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*, τ. Α΄ & Β΄. Αθήνα: έκδοση των συγγραφέων.
- Σολομωνίδου, Χ, (1999), *Εκπαιδευτική τεχνολογία*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Επικοινωνιοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
- Σοφός, Α., Κρον, F. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1990). *Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ
- Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τ. Α & Β, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση
- Φράγκος, Χ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία*, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Χαραλαμπίδης, Β. (2001) . *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά. Διδακτική μεθοδολογία*, Αθήνα: Gutenberg

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abercrombie, N., & Longhurst, B. (1998). *Audiences: A Sociological Theory of Performance and Imagination*. London: Sage.
- Arulchelvan, S., & Viswanathan, D. (2008). Radio, Television and the Internet providing the Right to Education in India. *Asian journal of distance education*, 6(1), 39-52.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies; a review of concepts . *Journal of documentation*, 57(2), 218-259.
- Benard, B. (1991). Fostering resiliency in Kids: Protective factors in the family, school and community. San Francisco: WestEd Regional Educational Laboratory. Ανακτήθηκε 17, Νοεμβρίου, 2018, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335781.pdf>
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*. *International Academy of education. International bureau of education – IBE UNESCO, Educational Series - No 10*. Ανακτήθηκε 17, Νοεμβρίου, 2018, από http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/pac10e.pdf
- Bolliger, D. U., Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55, 714-722
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2005). *Reflection: turning experience into learning*. London & New York: RoutledgeFalmer
- Breivik, P. S. (2005). 21st Century Learning and Information Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(2), 21-27
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: Allyn & Bacon
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Upper Saddle River, NJ.: Merrill Prentice Hall.
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework*. Adelaide, Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL).
- Britt, M. A., & Aglinskias, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485–522.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press..
- Checa- Romero, M. (2016). Developing Skills in Digital Contexts. *Games and Culture*, 11(5), 463–488. <https://doi.org/10.1177/1555412015569248> .
- Cheung, C. (2004). Media education in Hong Kong schools: possibilities and challenges. *Educational Studies*, 30(1), 33-51. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159723> .
- Cope, B. & M. Kalantzis (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Couch, L. (1997). *Digital and Analog Communication Systems*. Upper Saddle River, NJ.: Prentice-Hall.

Clary, E., Snyder, M., Ridge, R., Copeland, J., Stukas, A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530.

Crystal, D., & Quirk, R. (1974). *Systems of prosodic and paralinguistic features in English*. The Hague. Netherlands: Mouton.

Dewey, J. (2004). *Education and Democracy*. New York: Dover Publications.

Dillenbourg, P.(1999). What do you mean by collaborative learning? Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches, Oxford: Elsevier, pp. 1-19.

Ejikeme, A. N., & Okpala, H. N. (2016). Promoting children's learning through technology literacy: challenges to school librarians in the 21st century. *Education and Information Technologies*, 21(2), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9481->

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.

Farthing, A.,(2009): *Audio Drama and Museums:Informal Learning, drama and technology*. New York: Continuum International Publishing Group.

Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 1707-1714. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.416

Fiske, J. (2010). *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*. Μετ. Β. Μεσσήνη-Ε.Λούντζη. Αθήνα: Αιγόκερως.

Frau-Meigs, D. (2006). *Media education, A kit for teachers, students, parents and professionals*. Literacy. UNESCO.

Freire, P.,(1978) *Paedagogy in process: The Letters to Guinea – Bissau*, Seabury press, New York.

Furrer, C., & Skinner, E.A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162

Fullan, M. (2003). *Change Forces With A Vengeance*. London: Routledge.

Fullan, M. (2009). Large –Scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-13.

Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston

Gergen, K.J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.

Grafstein, A. (2002). Discipline- based approach to information literacy. *The Journal of Academic Librarianship*, 28(4), 197–204.

Habermas, J. (1990). *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*,. Αθήνα: Πιλέθρον.

Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: A review of research*. London: General Teaching Council.

Hasan, M. & Hoon, T.B. (2013). Podcast Applications in Language Learning: A Review of Recent Studies. *English Language Teaching*, 6(2), 128-135.: <http://doi.org/10.1598/RRQ.38.3.2>

Hawkins, J.D., R.F., Catalano, R.F., & Miller, J.Y.(1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems. *Psychological Bulletin*, 112 (1),64-105.

Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330–355.

Hobbs, R. & Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1, 1-11. Available at: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1>

Hirsch. G.B. (1996). A Model of Education Innovation . Ανακτήθηκε από το : <http://sysdyn.mit.edu/cle> .

Hutchison, A.,Woodward, L., & Colwell, J. (2016). What Are Preadolescent Readers Doing Online? An Examination of Upper Elementary Students? Reading, Writing, and Communication in Digital Spaces. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 435–454. <https://doi.org/10.1002/rrq.146>

Huertas, M.A., Casado, C., Córcoles, C., Mor, E. & Guerrero-Roldán A-E. (2007). Social Networks for Learning: Wikis, Blogs and Tagging in Education. *Research Gate*, 1-7.

Inbar, D. E. (1996). *Planning for innovation in Education*. Paris: Unesco.

Jacobson, T. & Xu, L. (2004). *Motivating students in information literacy classes*. New York: Neal-Schuman Publishers.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός , Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και της Ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 27-46.

Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369–386

Kerka, S. (1999). Consumer Education for the Information Age. Practice Application Brief No. Columbus: ERIC Publications.

Kodsi, R., (1999). *Apprendre avec l'écran. Qu'est-ce que cela change pour nos enfants ? Du côté des parents*. Milan.: Les Essentiels.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliff. NJ.: Prentice Hall.

Kruse, G.D (1998). Cognitive science and its implications for education. *NASSR Bulletin*, 82 (598): 73-79.

Lemos Tello, N. C. (2012). "On Air": Participation in an Online Radio Show to Foster Speaking Confidence. A Cooperative Learning-Based Strategies Study. *Profile issues in teachers professional development*, 14(1), 91-112.

Levine, S. (2005). Teaching Writing with Radio. *English Journal*, 104(5), 21.

Maskow, M. (2000). Radio as a learning technology. *New directions for adult & continuing education* (88), 59-68.

Mezirow, J., (1977). Respective transformation. *Studies in Adult Education* 9 (2).

McLuhan, M. (. (1998). *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*. Rome: Armando Editore.

Morreale, Sh., Backlund, Ph. & Sparks. L. (2014). Communication Education and Instructional Communication: Genesis and Evolution as Fields of Inquiry. *Communication Education*, 63(4), 344-354.

Okan, Z. (2003). Edutainment: is learning at risk? *British Journal of Educational technology*, 34 (3), 255-264.

Proakis, J. & Salehi, M. (2002). *Συστήματα Τηλεπικοινωνιών*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Piaget, J. (1990). *The child's conception of the world*. New York: Littlefield Adams

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.

Rogers, C. (1976). *Liberte d' apprendre*. Paris: Dunod.

Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2(3), 247-270. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.247>.

Ruiter, J. De. (2002). Aspects of dealing with digital information: «mature» novices on the internet. *Library Trends*, 51 (2), 199–211.

Sarason, S. B.(1996). Revisiting: *The culture of the School and the problem of Change*. New York: Teacher College Press.

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.

Sharan, S. (1990). *Cooperative Learning: Theory and Research*. Westport, Connecticut: Praeger.

Southworth, G (1998). *Leading primary schools*. London: Falmer

Siemens G. (2005). Connesctivism: A Learning. Theory for the digital Age. Ανακτήθηκε 13 Δεκεμβρίου 2018 από: https://www.itd.org/journal/jan_05/article01.htm

Tobin, M, (2013). 8 Things To Know About the Role of Radio & Multimedia Today. Ανακτήθηκε 13 Δεκεμβρίου 2018 από <https://www.tobincommunications.com/news/8-things-to-know-about-the-role-of-radio-multimedia-today/>

Thoman, E. (1995). *Operational definition of media literacy*. Los Angeles: Center for Media Literacy.

Tinio, V. L. (2003). ICT in education. Kuala Lumpur : UNDP-APDIP

Tripp, A., French, A., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(4),323-332.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA,: Harvard University Press.

Wan, G. (2006). Integrating Media Literacy into the Curriculum. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (3), 174.

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.

Weller, M. (2007). *Virtual learning environments: Using, choosing and developing your VLE*. Oxford, UK: Routledge.

Zarina, C. E. (2005). Analysis of Local and Foreign Edutainment Products -An Effort to Implement. *The Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 24(1).