



SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL

ISSN: 2241-4576

QUARTERLY PERIODIC EDITION
VOLUME 6 | ISSUE 3 | YEAR 6 | 2018

Περιεχόμενα

Editorial	5
Σπύρος Κιουλάνης	
1. Η σημασία και ο ρόλος του Μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας/ The importance and the role of Mentor in the reception and absorption of newly appointed teachers: Examining the opinions of educators working in the Primary Education of the Prefecture of Evia	8
Τρίκας Μιχαήλ, Κασιμάτη Αικατερίνη/ Trikas Michail, Kasimatis Katerina	
2. Motivating learners to enjoy an LMOOC experience till the end	28
Maria Mishou	
3. Προσεγγίζοντας μια από τις μακροβιότερες αντιπαραθέσεις των παιδαγωγικών ζητημάτων: Η άποψη των μαθητών σχετικά με τη χρήση της μητρικής κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας/ Addressing one of the long-standing controversies in foreign language teaching: Young learners’ perceptions on the use of the mother tongue in EFL classrooms	37
Νεοκλέους Γεώργιος, Δαμιανού Δέσποινα/ Neokleous Georgios, Damianou Despoina	
4. Ευχρηστία του LAMS και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: η πλευρά του μαθητή/ LAMS’s usability and Differentiated Teaching: The student’s side	53
Κονταξή Ιωάννα, Δρ Ρώσσιου Ελένη/ Kontaxi Ioanna, Dr Rossiou Eleni	
5. Η μετάβαση από τη γραμμική στην ψηφιακή αφήγηση παραμυθιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση./ The transition from linear to digital narration of fairy tales in Elementary Education	66
Δρ. Καραβά Ζαχαρούλα/ Karava Zacharoula	
6. Σχολείο και καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα/ 21st Century Skills	77
Θωμά Ράλια, Καραφωτιά Μαρία, Τζοβλά Ειρήνη/ Thoma Ralia, Karafotia Maria, Tzovla Eirini	
7. Συμβολή στη θεωρία και πράξη της χριστιανικής αγωγής στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Ο διδακτικός μετασχηματισμός των περιοδειών του Απ. Παύλου με τη χρήση των επιτραπέζιων ηλεκτρονικών παιχνιδιών/ Contribution to the theory and practice of Christian Education in the context of religious Education: The didactic transposition of St Paul’s missionary journeys through the use of electronic board games	91
Ξανθή Αλμπανάκη/ Xanthi Almpanaki	
8. Η στοχαστικοκριτική διδασκαλία προωθεί τον στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό στην αποτελεσματικότητα του ρόλου του. Μια μελέτη σκιαγράφησης του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού μέσω του στοχασμού./ The reflective practice as a beneficial process to teacher development and effectiveness. An outline study of the effective teacher’s profile through reflection.	107
Τσιτινίδου Χρυσάνθη, Tsitinidou Chrysanthi	

- 9. Υπαίθριες Βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Outdoor experiential activities and game in the framework of Environmental Education** 126
Αναστασία Αγαθαγγέλου, Στέλιος Λαζαρίδης, Αναγνώστης Χούσανλης/ Anastasia Agathagellou, Stelios Lazaridis, Anagnostis Housanlis
- 10. Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στη Διαχείριση Σχολικής Τάξης/ The role of the SchoolPrincipal in ClassroomManagement** 147
Μαρία Τεκτονοπούλου/ Maria Tektonopoulou
- 11. Παρουσίαση του ECVET (Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση)/ ECVET’s presentation (European Credit system for Vocational Education & Training** 160
Πετρά Βασιλική, Μπρούσας Πρόδρομος/ Petra Vasiliki, Mprousas Prodromos
- 12. Κριτική ανάλυση της Τελικής Έκθεσης Αξιολόγησης του Ενιαίου Ολοήμερου Σχολείου (Ε.Ο.Σ.) της Κύπρου/ Critical analysis of the Final Evaluation Report for the Cyprus All-Day Compulsory School** 179
Παπαδόπουλος Κλεάνθης/ Papadopoulos Kleanthis
- 13. Οπτικοακουστική εκπαίδευση και δημοφιλής κουλτούρα: μελέτη περίπτωσης γνωστής τηλενουβέλας/ Audiovisual education and popular culture: a case study of a well-known telenovela** 196
Αντώνης Ζαρίντας / Antonis Zarintas
- 14. Ψευδόφιλες λέξεις μεταξύ της κοινής νέας ελληνικής γλώσσας και της κατωιταλικής διαλέκτου και η αξιοποίησή τους στο γλωσσικό μάθημα/ False friends between modern greek and the Griko dialect and their use in the language lesson** 205
Δημήτριος Σταφίδας / Dimitrios Stafidas

EDITORIAL

In the 3rd issue of the 6th volume of the “Educational circle”, which hosts fourteen new articles, the development of skills of the 21st century is of major importance in order for pupils to be properly trained to respond to future challenges, changes, information management in the modern digital society and their educational and professional development.

In this perspective modern school is called upon to play a very different role from the traditional one. In this new role the pupil is not only treated as a recipient of cognitive information and the teacher as a vehicle of knowledge but the latter is also a facilitator of the learning process. The duties of the teacher include the efforts that each pupil will develop not only mentally but also emotionally and socially.

On the basis of these data, the headmaster of a school needs to know how to use social and emotional education to classroom management and, by extension, school, enhancing the effectiveness of teachers and effectively solving the problems of school life.

In the new school reality the smooth welcome and inclusion of newly appointed teachers is very important, since they are at the beginning of their professional career and definitely need encouragement and proper guidance. In this context, the institution of the mentor, a person who can make a significant contribution to the support and guidance of the newly appointed teacher, is very important.

In the modern school, there are also important educational methods and techniques used to raise students' awareness on environmental education, foreign language learning, new technologies, but also the pedagogical framework for the implementation of new technologies in education. In this perspective the development of distance learning plays a very important role, which is also emerging through the implementation of mass open access courses. In this context, new questions such as increasing participation and reducing the dropout of participants appear in the learning process.

It is a fact that the new conditions in the rapidly changing modern societies and the need for educational institutions to respond to them has made it inevitable to introduce reforms in educational systems and to evaluate their implementation. Under these circumstances, it is interesting for someone to explore and study institutions and data that apply to educational systems in other countries, such as ECVET, a methodological framework aimed at the accumulation and transfer of academic units from one qualifications system to another among member states of the United Europe, the educational institution of the All-Day School in Primary Education of Cyprus, but also a case study in the context of a broader media training structure built to explore and approach holistically the media in Cyprus.

Spiros Kioulanis

EDITORIAL

Στο 3^ο τεύχος του 6^{ου} τόμου του εκπαιδευτικού κύκλου, το οποίο φιλοξενεί δεκατέσσερα νέα άρθρα, η καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα κρίνεται μείζονος σημασίας, προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να εκπαιδευτούν κατάλληλα ώστε να ανταποκριθούν στις μελλοντικές προκλήσεις, που αφορούν τις κοινωνικές αλλαγές, τη διαχείριση της πληροφορίας στη σύγχρονη ψηφιακή κοινωνία αλλά και την εκπαιδευτική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη

Στην προοπτική αυτή το σύγχρονο σχολείο καλείται να διαδραματίσει ένα ρόλο πολύ διαφορετικό από τον περιορισμένο παραδοσιακό. Στο νέο αυτό ρόλο ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως δέκτης γνωστικών πληροφοριών, ενώ ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί μόνο φορέα γνώσεων, αλλά κυρίως καθοδηγητή και διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας. Στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνονται και οι προσπάθειες που θα καταβάλλει για να αναπτυχθεί ο κάθε μαθητής όχι μόνο διανοητικά, αλλά και συναισθηματικά, όπως και κοινωνικά.

Στη βάση αυτών των δεδομένων ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας χρειάζεται να γνωρίζει τρόπους αξιοποίησης της *κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής* για τη διαχείριση της τάξης και κατ' επέκταση του σχολείου, την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων της σχολικής ζωής.

Στη νέα σχολική πραγματικότητα που διαμορφώνεται η ομαλή υποδοχή και ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, μια και αυτοί βρίσκονται στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας και σίγουρα χρειάζονται ενθάρρυνση και σωστή καθοδήγηση. Στο πλαίσιο αυτό σημαντικός αναδεικνύεται ο θεσμός του Μέντορας, ο οποίος αποτελεί ένα πρόσωπο που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη στήριξη και την καθοδήγησή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.

Στο σύγχρονο σχολείο σημαντική θέση έχουν και οι διάφορες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές που εφαρμόζονται για την ευαισθητοποίηση της περιβαλλοντικής αγωγής των μαθητών, η εκμάθηση ξένων γλωσσών, οι Νέες Τεχνολογίες, αλλά κυρίως το παιδαγωγικό πλαίσιο της εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στην προοπτική αυτή που αναπτύσσεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο, ο οποίος αναδεικνύεται και μέσα από την υλοποίηση μαζικών μαθημάτων ανοικτής πρόσβασης. Στο πλαίσιο αυτό νέα ερωτήματα αναδύονται στην μαθησιακή διαδικασία, όπως η αύξηση της συμμετοχής και η μείωση της εγκατάλειψης των συμμετεχόντων σε αυτά.

Είναι γεγονός ότι οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στις ραγδαία μεταβαλλόμενες σύγχρονες κοινωνίες και η ανάγκη να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί να ανταποκριθούν σε αυτές, έχει καταστήσει αναπόφευκτη, αφενός, την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στα

εκπαιδευτικά συστήματα και, αφετέρου, την αξιολόγηση της εφαρμογής τους. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ενδιαφέρον αποκτά η διερεύνηση και μελέτη θεσμών και δεδομένων που ισχύουν σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, όπως το ECVET, ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που στοχεύει στη συσσώρευση και τη μεταφορά ακαδημαϊκών μονάδων από ένα σύστημα προσόντων σε άλλο ανάμεσα στα κράτη - μέλη της Ενωμένης Ευρώπης, ο εκπαιδευτικός θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου, αλλά και μία μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ενότητας εκπαίδευσης στα Μέσα που δομήθηκε για να διερευνήσει και να προσεγγίσει ολιστικά τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης στην Κύπρο.

Σπύρος Κιουλάνης

Η σημασία και ο ρόλος του Μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας

The importance and the role of Mentor in the reception and absorption of newly appointed teachers: Examining the opinions of educators working in the Primary Education of the Prefecture of Evia

Τρίκας Μιχαήλ, *Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MA, mtrikas08@gmail.com*

Κασιμάτη Αικατερίνη, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, kkasimati@hotmail.com*

Trikas Michail, *Primary school teacher, MA, mtrikas08@gmail.com*

Kasimatis Katerina, *Associate Professor in the School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE), kkasimati@hotmail.com*

Abstract: The smooth reception and absorption of newly appointed educator is very important, since he is in the first stages of his career and he definitely needs encouragement and appropriate guidance. Mentor is a person who can contribute greatly to the support and guidance of newly appointed educator. The aim of this research was to explore the opinions of educators working in Primary Education of the Prefecture of Evia, in regard to the importance and the role which Mentor plays in the smooth reception and absorption of newly appointed educators in the school environment. For the efficient conduct of research, a qualitative study was conducted so as the opinions and beliefs of the responders on the research questions to be revealed and examined. The sample constituted of five educators working in Primary Education of the Prefecture of Evia. The study was carried out through a structured interview designed in order to fulfill the aim of the research. The findings revealed that educators are very positive in favor of the role of Mentor as a guide of newly appointed educators. It is strongly believed that the supportive role of a Mentor contributes to the smooth absorption of educators in the school environment. In addition, Mentor helps educators to face different problems emerged during the educational process as well as guides them while teaching and educating.

Keywords: Mentor, guide, newly appointed educator.

Περίληψη: Η ομαλή υποδοχή και ένταξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντική, μια και βρίσκεται στην αρχή της επαγγελματικής του πορείας και σίγουρα χρειάζεται ενθάρρυνση και σωστή καθοδήγηση. Ο Μέντορας είναι ένα πρόσωπο που μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη στήριξη και την καθοδήγησή του νεοδιόριστου. Σκοπός της

παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ευβοίας, σχετικά με τη σημασία και τον ρόλο του Μέντορα στην ομαλή υποδοχή και ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Για την αποτελεσματική διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, προκειμένου να αναδειχθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των ερωτώμενων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Το δείγμα αποτέλεσαν 5 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας. Η έρευνα διεξήχθη με δομημένη συνέντευξη που σχεδιάστηκε για τον σκοπό της έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ θετικές απόψεις για τον ρόλο του Μέντορα ως καθοδηγητή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Πιστεύουν ότι η υποστήριξη του Μέντορα συμβάλλει στην ομαλή ένταξή τους στη σχολική μονάδα, τους βοηθάει να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται και τους στηρίζει σημαντικά κατά την άσκηση του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου.

Λέξεις κλειδιά: Μέντορας, καθοδηγητής, νεοδιόριστος εκπαιδευτικός.

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αντεπεξέλθουν όσο το δυνατό καλύτερα στα καθήκοντά τους, πρέπει να είναι παιδαγωγικά και διδακτικά καταρτισμένοι και κυρίως να φροντίζουν για τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία θα τους βοηθήσει να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση, με οφέλη τόσο για τους μαθητές και το σχολείο που διδάσκουν όσο και για την κοινωνία γενικότερα.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι πρωτοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στα πρώτα τους βήματα. Η εκπαίδευσή τους στο Πανεπιστήμιο περιλαμβάνει συνήθως θεωρητικές γνώσεις, με αποτέλεσμα να έχουν έλλειψη διδακτικής εμπειρίας, που τους δυσκολεύει στα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας τους. Διακατέχονται από υψηλά επίπεδα άγχους και ανασφάλειας, κατά την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στον εκπαιδευτικό τους ρόλο και στις ποικίλες αρμοδιότητες που τους ανατίθενται (Marable & Raimondi, 2007).

Ένας έμπειρος, με ικανότητες εκπαιδευτικός, μπορεί να συμβάλλει στην κάλυψη των κενών στη διδακτική τεχνική του πρωτοδιοριζόμενου, να τον στηρίζει στις έντονες συναισθηματικές καταστάσεις άγχους, που αντιμετωπίζει στη αρχή της καριέρας του, να τον βοηθήσει να προσαρμόσει στις επαγγελματικές προσδοκίες του την κουλτούρα και τους κανόνες της σχολικής μονάδας και να καθοδηγήσει την επαγγελματική του εξέλιξη προς τον σκοπό της εκπαιδευτικής αλλαγής (Achinstein & Athanases, 2005). Ο εκπαιδευτικός αυτός θα έχει επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια και θα λειτουργεί ως Μέντορας που θα εμπυχώνει, θα κατευθύνει, θα καθοδηγεί τον πρωτοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό (Bezzina, 2006; Department of Education, Science & Training, 2002) και θα συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή του.

Με βάση τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε την αναγκαιότητα και την αξία διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, αναφορικά με τη σπουδαιότητα του θεσμού του Μέντορα και της

διαρκούς καθοδήγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Αποκτά, μάλιστα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά την τρέχουσα χρονική περίοδο, κατά την οποία η οικονομική κρίση και οι εκπαιδευτικές αλλαγές αυξάνουν τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για στήριξη, καθοδήγηση και ουσιαστική βοήθεια.

1. Ο θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση

1.1. Ο Θεσμός του Μέντορα

1.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση του μεντορισμού

Ιστορικά ο όρος του Μέντορα εμφανίζεται για πρώτη φορά στο Ομηρικό έπος «Οδύσσεια», όπου ο Μέντορας ήταν ο αφοσιωμένος, έμπιστος φίλος του Οδυσσέα, που αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπνευστή, καθοδηγητή και υποστηρικτή του άπειρου και αδύναμου γιου του Οδυσσέα, Τηλέμαχου.

Στη σημερινή εποχή η έννοια του Μέντορα χρησιμοποιείται με παραπλήσια σημασία. Σύμφωνα με τον Packard (2003), ο Μέντορας είναι ένα έμπειρο άτομο που αναπτύσσει μία σχέση με ένα λιγότερο έμπειρο άτομο, που ονομάζεται καθοδηγούμενος ή προστατευόμενος. Συνήθως αναλαμβάνει την καθοδήγηση και τη στήριξη ενός καθοδηγούμενου, τον βοηθάει να αναπτυχθεί επαγγελματικά, δίνοντάς του ερεθίσματα και τον οδηγεί σταδιακά στην επαγγελματική του καταξίωση (Daloz, 1983).

«Μέντορας είναι ένα πρόσωπο που επιβλέπει την καριέρα και την ανάπτυξη του άλλου προσώπου, συνήθως νεότερου, διαμέσου της διδασκαλίας, της συμβουλευτικής, προσφέροντας ψυχολογική στήριξη, προστατεύοντας και μερικές φορές, προάγοντας ή παίζοντας τον ρόλο του χορηγού» (Zey, 1984:6).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία, βρίσκουμε μία ποικιλία ορισμών, μια και κάθε ερμηνεία επικεντρώνεται σε διαφορετικό γνώρισμα του μεντορικού ρόλου. Μέντορας είναι αυτός που βοηθάει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν και να προσαρμοστούν στην κουλτούρα της μονάδας και στις ιδιαιτερότητές της. Επίσης, συντελεί στη σταδιακή ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους, της αυτονομίας τους και της ωρίμανσής τους, κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου (Jonson, 2008).

Οι Aryee, Wyatt, & Stone (1996), αναφέρουν ότι, κατά την καθοδήγηση, μεταδίδονται από τον έμπειρο καθοδηγητή, πρότυπα, αξίες, αντιλήψεις και κοινωνική συμπεριφορά, ενώ ο Keller (2007) σημειώνει την προστασία και την καθοδήγηση, που παρέχει το έμπειρο άτομο, με στόχο την καλλιέργεια των προσωπικών ικανοτήτων του εκπαιδευόμενου.

Κοινό στοιχείο των παραπάνω ορισμών είναι η παρουσία ενός έμπειρου και ενός άπειρου ατόμου. Το έμπειρο πρόσωπο θα χρησιμοποιήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, προκειμένου να καθοδηγήσει τον άπειρο εργαζόμενο και να τον βοηθήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Σίγουρα, η ανάπτυξη μεντορικής σχέσης και στον χώρο της

εκπαίδευσης θα προσφέρει σημαντικά οφέλη και θα βοηθήσει ιδιαίτερα τους νεοδιοριζόμενους και άπειρους εκπαιδευτικούς.

1.1.2. Ο θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση

Ο θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση σχετίζεται με την ομαλή υποδοχή του πρωτοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού και την κάλυψη των αναγκών του από τη σχολική μονάδα. Το Υπουργείο Παιδείας, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και θέλοντας να αναβαθμίσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού και να τον οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη, αποφάσισε με τον Νόμο 3848/2010 την εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τον Νόμο, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, στη συνεχή διοικητική, διδακτική και παιδαγωγική καθοδήγησή του, καθώς και στην ψυχολογική του στήριξη. Στον Νόμο περιγράφονται επακριβώς τα χαρακτηριστικά, τα καθήκοντα, καθώς και η διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής του.

Σημειώνεται ότι, παρόλο που στον Νόμο αυτό καθώς και στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν χρήσιμα στοιχεία για τη σπουδαιότητα και τη σημαντικότητα του ρόλου του Μέντορα, ο νόμος 3848/2010 τελικά δεν εφαρμόστηκε στην πράξη και παραμένει ανενεργός μέχρι σήμερα. Πριν καν την εφαρμογή του Νόμου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν έντονα συνδέοντάς τον με την αξιολόγησή τους. Επιπλέον, είναι δύσκολη η εφαρμογή του μια και δεν υπάρχουν διορισμοί νέων εκπαιδευτικών, λόγω της οικονομικής κρίσης που βιώνει μέχρι σήμερα η χώρα μας και έχει επηρεάσει και τον χώρο της εκπαίδευσης.

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά και έμπειροι εκπαιδευτικοί καλούνται να παίξουν τον ρόλο του Μέντορα στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.

1.1.3. Ο ρόλος του Μέντορα

Ο ρόλος του Μέντορα μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυσύνθετος, καθώς στη σχολική μονάδα αναλαμβάνει να υποστηρίξει, να συμβουλευσει, να καθοδηγήσει τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό και συμμετέχει σε μεγάλο βαθμό στη γνωστική του ανάπτυξη κατά την περίοδο ένταξής του στο σχολείο, παρέχοντάς του ψυχολογική και επαγγελματική υποστήριξη, μεταδίδοντάς του γνώσεις και συμβάλλοντας στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Caldwell & Carter, 1993).

Μέσα από την εμπειρία του και τις πολλές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητές του, σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, στοχεύει να βοηθήσει πρακτικά και ουσιαστικά τον νεοδιόριστο στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου. Χρησιμοποιώντας διάφορες μεντορικές τεχνικές, όπως αυτή του προτύπου διδασκαλίας, της παρατήρησης, της ανατροφοδότησης, της συνδιδασκαλίας, καθώς και της εμπλοκής του νέου εκπαιδευτικού σε συζητήσεις και αναστοχασμό πάνω στα ζητήματα διδασκαλίας, στηρίζει ουσιαστικά και

εποικοδομητικά τον πρωτοδιοριζόμενο στο να βελτιωθεί διδακτικά (Locasale-Crouch et.al., 2012; Achinstein & Athanases, 2005), ξεπερνώντας το έντονο άγχος και την ανασφάλεια, που αντιμετωπίζει στην αρχή της καριέρας του.

Συντελεί στην προσαρμογή των επαγγελματικών προσδοκιών και αναγκών του νεοδιόριστου, στην κουλτούρα, τις αξίες και τους κανόνες της σχολικής μονάδας, καθοδηγώντας τον οργανωμένα και σταδιακά στην επαγγελματική του εξέλιξη (Achinstein & Athanases, 2005). Επιπροσθέτως, συμβάλλει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των νέων εκπαιδευτικών, καθώς μπορεί να εντοπίζει τις αδυναμίες τους και να προτείνει την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και διδακτικών τεχνικών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν. Επίσης, πληροφορεί και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ως προς τη μαθησιακή διαδικασία του εκπαιδευτικού προγράμματος που συμμετέχουν, απαντά σε ερωτήσεις, επιλύει απορίες και διευκρινίζει έννοιες του γνωστικού αντικείμενου (Μαστοράκη, 2008; Phillips & Fragoulis, 2010).

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ερευνητές, υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των Μεντόρων στην αξιολόγηση των καθοδηγούμενων νεοδιόριστων συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσα από τη βελτίωση της διδασκαλίας και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Carver & Feinman-Nemser, 2009). Ο Bullough (2012), υποστηρίζει ότι ένας ικανός, σεβαστός και με προσόντα Μέντορας μπορεί με πολύ ικανοποιητικό τρόπο να αναπτύξει μία σχέση εμπιστοσύνης με τον νεοδιόριστο και παράλληλα να πραγματοποιήσει το αξιολογικό του έργο κατά την έναρξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του νεοδιόριστου.

Θα πρέπει, όμως, να αναφερθεί ότι υπάρχουν και οι εκφραστές της αντίθετης άποψης, σύμφωνα με την οποία, παρόλο που ο Μέντορας μπορεί να εξασφαλίσει αξιοπιστία, ακρίβεια και αντικειμενικότητα κατά την αξιολόγηση, από την άλλη μπορεί να διαταραχθεί η συνεργατική και έμπιστη σχέση και να αναπτυχθούν συναισθήματα φόβου και άγχους (Jones, 2001).

2. Μεθοδολογία Έρευνας

2.1. Σκοπός –Στόχοι-Ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σαν σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ευβοίας, σχετικά με τη σημασία και τον ρόλο του Μέντορα στην ομαλή υποδοχή και ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.

Οι επιμέρους στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

- Να εξεταστεί η αναγκαιότητα εισαγωγής του θεσμού του Μέντορα στην Εκπαίδευση
- Να διερευνηθεί ο ρόλος του Μέντορα σε ένα πρόγραμμα υποδοχής και ένταξης νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα

Από τους επιμέρους στόχους έχουν προκύψει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία και διερευνώνται στη συγκεκριμένη έρευνα:

1. Ποια η σημασία και η αναγκαιότητα του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;
2. Ποιοι είναι οι βασικοί λόγοι της μη εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;
3. Ποια είναι τα οφέλη της μεντορικής σχέσης για τον νεοδιόριστο;
4. Ποια είναι τα οφέλη της μεντορικής σχέσης για τον Μέντορα;
5. Ποιος είναι ο ρόλος ενός σωστού Μέντορα σε ένα πρόγραμμα υποδοχής και ένταξης νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα;

2.2. Η ερευνητική μέθοδος

Για τη συγκεκριμένη εργασία επιλέχτηκε η ποιοτική προσέγγιση προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών και να κατανοηθούν τα βιώματα και η στάση τους σχετικά με τον θεσμό του Μέντορα. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία θα μας επιτρέψει να εμβαθύνουμε σε θέματα υποδοχής και ένταξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και να προσεγγίσουμε τα πράγματα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών.

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερωτημάτων θεωρήθηκε η καταλληλότερη, από τη στιγμή που η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί», (Ιωσηφίδης, 2003).

«Ποιοτική έρευνα θεωρείται η ερμηνευτική μελέτη ενός συγκεκριμένου θέματος, στην οποία ο ερευνητής έχει κεντρική θέση στον τρόπο με τον οποίο το θέμα περιγράφεται και σημασιοδοτείται». (Κασιμάτη, 2008: 104).

2.3. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα στην ποιοτική έρευνα δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο, αλλά θα πρέπει να εξασφαλίζει την καταλληλότητα και την επάρκεια (Μαντζούκας, 2007). Για τον καθορισμό του δείγματος της ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας (Cohen et al., 2008). Έτσι, λοιπόν, στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν διαβάσει τον νόμο 3848/2010 σχετικά με την εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα και είχαν ενημερωθεί από σχετικά άρθρα. Επίσης, στην έρευνα συμμετείχαν δύο Διευθυντές, δηλαδή εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης, οι οποίοι σύμφωνα με τον νόμο θα πρέπει να συνεργαστούν για την επιλογή του κατάλληλου προσώπου το οποίο θα έχει τον ρόλο του Μέντορα.

Το δείγμα της έρευνας ήταν τέσσερις μόνιμοι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ 70 (Δασκάλων) και μία εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ 06 (Αγγλικών). Από αυτούς οι δύο έχουν τη θέση του διευθυντή, ένας τη θέση του υποδιευθυντή και τρεις υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί. Όλοι οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε σχολεία της Νέας Αρτάκης Ευβοίας. Η επιλογή του δείγματος έγινε και για πρακτικούς λόγους, μιας και η πόλη της Νέας Αρτάκης είναι ο τόπος διαμονής του ερευνητή και ήταν πιο εύκολη η διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 5 συμμετέχοντες, 3 από τους οποίους είναι άνδρες (60%) και 2 είναι γυναίκες (40%).

Στον ακόλουθο πίνακα 2.2.1 παρουσιάζεται το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας.

Πίνακας 2.2.1 Προφίλ εκπαιδευτικών της έρευνας

	ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
E1	45	ΑΝΤΡΑΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	17	ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	ΜΟΝΙΜΟΣ
E2	49	ΑΝΤΡΑΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	20	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	ΜΟΝΙΜΟΣ
E3	51	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΔΑΣΚΑΛΑ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	25	ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	ΜΟΝΙΜΗ
E4	49	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΔΑΣΚΑΛΑ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	20	ΟΧΙ	ΜΟΝΙΜΗ
E5	39	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΩΝ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	25	ΟΧΙ	ΜΟΝΙΜΗ

2.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η δομημένη συνέντευξη που βασίζεται σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων το οποίο τίθεται με τον ίδιο ενιαίο τρόπο σε όλους τους ερωτώμενους. Οι ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες τόσο ως προς το περιεχόμενο τους όσο και ως προς την σειρά με την οποία ακολουθεί η μια την άλλη (Dunn 2000). Η συνέντευξη της έρευνας περιελάμβανε 9 ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν το χρονικό διάστημα από 1 Ιουνίου έως 15 Ιουνίου 2018. Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 15 λεπτά.

2.4.1. Διάρθρωση συνέντευξης

Η δομημένη συνέντευξη αποτελούνταν από έξι μέρη:

- **Προφίλ εκπαιδευτικού:** περιλαμβάνονται 7 ερωτήσεις που έπρεπε να συμπληρωθούν πριν από τη συνέντευξη και αφορούν: φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη προϋπηρεσίας, τίτλους σπουδών, θέση ευθύνης, καθεστώς εργασίας.
- **Μεντορική σχέση:** (ερωτήσεις 1-2) - αναφέρεται στην ερμηνεία της μεντορικής σχέσης, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί καθώς και στη διευκρίνιση των όρων «Μέντορας» και «νεοδιοριζόμενος».
- **Αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση** (ερώτηση 3).

- **Λόγοι μη εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση** (ερώτηση 4).
- **Οφέλη της Μεντορικής σχέσης:** (ερωτήσεις 5-7) - αναφέρεται στα οφέλη για τον καθοδηγούμενο και τον ίδιο τον Μέντορα, καθώς και στους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη μίας αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης.
- **Ρόλος του Μέντορα σε ένα πρόγραμμα υποδοχής και στήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών** (ερωτήσεις 8-9).

2.5. Περιορισμοί έρευνας

Η μεθοδολογία, όπως προαναφέρθηκε, δεν ήταν μικτή, αφού χρησιμοποιήθηκε μόνο το ποιοτικό ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης. Στην προκειμένη περίπτωση δεν επιχειρήθηκε τριγωνοποίηση στη μεθοδολογία, με την παράλληλη χρήση της ποσοτικής έρευνας, ώστε να βρεθούν ομοιότητες ή διαφορές, συγκρίνοντας και ελέγχοντας τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων με αυτά των συνεντεύξεων και έτσι να μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Επίσης, ο ποιοτικός προσανατολισμός της έρευνας και το μικρό δείγμα δυσκολεύει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Επιπλέον, λόγω της μη επίσημης εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στον χώρο της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν προσωπική εμπειρία από τα οφέλη μίας επίσημης, οργανωμένης, συστηματικής και διαρκούς καθοδήγησης.

Τέλος, λόγω της οικονομικής κρίσης που βιώνει η Ελλάδα και της απουσίας διορισμών εκπαιδευτικών που αυτή συνεπάγεται, από το δείγμα μας απουσιάζουν νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, που θα ενίσχυαν με τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους τα συμπεράσματα της έρευνας.

3. Αποτελέσματα

3.1. Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην τρέχουσα ενότητα παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία δεν ενδιαφέρεται για τη στατιστική σημαντικότητα, αλλά δίνει μεγάλη σημασία στην πολυμορφία των νοημάτων με τα οποία ερμηνεύεται ένα φαινόμενο από τα διαφορετικά υποκείμενα (Cohen & Manion, 1994). Δημιουργήθηκαν επομένως κατηγορίες, με βάση τους άξονες που έπρεπε να διερευνηθούν (Μεντορική σχέση, θεσμός του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, λόγοι μη εφαρμογής του θεσμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οφέλη της μεντορικής σχέσης, ο Μέντορας σε ένα πρόγραμμα υποδοχής και στήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών). Έπειτα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κωδικοποιήθηκαν, ώστε με σύντομο τρόπο να εκφράζουν το νόημα της επικοινωνίας και κατατάχθηκαν στην αντίστοιχη κατηγορία. Η μελέτη, η ανάλυση και η

σύνδεση των κατηγοριών οδήγησαν στη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας (Cohen et al., 2008).

3.1.1. 1ος Άξονας: Μεντορική σχέση

3.1.1.1. Μέντορας και νεοδιοριζόμενος

Η πρώτη από τις ερωτήσεις διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις έννοιες του «Μέντορας» και του «νεοδιοριζόμενου». Οι τέσσερις από τους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι ο Μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την καθοδήγηση του νεοδιοριστού σε θέματα διδακτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά. Τέσσερις ακόμα εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο Μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που στηρίζει συναισθηματικά και ψυχολογικά τον νεοδιοριστό. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο Μέντορας είναι ο έμπειρος εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την ομαλή προσαρμογή του νεοδιοριστού στην κουλτούρα και στους κανόνες της σχολικής μονάδας. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο Μέντορας είναι ο έμπειρος εκπαιδευτικός, ο οποίος με τις τεχνικές και τις μεθόδους του συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιοριστών.

«Μέντορας είναι ο έμπειρος εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την καθοδήγηση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά. Είναι το πρόσωπο που στηρίζει συναισθηματικά και ψυχολογικά τον νεοδιοριστό στο να ξεπεράσει τις δυσκολίες του. Συμβάλλει σημαντικά στην ομαλή προσαρμογή του νεοδιοριστού στις συνήθειες, στους κανόνες και στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας».(E.4)

Όσον αφορά την έννοια του νεοδιοριζόμενου, και οι πέντε εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς που διορίζονται για πρώτη φορά. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν, επίσης, την άποψη ότι αφορά και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται για πρώτη φορά σε κάποια σχολική μονάδα και φυσιολογικά αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής.

«...Θα έλεγα ότι παρόμοια προβλήματα με έναν νεοδιοριστό μπορεί να αντιμετωπίζει και κάποιος που εργάζεται για πρώτη φορά σε μία σχολική μονάδα». (E.1)

3.1.1.2. Η έννοια της μεντορικής σχέσης

Όσον αφορά τη μεντορική σχέση, τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι πρόκειται για μία σχέση ανάμεσα σε έναν έμπειρο και σε ένα άπειρο εκπαιδευτικό κατά την οποία υπάρχει αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων και ο έμπειρος εκπαιδευτικός στηρίζει συναισθηματικά και διδακτικά τον άπειρο εκπαιδευτικό. Τρεις εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η μεντορική σχέση ανάμεσα στον Μέντορα και τον εκπαιδευόμενο μπορεί να διαρκέσει αρκετά και ο Μέντορας με τις γνώσεις και τις τεχνικές του μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να γίνει καλύτερος και αποτελεσματικότερος. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν, επίσης, ότι κατά τη μεντορική σχέση εκτός από τις γνώσεις, μπορεί να μεταδίδονται, δεξιότητες, ικανότητες πρότυπα και αξίες.

«Η μεντορική σχέση αναπτύσσεται ανάμεσα σε έναν έμπειρο και σε έναν άπειρο εκπαιδευτικό. Μέσα από την αλληλεπίδραση ο Μέντορας προσπαθεί να στηρίξει συναισθηματικά και διδακτικά τον εκπαιδευόμενο, ώστε να γίνει καλύτερος. Ο Μέντορας εκτός από γνώσεις μπορεί να μεταδώσει δεξιότητες, ικανότητες, πρότυπα και αξίες». (E.5)

3.1.2. 2ος άξονας: Ο θεσμός του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

3.1.2.1. Αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί απαντούν πολύ θετικά, ενώ ένας συμφωνεί αλλά με την προϋπόθεση της αποφυγής αρνητικής κριτικής από πλευράς Μέντορα προς τον νεοδιοριζόμενο. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν μια γενική συμφωνία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για τον θεσμό του Μέντορα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέσσερις εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ένας Μέντορας, με γνώσεις και δεξιότητες, μπορεί να συμβουλευσει και να καθοδηγήσει ουσιαστικά τους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

«Ναι, που να λειτουργεί ως καθοδηγητής, που επηρεάζει θετικά με τις γνώσεις και τις συμβουλές τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Έτσι, θα βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει...». (E.4)

Τρεις εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι στις σχολικές μονάδες δεν υπάρχει οργανωμένη υποστήριξη του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού και ο Μέντορας θα μπορούσε να τον στηρίξει ουσιαστικά σε θέματα διδακτικά και παιδαγωγικά και να του παρέχει την απαραίτητη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη.

«...Στο σημερινό σχολείο δεν υπάρχει ελεύθερος χρόνος για ουσιαστική βοήθεια στον νεοδιοριστο. Ο διευθυντής συνήθως ασχολείται με γραφειοκρατικά ζητήματα και με την επικοινωνία με τους γονείς. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ασχολούνται συνήθως με την τάξη τους και όχι με τις ανάγκες που μπορεί να έχει ένας νεοδιοριστος. Σίγουρα ένας Μέντορας θα μπορούσε να παράσχει ψυχολογική υποστήριξη και να καθοδηγήσει διδακτικά και παιδαγωγικά τον νεοδιοριστο». (E.1)

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν την απουσία στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων στις σχολικές μονάδες και υποστηρίζουν ότι ο Μέντορας μπορεί να αναλάβει και να οργανώσει επιμορφωτικές δράσεις βασισμένες στις ανάγκες των νεοδιοριστών.

«...Πλέον στις σχολικές μονάδες απουσιάζουν οι επιμορφωτικές δράσεις που να συνδέονται με τις ανάγκες των καθοδηγούμενων. Ο Μέντορας πιστεύω ότι μπορεί να αναλάβει αυτόν τον ρόλο...». (E.3)

3.1.3. 3ος άξονας: Εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Λόγοι μη εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η τέταρτη ερώτηση διερευνά τους λόγους που ο θεσμός του Μέντορα δεν ευδοκίμησε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η σύνδεση του θεσμού του Μέντορα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επηρέασε αρνητικά.

«Ο θεσμός του Μέντορα εισήχθη με νόμο σε μία εποχή ανασφάλειας και παράλληλης προσπάθειας εφαρμογής της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν τον Μέντορα με την αξιολόγηση με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν αρνητικά συναισθήματα και αντιδράσεις, τις οποίες το Υπουργείο έλαβε σοβαρά υπόψη...». (E.1)

Επιπλέον, τέσσερις εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η αδιοριστία νέων εκπαιδευτικών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή του θεσμού.

«...μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας και δύσκολα αποδέχονται ίσως και από λόγους εγωισμού να δεχθούν την καθοδήγηση από συνάδελφο...». (E.4)

Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί απαντούν ότι η έλλειψη ενημέρωσης για τον ρόλο και τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένας Μέντορας, συνέβαλλε αρνητικά στην αποδοχή του θεσμού.

«...Ο θεσμός του μέντορα δεν ήταν ιδιαίτερα γνωστός στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και πολλοί εκπαιδευτικοί φοβήθηκαν, λανθασμένα, ότι θα τους ελέγχει γνωστικά ή θα επεμβαίνει στον τρόπο διδασκαλίας τους. Έτσι λοιπόν στάθηκαν επιφυλακτικοί και αρνητικοί στο θεσμό του μέντορα. Βέβαια άτυπα πάντα στα σχολεία οι παλαιότεροι και έμπειροι εκπαιδευτικοί συμβούλευαν και συνεργάζονταν με τους καινούριους». (E.2)

3.1.4. 4ος άξονας: Οφέλη της μεντορικής σχέσης

3.1.4.1. Οφέλη για τον καθοδηγούμενο

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η παρουσία του Μέντορα βοηθάει στη γρήγορη προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα και στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και στη διαρκή συναισθηματική, παιδαγωγική, διοικητική και διδακτική υποστήριξή του. Τρεις εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη σταδιακή ανάπτυξη σιγουριάς και ασφάλειας του νεοδιόριστου. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν στις απαντήσεις τους ότι μέσα από την ανατροφοδότηση του Μέντορα, ο καθοδηγούμενος εντοπίζει τις αδυναμίες του και προσπαθεί να τις βελτιώσει. Επίσης, ότι ο Μέντορας συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου καθώς και στην αύξηση της αυτοπεποίθησής του.

«Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζεται πιο γρήγορα στις απαιτήσεις και την κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας. Αναπτύσσεται επαγγελματικά και αποκτά αυτοπεποίθηση μέσα από την

κατάλληλη συναισθηματική, διδακτική και παιδαγωγική υποστήριξη. Μέσα από τη διαδικασία ανατροφοδότησης του Μέντορα εντοπίζει τις αδυναμίες του και προσπαθεί να τις βελτιώσει. Ξέρει ότι οποιαδήποτε δυσκολία και αν συναντήσει θα έχει δίπλα του έναν ικανό και έμπειρο συμπαραστάτη που θα τον βοηθήσει...» (E.1)

Ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι ο Μέντορας συντελεί στην ύπαρξη ενός συνδυασμού θεωρίας και πράξης κατά την άσκηση των διδακτικών καθηκόντων του νεοδιόριστου.

«... θα υπάρχει ένας συνδυασμός θεωρίας και πράξης κατά την άσκηση των καθηκόντων του». (E.2)

3.1.4.2. Οφέλη για τον Μέντορα

Η έκτη ερώτηση της συνέντευξης διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της μεντορικής σχέσης για τον καθοδηγητή. Τέσσερις εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο Μέντορας παίρνει ικανοποίηση για τη βοήθεια που προσφέρει καθώς και από την αναγνώριση του έργου του. Επιπλέον, σύμφωνα με τέσσερις εκπαιδευτικούς ο Μέντορας βελτιώνεται συνεχώς μέσα από τη διαρκή επιμόρφωσή του και την προσπάθειά του να γίνεται συνεχώς καλύτερος, ώστε να προσφέρει καλύτερη καθοδήγηση. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μέσα από την αλληλεπίδραση με τον καθοδηγούμενο και την αυτοκριτική του σχετικά με τις μεθόδους του, επαναδιαπραγματεύεται και αναπροσαρμόζει τη δική πορεία και δράση καθώς και τις μεθόδους του. Ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι ο Μέντορας εμπλουτίζει τις γνώσεις και την εμπειρία του μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία του με τον νεοδιόριστο.

«Τα οφέλη της μεντορικής σχέσεις είναι αμφίδρομα. Ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί ως μέντορας αισθάνεται ικανοποίηση που αναγνωρίζεται στην σχολική του κοινότητα, ανακτά τα ενδιαφέρον του, και ερευνώντας τρόπους βελτίωσης του μαθητευόμενου βελτιώνεται και ο ίδιος, μαθαίνοντας από τον νεότερο εκπαιδευτικό».(E.4)

«Κατά τη γνώμη μου, η ανάπτυξη μεντορικής σχέσης ωφελεί και τον Μέντορα. Ο ίδιος αισθάνεται ικανοποίηση για την αναγνώριση του έργου του και προσπαθεί, μέσα από τη διαρκή επιμόρφωσή του, να βελτιώσει ακόμα περισσότερο τις δεξιότητές του, ώστε να προσφέρει την καλύτερη δυνατή καθοδήγηση. Μέσα από τη διαδικασία αναστοχασμού και αυτοκριτικής οδηγείται στη βελτίωση των μεθόδων που χρησιμοποιεί». (E.2)

3.1.4.3. Βασικοί παράγοντες για την ανάπτυξη αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης

Σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν σε μία αποτελεσματική μεντορική σχέση (Ερώτηση 8), τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν την απαραίτητη ανάπτυξη ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στον Μέντορα και τον εκπαιδευόμενο.

«Σίγουρα χρειάζεται να υπάρχει ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη, ώστε να δημιουργηθεί μία κατάλληλη σχέση...». (E.3)

Επίσης τέσσερις εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ο Μέντορας χρειάζεται να διαθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση και τα απαραίτητα ακαδημαϊκά προσόντα, ικανότητες και γνωρίσματα, ώστε να μπορεί να στηρίζει και να κατευθύνει τον νέο εκπαιδευτικό.

«Πιστεύω ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι οι δεξιότητες και ικανότητες του Μέντορα. Προκειμένου να μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά τον νεοδιόριστο χρειάζεται να έχει επιμορφωθεί κατάλληλα και να διαθέτει τα κατάλληλα ακαδημαϊκά προσόντα...». (E.5)

Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο Μέντορας πρέπει να σέβεται τον εκπαιδευόμενο, να είναι ενθαρρυντικός, υποστηρικτικός και συχνά να επαινεί την προσπάθεια του νεοδιόριστου.

«Ο Μέντορας δεν πρέπει να είναι επικριτικός και υποτιμητικός στις κρίσεις του. Αντίθετα πρέπει να σέβεται, να στηρίζει και να επιβραβεύει τις προσπάθειες και τη βελτίωση του νεοδιόριστου...». (E.2)

Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της επάρκειας χρόνου, ώστε οι συζητήσεις, η ανατροφοδότηση και η καθοδήγηση να γίνεται σωστά και χωρίς πίεση.

«...Η σχολική μονάδα και ο Μέντορας πρέπει να διαθέσουν τον απαραίτητο χρόνο, ώστε να μπορεί να γίνει η σωστή καθοδήγηση προς τον νεοδιόριστο...».(E3)

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη σπουδαιότητα ύπαρξης συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα και κατάλληλης διεύθυνσης που θα στηρίζει την ανάπτυξη μεντορικής σχέσης.

«...Είναι σημαντικό στη σχολική μονάδα να υπάρχει συνεργατικό κλίμα και οι εκπαιδευτικοί να βοηθούν και να στηρίζουν ο ένας τον άλλον. Σημαντικό ρόλο θα παίξει και ο διευθυντής που πρέπει να στηρίζει και να ενισχύει την ανάπτυξη μεντορικής σχέσης...». (E.4)

Τέλος ένας εκπαιδευτικός τονίζει τη δεκτικότητα και την προθυμία που πρέπει να επιδεικνύουν οι καθοδηγούμενοι κατά την μεντορική σχέση.

«...Έχω παρατηρήσει ότι αρκετές φορές οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται συμβουλές και καθοδήγηση, πιστεύοντας ότι τα γνωρίζουν όλα. Είναι σημαντικό οι νεοδιόριστοι να είναι πρόθυμοι να ακούσουν τις συμβουλές ενός έμπειρου και καταξιωμένου εκπαιδευτικού». (E1)

3.1.5. 5ος άξονας: Ο Μέντορας σε ένα πρόγραμμα υποδοχής και στήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

3.1.5.1. Ύπαρξη άτυπης μορφής του θεσμού του Μέντορα στις σχολικές μονάδες

Τρεις εκπαιδευτικοί στην όγδοη ερώτηση, σχετικά με το αν έχουν εμπειρία ως εκπαιδευτικοί από την εφαρμογή κάποιας μορφής του θεσμού του Μέντορα τώρα ή στο παρελθόν, απάντησαν αρνητικά.

«Ποτέ δεν είχα τέτοια εμπειρία». (E.1)

Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στη σχολική μονάδα που υπηρετούν εφαρμόζεται άτυπα κάποια μορφή μεντορισμού, κυρίως από την πλευρά κάποιου έμπειρου και διαθέσιμου εκπαιδευτικού ή του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

«Θα έλεγα από την εμπειρία μου ότι αυτό υπάρχει σχεδόν σε όλες τις σχολικές μονάδες. Στο σχολείο μου υπάρχει πάντα κάποιος πρόθυμος, έμπειρος εκπαιδευτικός να υποδεχθεί και να στηρίξει τον νέο συνάδελφο συναισθηματικά, παιδαγωγικά αλλά και δίνοντάς συμβουλές για τον τρόπο και την ενδεδειγμένη μέθοδο διδασκαλίας που ταιριάζει στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα. Συχνά τον ρόλο αυτό τον παίζει και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας». (E.2)

3.1.5.2. Ο Ρόλος του Μέντορα σε ένα πρόγραμμα υποδοχής και στήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Τέσσερις εκπαιδευτικοί σχετικά με τον ρόλο ενός σωστού Μέντορα σε ένα πρόγραμμα στήριξης και υποδοχής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Ερώτηση 9), υποστηρίζουν ότι το άτομο αυτό συμβουλεύει τους νεοδιόριστους στο πώς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται. Τέσσερις εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι παρέχει συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη και συμβάλλει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στις αξίες και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι καθοδηγεί τους νεοδιόριστους σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της ύλης και της τάξης. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι στηρίζει και καθοδηγεί διδακτικά τον νεοδιόριστο. Δύο εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη γνώμη ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα εντοπίζει τις αδυναμίες του νεοδιόριστου και αναλαμβάνει επιμορφωτικές δράσεις με κέντρο το σχολείο, καθώς επίσης ότι τον βοηθάει να αναστοχαστεί επάνω στις διδακτικές του μεθόδους. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο Μέντορας μέσα από τις μεθόδους και τις τεχνικές του συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου.

«Ο Μέντορας χρειάζεται να λειτουργεί ως καθοδηγητής και συμπαραστάτης του νεοδιόριστου. Επίσης να τον στηρίζει συναισθηματικά και να τον καθοδηγεί σε διοικητικά, διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα. Μέσα από διάφορες τεχνικές και μεθόδους πρέπει να συμβάλλει στην διαρκή βελτίωση και επαγγελματική του ανάπτυξη». (E.1)

«Ο ρόλος του Μέντορα σε ένα πρόγραμμα υποδοχής των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα πρέπει να είναι ο εξής: να στηρίζει συναισθηματικά τους νεοδιοριζόμενους, να τους εντάσσει στη σχολική κουλτούρα, να τους βοηθάει στον προγραμματισμό, στην οργάνωση και στη διαχείριση της ύλης τους και να τους μεταδίδει τις καλές διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους. Τέλος πιστεύω ότι ο Μέντορας βοηθάει τον νεοδιόριστο να αναστοχαστεί πάνω στις μεθόδους του, να εντοπίσει τις αδυναμίες του και να προσπαθήσει να τις βελτιώσει». (E.4)

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Στην παρούσα ενότητα συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, με γνώμονα τον σκοπό, τους στόχους της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που έπρεπε να απαντηθούν.

Η σημασία και η αναγκαιότητα εισαγωγής του θεσμού του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η αναγκαιότητα του θεσμού του Μέντορα επισημαίνεται σε μεγάλο βαθμό από τους ερωτώμενους, μια και υποστηρίζουν ότι ένας Μέντορας, με γνώσεις και δεξιότητες, μπορεί να συμβουλευσει και να καθοδηγήσει ουσιαστικά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, τονίζουν τη συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη που μπορεί να προσφέρει ο Μέντορας καθώς και τη βοήθεια του σε θέματα διδακτικά και παιδαγωγικά. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών σχετικά με τη σημαντικότητα του Μέντορα για μια διαρκή στήριξη και καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Daloz, 1983; Keller, 2007; Zey, 1984). Επιπλέον, σε μικρότερο βαθμό αναδεικνύεται η αξία και η δυνατότητα πραγματοποίησης επιμορφωτικών δράσεων βασισμένες στις ανάγκες των νεοδιόριστων, εύρημα το οποίο έχει αναδειχθεί και από τους Fletcher & Barret (2004).

Βασικοί λόγοι της μη εφαρμογής του θεσμού του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η σύνδεση του θεσμού, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, με την αξιολόγησή τους επηρέασε αρνητικά στην εφαρμογή του θεσμού. Το γεγονός αυτό ίσως να δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν τον Μέντορα βοηθό και συμπαραστάτη τους και όχι αξιολογητή τους. Οι απαντήσεις της έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα πολλών μελετητών (Carver & Katz, 2004; Wang & Odell, 2007). Επίσης, το σύνολο των εκπαιδευτικών απαντούν ότι η έλλειψη ενημέρωσης για τον ρόλο και τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένας Μέντορας, όπως και η αδιοριστία νέων εκπαιδευτικών συνέβαλλε αρνητικά στην αποδοχή και εφαρμογή του θεσμού.

Οφέλη της μεντορικής σχέσης για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η παρουσία του Μέντορα βοηθάει στη γρήγορη προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα και στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας καθώς επίσης και στη διαρκή συναισθηματική, παιδαγωγική, διοικητική και διδακτική υποστήριξή του. Γνώμες που συνάδουν με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών (Fletcher & Barrett, 2004; Killion, 2009; Knight, 2009; Moor et al., 2005; Μπουμπουλέντρα, 2015; Τρίκας, 2017). Επιπλέον, οι απαντήσεις αναδεικνύουν τη σταδιακή ανάπτυξη σιγουριάς και ασφάλειας στον νεοδιόριστο, καθώς επίσης και ότι η ανατροφοδότηση του Μέντορα βοηθάει τον καθοδηγούμενο να εντοπίζει τις αδυναμίες του και μετέπειτα να προσπαθεί να τις βελτιώσει (Caldwell & Carter, 1993). Τέλος, τονίζεται ότι ο Μέντορας συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου καθώς και στην αύξηση της αυτοπεποίθησής του

(Achinstein & Athanases, 2005; Hobson et al., 2009; Marable & Raimondi, 2007; Τρίκας, 2017).

Οφέλη της μεντορικής σχέσης για τον Μέντορα

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι ο Μέντορας παίρνει ικανοποίηση για τη βοήθεια που προσφέρει καθώς και από την αναγνώριση του έργου του. Απόψεις που έχουν αναδειχθεί σε πολλές έρευνες (Lopez-Real & Kwan, 2005; Simpson et al., 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο Μέντορας βελτιώνεται συνεχώς μέσα από τη διαρκή επιμόρφωσή του και την προσπάθειά του να γίνεται συνεχώς καλύτερος, ώστε να προσφέρει καλύτερη καθοδήγηση, άποψη που συμπίπτει με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών (Hobson et al., 2009; Rotstein, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ακόμη ότι μέσα από την αλληλεπίδραση με τον καθοδηγούμενο και την αυτοκριτική του σχετικά με τις μεθόδους του, επαναδιαπραγματεύεται και αναπροσαρμόζει τη δική πορεία και δράση καθώς και τις μεθόδους του. Τη μάθηση των μεντόρων μέσω του αυτοαναστοχασμού ή του κριτικού αναστοχασμού πάνω στις πρακτικές του υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές (Hobson, 2009; Philips & Fragoulis, 2010; Rotstein, 2011).

Επιπλέον, ο Μέντορας εμπλουτίζει τις γνώσεις και την εμπειρία του μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία του με τον νεοδιόριστο, άποψη που αναδεικνύεται και σε άλλες έρευνες (Lopez-Real & Kwan, 2005; Hagger & McIntyre, 2006).

Ρόλος Μέντορα σε ένα πρόγραμμα υποδοχής και ένταξης νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστηρίζουν ότι ο Μέντορας σε ένα πρόγραμμα υποδοχής και ένταξης νεοδιόριστων πρέπει να συμβουλεύει τους νεοδιόριστους στο πώς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται. Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών σχετικά με τον συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο του (Caldwell & Carter, 1993; Langdon, 2011). Επίσης, ότι πρέπει να παρέχει συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη και να συμβάλλει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στις αξίες και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Η μεγάλη συμβολή του Μέντορα στη στήριξη και προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο κλίμα της σχολικής μονάδας έχει αναδειχθεί και από τους Achinstein & Athanases (2005).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρειάζεται να καθοδηγεί τους νεοδιόριστους σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της ύλης και της τάξης, ρόλος που έχει αναδειχθεί και σε άλλες έρευνες (Feiman, Nemser & Parker, 1990; Stanulis et al., 2002). Επιπλέον ότι είναι σημαντικό να στηρίζει και να καθοδηγεί διδακτικά τον νεοδιόριστο. Η διδακτική υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού από τον Μέντορα αναφέρεται από τους (Achinstein & Athanases, 2005; Locasale-Crouch et.al., 2012).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη γνώμη ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα θα πρέπει να εντοπίζει τις αδυναμίες του νεοδιόριστου και να αναλαμβάνει επιμορφωτικές

δράσεις με κέντρο το σχολείο, ρόλος που έχει προκύψει και από άλλες έρευνες (Achinstein & Athanases, 2005; Locasale - Crouch et.al., 2012). Τέλος υποστηρίζεται ότι ο Μέντορας μέσα από τις μεθόδους και τις τεχνικές του πρέπει να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου. Η συμβολή του στη βελτίωση και ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για μία επιτυχημένη διδασκαλία έχει αναδειχθεί από πολλούς ερευνητές (Langdon, 2011; Marable & Raimondi, 2007; Moore – Johnson et al., 2005).

Συμπερασματικά, από την έρευνα προκύπτει ότι σε μεγάλο βαθμό απουσιάζει ένα οργανωμένο σύστημα υποδοχής και στήριξης των νεοδιόριστων από τις σχολικές μονάδες που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Μέσα από συνδυασμούς απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας αναδεικνύεται η μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον θεσμό του Μέντορα και στον σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίζει στην ομαλή ένταξη, υποστήριξη, καθοδήγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου. Μέσα από μια αποτελεσματική καθοδήγηση στην οποία γίνεται χρήση σύγχρονων μεθόδων, προωθείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κάτι που έχει θετικές συνέπειες γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Πρέπει να τονιστεί ότι είναι πολύ σημαντικό όλες οι σχολικές μονάδες να διαθέσουν τον απαραίτητο χρόνο για τη στήριξη και εισαγωγή πρωτοποριακών μεθόδων υποδοχής νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Με μία σωστή συνεργασία διευθυντή, συλλόγου Διδασκόντων και Μέντορα μπορούν να αναπτυχθούν σχέδια και δράσεις που θα έχουν ως στόχο τη στήριξη, καθοδήγηση και βελτίωση του νεοδιόριστου, σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες του. Επιπλέον, είναι σημαντικό να δίνεται η δυνατότητα στις σχολικές μονάδες για μειωμένο αρχικό ωράριο των νεοδιόριστων, ώστε να υπάρχει αρκετός χρόνος για επιμόρφωσή τους και ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Από την πλευρά τους, οι νεοδιόριστοι πρέπει να είναι θετικοί και ανοιχτοί στη βοήθεια ικανών και έμπειρων καθοδηγητών (Μεντόρων), που θα τους παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια για την ανάπτυξή τους.

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί που θα έχουν τον ρόλο του Μέντορα πρέπει να διακρίνονται για την άρτια επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή τους. Είναι σημαντικό η πολιτεία να υιοθετήσει αυστηρά κριτήρια επιλογής του Μέντορα που να καλύπτουν τον πολυδιάστατο ρόλο του και να παρέχει σε αυτόν συστηματική και κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες του ρόλου του.

Η πολιτεία πρέπει να παρέχει σημαντικά κίνητρα, ώστε εκπαιδευτικοί με εμπειρία, δεξιότητες και ικανότητες να προθυμοποιούνται να αναλάβουν τον δύσκολο ρόλο του Μέντορα. Επιπλέον, ο θεσμός μπορεί να εφαρμοστεί και για τη στήριξη και καθοδήγηση και εμπειρότερων εκπαιδευτικών, βασιζόμενη στην ανάγκη όλων των εκπαιδευτικών για συνεχή και διαρκή στήριξη και καθοδήγηση.

Όσον αφορά τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον, αν μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια ανάλογη έρευνα σε πανελλήνιο επίπεδο με μεγαλύτερο και πιο αναλογικό δείγμα, ώστε να προκύψουν αποτελέσματα και συμπεράσματα που θα

μπορούσαν να γενικευθούν. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν τα κριτήρια και οι μέθοδοι επιλογής των Μεντόρων, ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα και στο σημαντικό αυτό κομμάτι, που σχετίζεται με την εύρεση των καταλληλότερων Μεντόρων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Cohen L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική, Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Επιμορφωτικό υλικό). Στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ.» Ανακτήθηκε 17 Ιουνίου 2018, από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3698/1095_01_oaed_enotita07_v04.pdf
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Ανασκόπηση, Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.
- Μαστοράκη, Ε. (2008). *Το mentoring στη Συμβουλευτική Απασχόλησης*. Αθήνα: Εθνικό Θεματικό Δίκτυο «Καινοτόμες Διαδικασίες Προώθησης στην Απασχόληση».
- Μπουμπουλέντρα, Ν. (2015). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών - θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. (Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: Αλεξανδρούπολη.
- Τρίκας, Μ. (2017). *Ο Ρόλος του Μέντορα και η Καθοδήγηση ως μοχλός για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 3^{ης} Περιφέρειας του νομού Ευβοίας*. (Ανέκδοτη Διπλωματική εργασία). Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου: Λευκωσία.

Ξενόγλωσση

- Achstein, B., & Athanases, S. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Towards a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862.
- Aryee, S., Wyatt, T., & Stone, R. (1996). Early career outcomes of graduate employees: the effect of mentoring and ingratiation (management development). *Journal of Management Studies*, 33(1), 95-118.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-service Education*, 32(4), 411-430.
- Bullough, R. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57-74.

- Caldwell, B. J., & Carter, E. M.A. (1993). *The return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London, Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Carver, C.L., & Feiman-Nemser, S. (2009). Using Policy to Improve Teacher Induction: Critical Elements and Missing Pieces. *Educational Policy*, 23, 295-327.
- Carver, C. L., & Katz, D. S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55(5), 449-462.
- Daloz, L. A. (1983). Mentors: Teachers who make a difference. *Change*, 16(6), 24-27.
- Department of Education Science and Training. (2002). *An Ethic of Care: Effective Programs for Beginning Teachers*. Canberra AGPS.
- Dunn, K. (2000) «Interviewing». In I. Hay (Eds), *Qualitative Research Methods in Human Geography*. South Melbourne: Oxford University Press.
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1990). Making subject matter part of the conversation in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 32-43.
- Fletcher, S., & Barrett, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(3), 321-333.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Jonson, K. F. (2008). *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. (2nd Eds.). California, USA: Corwin Press.
- Keller, T. (2007). Youth mentoring: Theoretical and methodological issues. In T.D. Allen, L.T. Eby. *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Killion, J. (2009). Coaches' roles, responsibilities and reach. In J. Knight (Eds.), *Coaching: Approaches and Perspectives* (pp. 7-28). California: Corwin.
- Knight, J. (2007). *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction*. California: Corwin Press.
- Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37(2), 241-258.
- Locasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with self- Efficacy, Reflection, and Quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 303-323.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T.(2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25-37.

- Moore – Johnson, S., Berg, J., & Donaldson, M. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Boston: Harvard Graduate School of Education.
- Packard, B.W. (2003). *Definition of Mentoring*. Mount Holyoke College. Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου 2018, από ιστοσελίδα http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/MentorDefinitions_Packard.pdf.
- Phillips, N., & Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201 – 213.
- Rotstein, E. (2011). Renew and Reflect: R and R for Jewish Education Mentors, *Journal of Jewish Education*, 77(2), 98-115.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). “I knew that she was watching me”: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481-498.
- Stanulis, R. N., Fallona, A. C., & Pearson, A. C. (2002). Am I doing What I am Supposed to be Doing?: mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), 71-81.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentornovice relationships: Learning to teach in reformminded ways as a context. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 473-489.
- Zey, M. G. (1984). *The Mentor Connection: Strategic Alliances in Corporate Life*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.

Motivating learners to enjoy an LMOOC experience till the end

Maria Mishou, *English Teacher of Secondary Education, MA in Language Education and Technology*
marmiswho@gmail.com

Abstract: The aim of this paper is to shed light on the ways participants in an LMOOC can be sustained motivated, so that dropout rates may be reduced. As massive open online learning is by its nature (Larreta-Azelain, 2014) different from the conventional teacher-led one and is sheltered in the related novel learning environments, it is comprehensible that the extent to which it is accomplished depends on the skilful orchestration of the multiple teaching online manifestations. As a result, since motivation cannot be inspired and effected directly by the teacher due to his/her physical absence and the vast volume of participants, and as it might fade away throughout autonomous studying, it has to be integrated in the whole philosophy and rationale of an LMOOC that determine its design (Beaven, Codreanu, & Creuzé, 2014) and constitution.

Keywords: LMOOC (Language Massive Open Online Course), motivation, design, content

Introduction

The large number of participants in an LMOOC dictates a shift from a direct provision of energy, attention and knowledge on the teacher’s part to learner centeredness and autonomous studying, underlying LMOOC learning. Consequently, motivation, which would otherwise be provided directly by the teacher to learners through personal encouragement and guidance, clarification of queries, individualized feedback and face to face interaction, now has to be integrated in a skilfully designed and equipped LMOOC platform. In particular, it has to be catered for through the successful selection, presentation and structure of content, the variety and plurality of materials and tasks, the inclusion of engagement (Sokolik, 2014) and authenticity, the peer-interaction and the aid of technological affordances and tools, all wisely chosen and organized to fulfill pedagogical goals. The present paper attempts to thoroughly analyze all these aspects which are expected to trigger and sustain learners’ motivation in an LMOOC.

1. Carefully planned design

The whole concept and rationale of teaching a language in an LMOOC is accommodated in its design, namely the way content is structured and presented to the participants. A motivating design needs to be attractive, transparent, well organized and easily explorable,

based on careful planning (Lopez, 2006) and methodological principles associated with language teaching. An attractive design appealing to senses makes learners more willing to “give an LMOOC a try”, while an easily comprehensible, self-explanatory LMOOC platform reinforces this initial desire and fosters participants “to stay there”. By contrast, participants would be disenchanted and ready to “escape” in case they did not find everything sorted out and spelled out in the first place, as they would anticipate a poor continuation of their effort. In addition, a motivating design should cater for the support of diverse methodological issues and activities intended to satisfy multiple needs as well as learning styles and personalities, through the inclusion of relevant affordances such as spaces, networks, links (Zapata-Ros, 2013), multimodal means of teaching and so on. For instance, it should take into account the presentation of new language through model videos, the promotion of authentic interaction and collaboration by making use of forums and Web 2.0 collaborative tools (Compton, 2009), the provision of immediate formative feedback via recordings, videos or podcasts and every other didactic parameter that needs to be addressed in an LMOOC in order to fulfill its goals and, by extension, the participants’ language needs. The diversity of didactic issues originating from the massive and impersonal participation of learners dictates a varied and well-planned presentation of material, deploying the right affordances that an LMOOC offers and incorporating the appropriate technological tools to achieve learning objectives. Thus, we could notice that a design is motivating and effective when it creates a successfully structured accommodation, intended to house a varied content and the technology supporting it, as well as to create the right context where the appropriate methodology of teaching a foreign language could be implemented, to boost language learning.

2. Authenticity and engagement

An important factor which could increase the degree of motivation in an LMOOC is authenticity. By referring to this notion, we mean the inclusion of authentic interaction (encompassing collaboration) and authentic materials in an LMOOC learning process.

Starting from authentic interaction, we could argue that it is a factor of crucial importance that can stimulate and sustain participants’ interest for the following reasons: First of all, language learning is promoted through real communication, which is in fact the utmost goal of language learning (Richards, 2006). In addition, the interaction among participants gives them the chance to practice the target language more willingly and productively, because it places them in a dynamic and stimulating context as they address a real audience, rather than consume energy and time dealing with decontextualized and sterile artificial items of language. In other words, it prepares them to face the challenges of the real world (Felix, 2002), and this is likely to be taken seriously into consideration regarding the completion of an LMOOC.

What is more, learning a foreign language in an LMOOC nowadays cannot be perceived detached from the social and cultural context through which it is effected, where the impact of

the constructivist and connectivist (Zapata-Ros, 2013) theories is salient. These theories call for individual expression through authentic interaction and collaboration (Nunan, 1992; Warschauer & Kern, 2000), by making the best use of networked settings like wikis, forums, and social media (Mackness, 2013). In such online settings, language learning is achieved to a great extent in a participatory mode, by negotiating meaning and by giving cognitive information, sharing opinions, ideas and experiences or providing constructive criticism. Participants are expected to develop language fluency with their colleagues’ assistance, while at the same time contribute to their peers’ progress in language learning by discussing, debating or collaborating with them. The occasional (and not overwhelming) presence of the teacher as facilitator (Watson, 2014) in the participants’ interaction is of major importance, since it is not just helpful in clarifying confusing situations and avoiding misunderstandings, but also in motivating them to develop a sense of community (Kop, 2011). The members of such a community assume the responsibility of supporting each other, while simultaneously learning from each other, being actively engaged in a language construction process. The participants’ interaction within communities can be continued even after the completion of an expected LMOOC, if the “chemistry” among them is really successful. This, in turn, can motivate them to maintain autonomous lifelong learning (Martinez, 1999), transcending the restrictions of any set learning context.

Additionally, the use of authentic materials in an LMOOC as language learning tools would be more than motivating and beneficial. Indicatively, oral speech in target language can be modeled via videos or podcasts presenting a real dialogue, a weather forecast, a part of a play e.t.c., or, for example, written speech in target language can be presented through the use of magazines and newspapers. In these ways, learners are assisted in actively conveying what they have learnt, to real life, rather than being exposed to a mass of sterile, artificial and unnatural language.

Apart from authenticity, the opportunities learners are offered to get personally engaged with purposeful and meaningful tasks can increase their desire to pursue and complete their effort. Active involvement rather than passive exposure to language is likely to trigger and sustain their interest, since their own experiences, knowledge, ideas, feelings, tastes, imagination or special abilities/talents become essential components of their learning.

3. Variety, addressing a diverse audience

The inclusion of variety and plurality in the language learning process taking place in an LMOOC, implies respect on the part of an LMOOC designer for all participants. Since the last are diverse due to their different needs, backgrounds, cognitive language levels, interests, learning styles and personalities, an LMOOC designer should bear in mind that an LMOOC should cater for all the aforementioned points, without privileging just a particular portion of learners. The assigned tasks, as well as their related themes, presentation, methodological approaches and means through which they are delivered, should be varied. Elaborating on this

realization, it is comprehensible that not all language learners respond well to the same teaching way. Some learners feel at ease with controlled activities, as they feel more comfortable with direct instruction, rather than with autonomous kinds of work; other learners are more creative and imaginative by nature and prefer tasks which demand creativity and improvisation; many learners, in turn, are sociable and extroverted and are, thus, fascinated by community/collaborative learning. An LMOOC designer should provide all language learners with a holistic learning, promoting all skills in varied and alternative ways by leveraging multimodality and technological affordances and tools as supportive assets to compensate for the inevitable lack of an individualized approach of each learning case on the part of the teacher. Moreover, an LMOOC designer should include a plurality of themes in the content provided, to cover multiple interests and tastes. Last but not least, he/she should take into consideration that there are varying levels of language competence within a certain level intended to be taught (for example, not all beginner or advanced learners are equally competent and knowledgeable). Thereby, it is important for an LMOOC to encompass differentiated and scalable versions of tasks (Texeira & Mota, 2014).

4. Technological affordances and tools serving teaching objectives. Some suggestions for their integration in an LMOOC.

A careful selection of technological affordances and tools oriented to serve specific pedagogical goals (Poce, 2015) could to a great extent motivate participants to continue learning a foreign language in an LMOOC. The implementation of technology in such an online context facilitates the process of language learning and compensates for the teacher’s physical absence, by offering alternative options of learning to the conventional teacher-led one.

It is reasonable that controlled activities, aimed at the accuracy of the introduced language, should be the first task types to start with. The new language to be taught can be modeled through authentic videos, supported by online tools such as “Translecture” or “Multidict”, intended to facilitate learners’ comprehension of the videos. “Translecture” is a tool which can assist learners in understanding the content of the presented videos, by providing the transcript and the translation of the videos in question. In this way, the newly presented language becomes explicit and understandable to learners. This is very helpful for people with hearing problems, for the less competent listeners, as well as for those whose language level is lower than the level of the language presented in the videos. Furthermore, it alleviates learners from the stress of “missing information” while listening. Therefore, since they receive a comprehensible input, they are more motivated to continue. Similarly, “Multidict” is another useful tool that aids language learners by providing the definitions of any unknown words they might need to look up when, for example, are involved in a reading or vocabulary task.

Then, just after the presentation of the new language, participants can be provided with controlled practice with immediate automated feedback, giving them the chance to evaluate

how adequately they have consolidated the new input (grammar, vocabulary or pronunciation). For instance, through a podcast or short recordings, they can check their pronunciation and through gap-fill, matching or multiple-choice tasks, they can assess the extent to which they are able to apply the expected language successfully. When they reach a desirable score in such a controlled practice of the new input, they can proceed with semi-controlled tasks.

Semi-controlled tasks can be presented to learners in the form of guided short dialogues, giving them cues about how to make a follow-up sentence intended to accompany a given utterance. These cues can be revealed in a multimodal way (acoustic, visual or verbal). The feedback in such cases is expected to be provided again in an automated way.

Learners can put together and present the language they have learnt by making up a digital story, leveraging online tools such as goanimate.com, powtoon.com, bitstripsforschools.com, storyboardthat.com, racontr.com or storybird.com individually or in groups. Then, they can post their creations publicly in order to elicit feedback by their colleagues. Digital storytelling is likely to function as a very creative and, therefore, motivating way for learners to apply the new language according to their expected level, by making the best use of their imagination and taste. At beginner levels, for example, they may present simple structures with characters introducing themselves or/and elementary vocabulary related to family members, house or school equipment, e.t.c., taking advantage of the multi-media included in the digital tools previously mentioned. At higher levels, they can create comics making use of the newly introduced language such as phrasal verbs, modal verbs or more complex vocabulary, in the characters’ dialogues. To raise participants’ interest, the designer can set a sort of competition, so that they can vote for the most inspiring and imaginative creations.

Finally, learners can move to authentic interaction and collaboration, by deploying well-known contemporary online settings intended for “digital encounters”, such as forums, social media, blogs or wikis. All these affordances are likely to foster learners’ motivation, since they equip them with continuous cognitive and psychological support, place them in a dynamic animate learning context, provide them with feedback on assignments of open-ended or creative nature and at the same time build a community for them (McGuire, 2013). The concept of community is very helpful and inspiring for LMOOC participants, since it allows them to learn in a supportive and safe environment (Sharif & Magrill, 2015), as well as keeps them oriented towards their learning goal. “Though each may be pursuing a different educational goal, their overall objective and means of travel is the same, and thus they offer mutual support, encouragement and reassurance” (Downes, 2013). Another factor that can stimulate learners’ motivation is that, by leveraging the technological affordances mentioned before, they are also invited and expected to “filter, aggregate and enrich the course with their participation” (Cano, 2013), very often by adding their own tangible artifacts (Teixeira & Mota, 2014) to the already existing content created by the instructor, namely through posts and comments in forums and blogs, as well as by creating collaborative works in wikis (Lomicka & Lord, 2009; Sharif & Magrill, 2015).

Forums can be engaging, since participants can extensively analyze topics of their interest through discussions (Onah, Sinclair, & Boyatt, 2014; Sharif & Magrill, 2015) with their peers or - in cases when they need an expert opinion- with the instructor, and can acquire a better insight into a particular issue by agreeing or disagreeing, adding new posts or commenting on others'. Discussion threads make conversations seem more organized, and participants can choose to engage in one or more discussions which interest them. It is remarkable how the contribution of expert and non-expert (Onah, Sinclair, & Boyatt, 2014) opinions can scaffold the construction of knowledge and lead to user-generated content (Anderson, 2004), which can function as a participant-produced resource in an LMOOC. Similarly, wikis, which have been characterized as “collaborative in nature” (Jones, 2003; Minocha & Roberts, 2008), can accommodate learners' creations like, for example, collaborative stories or poems and potentially reveal special abilities and talents. Yales (2008), drawing on Minocha and Roberts (2008), mentions that wikis enable empowerment, since all learners have a voice in them, and it is understandable that even introverted and shy learners need to feel worthy, participatory and active by contributing to the language learning process. Another useful affordance that may also be leveraged in an LMOOC with the aim of keeping learners' interest alive is a blog. Apart from accommodating learners' comments and discussions triggered by a given stimulus like, for example, a post, a video or a picture, a blog is also believed to function as an e-portfolio (Sharif & Magrill, 2015) that displays participants' artifacts, being itself a tangible proof of their achievements and learning outcomes. Last but not least, learners may also decide to digitally meet each other on social media (Zheng, Han, Rosson, & Carroll, 2016) like, for instance, Facebook. Since the last is a part of most learners' everyday lives, it would seem natural to them to enhance their language competence through genuine communication taking place on this familiar and easily accessible social medium, that makes language learning feel an obvious and integral part of their everyday routine. In particular, through the formation of closed groups on Facebook participants can be better coordinated concerning their obligations related to an LMOOC, exchange information, be familiarized with intercultural elements, provide support and constructive criticism to each other, as well as develop strong bonds among them.

All these new ways of learning can sustain participants' motivation by turning them from passive learners into active agents of knowledge (Sharif & Magrill, 2015) and by engaging them in meaningful and purposeful interaction in online contexts, where they can use the target language to share feelings, opinions, experiences, information, or even make new friends with whom they feel closer or identified. Whatever the case is, learners are likely to get personally or/and emotionally involved in their language learning.

Conclusion

To sum up, considering the points analyzed throughout this paper, we could argue that many parameters should be anticipated and catered for by an LMOOC designer, in order for learner motivation to be triggered and sustained.

At first, motivation will be determined to a great extent by the way the whole rationale of teaching a language is going to be accommodated in an LMOOC, in other words how tasks and material are intended to be tangibly presented on an LMOOC platform. Attractiveness, transparency, easy navigation, well-organized material and reasonable distribution of content based on pedagogical principles, are expected to determine learners’ retention in an LMOOC. On the contrary, in case they feel confused and at a loss to “find their way” on an LMOOC platform, then the game is lost from its inception.

Authenticity as well as engagement, are two factors of paramount significance that can motivate learners to pursue their learning in an LMOOC. Authenticity, being an equivalent of genuine communication and interaction, should be definitely boosted, since it makes up the very essence of learning a language. Learning in authentic contexts, by addressing a real audience and by using real rather than artificial and decontextualized language, is meaningful for learners and at the same time prepares them for the demands, challenges and expectations of the real world. Furthermore, personal engagement with tasks fosters learners’ interest, since they learn in a purposeful and creative way, related to their individualities.

Expanding on learners’ individualities, we should not neglect that an LMOOC should cater for the language needs, cognitive levels, interests, learning styles and preferences of a diverse audience. Plurality and variety of tasks, making use of multimodality, scalability and varied methodology, are expected to respond to all these heterogeneous participants’ characteristics.

Last but not least, the inclusion of technological affordances and tools in an LMOOC plays a very important role, since they do not only add varied nuances to the learning process, but also function as channels through which different teaching approaches are manifested and multiple pedagogical and didactic objectives are addressed. It is worth noting that technology should not be chosen at random or for its own sake, but with the aim of serving and corroborating pedagogy.

All in all, taking into consideration the points mentioned so far and coming to a conclusion, we could claim that, although the teacher’s physical presence is subtle and almost lost in the massive accumulation of learners, at the same time the provision of motivation can definitely be salient and diffuse in the way an LMOOC is designed, structured, equipped with content, supported technically and approached pedagogically. It is up to the LMOOC designer to make it feasible.

References

- Anderson, T. (2004). Towards a theory of online learning. *Theory and practice of online learning*, 2, 109-119.
- Beaven, T., Codreanu, T., & Creuzé, A. (2014). Motivation in a language MOOC: issues for course designers.

- Compton, L. K. (2009). Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73-99.
- Cano, E. V. (2013). El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (41), 81-90.
- de Larreta-Azelain, M. D. C. (2014). 5 Language Teaching in MOOCs: the Integral Role of the Instructor. *Martín-MonjeE. BárcenaE.(Eds.), Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*, 67-90.
- Downes, S. (2013). MOOC. *The resurgence of community in Online Learning. Blog Half an Hour. Available at: <http://halfanhour.blogspot.be/2013/05/mooc-resurgence-of-community-in-online.html>* (accessed 5 June 2016).
- Felix, U. (2002). The web as a vehicle for constructivist approaches in language teaching. *ReCALL*, 14(1), 2-15.
- Jones, R. G. (2003). Emerging technologies blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration Language. *Learning & Technology*, 7(2), 12-16.
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 19-38.
- Lomicka, L., & Lord, G. (Eds.). (2009). *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*. Computer Assisted Language Instruction Consortium.
- López, E. (2006). El mastery learning a la luz de la investigación educativa. *Revista de educación*, 340, 625-665.
- Mackness, J. (2013). cMOOCs and xMOOCs—Key differences. Available from jennymackness.wordpress.com.
- McGuire, R. (2013). Building a sense of community in MOOCs. *Campus Technology*, 26(12), 31-33.
- Martinez, M. A. (1999). *An investigation into successful learning: Measuring the impact of learning orientation, a primary learner-difference variable, on learning* (pp. 1-167). Provo, UT: Brigham Young University.
- Minocha, S., & Roberts, D. (2008). Social, usability, and pedagogical factors influencing students' learning experiences with wikis and blogs. *Pragmatics & Cognition*, 16(2), 272-306.
- Nunan, D., & David, N. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Onah, D. F., Sinclair, J. E., & Boyatt, R. (2014, November). Exploring the use of MOOC discussion forums. In *Proceedings of London International Conference on Education* (pp. 1-4).
- Poce, A. (2015). Developing critical perspectives on technology in education: A tool for MOOC evaluation. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 18(1).

- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Sharif, A., & Magrill, B. (2015). Discussion forums in MOOCs. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12(1).
- Sokolik, M. (2014). What constitutes an effective language MOOC. *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*, 16-32.
- Teixeira, A., & Mota, J. (2014). A proposal for the methodological design of collaborative language MOOCs. *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*, 33-47.
- Warschauer, M., & Kern, R. (Eds.). (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press.
- Watson, J. (2014). The Online Facilitator: Exploring the nature of the role in MOOCs and other online courses. Paper presented at the Conference E-Learning Symposium 2014.
- Yales, N. (2008). Wikis and Constructivism: Exploring the links, *The JALT CALL Journal*, (4)3, 16-17.
- Zapata-Ros, M. (2013). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica.
- Zheng, S., Han, K., Rosson, M. B., & Carroll, J. M. (2016, April). The role of social media in MOOCs: How to use social media to enhance student retention. In *Proceedings of the Third (2016) ACM Conference on Learning@ Scale* (pp. 419-428). ACM.

Προσεγγίζοντας μια από τις μακροβιότερες αντιπαραθέσεις των παιδαγωγικών ζητημάτων: Η άποψη των μαθητών σχετικά με τη χρήση της μητρικής κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Addressing one of the long-standing controversies in foreign language teaching: Young learners’ perceptions on the use of the mother tongue in EFL classrooms

Νεοκλέους Γεώργιος, *Norwegian University of Science & Technology, Αναπληρωτής Καθηγητής, Δρ., georgios.neokleous@ntnu.no*

Δαμιανού Δέσποινα, *Καθηγήτρια φιλολογικών μαθημάτων, despina_damianou@hotmail.com*

Neokleous Georgios, *Norwegian University of Science & Technology, Associate Professor, Dr., georgios.neokleous@ntnu.no*

Damianou Despoina, *Teacher of Philology, despina_damianou@hotmail.com*

Abstract: Throughout the years, many studies grappled with the perennially pressing question about the integration of the mother tongue (MT) in the English as a foreign language (EFL) classroom. Few studies, however, ventured into identifying the student voice, as most investigated it from the teachers’ perspective. Analysing data from eight classes from four private language schools in Cyprus, this article attempts to close this gap by focusing on the way students feel about their own and their teachers’ use of the MT in the classroom. Participants acknowledged that they could not extricate themselves from its use with the majority highlighting the benefits derived from such practice. Despite the general favourable consensus prevailing, the participants also underlined the need for increasing their input in English without, however, bypassing MT use. The article concludes by strengthening the importance of conducting further studies, which would focus on the student perspective to optimize the learning experience.

Keywords: EFL classroom, mother tongue, target language, monolingual classrooms, student attitudes

Περίληψη: Το άρθρο αυτό κλονίζει την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη που επικρατεί σχετικά με την αποκλειστική χρήση της αγγλικής γλώσσας (ΑΓ) κατά τη διάρκεια της εκμάθησής της ως ξένης γλώσσας (ΞΓ). Εξετάζοντας τα δεδομένα τα οποία αντλήθηκαν από οκτώ τάξεις τεσσάρων ιδιωτικών ινστιτούτων διδασκαλίας γλωσσών στην Κύπρο, οι συγγραφείς εξετάζουν τη στάση των μαθητών απέναντι στη χρήση της μητρικής γλώσσας (ΜΓ) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, μελετάται η άποψη των μαθητών σχετικά με τους γλωσσικούς σκοπούς που εξυπηρετούνται με την προσφυγή των καθηγητών στη ΜΓ. Τα ευρήματα δεικνύουν πως οι συμμετέχοντες δε θεωρούν τη χρήση της ΜΓ ως μαθησιακό

περιορισμό, με την πλειονότητα να δίνει έμφαση στα πλεονεκτήματα της και να υποστηρίζουν πως είναι αδύνατο να εξοστρακιστεί από τις αίθουσες διδασκαλίας. Παρόλο που εναντιώνονται στην απαγόρευση της ΜΓ, οι συμμετέχοντες τονίζουν την αναγκαιότητα να αυξηθεί η προφορική χρήση της ΑΓ. Κλείνοντας, το άρθρο, εισηγείται τη διεξαγωγή επιπρόσθετων μελετών που να αναδεικνύουν περαιτέρω την άποψη του μαθητή σχετικά με τη χρήση της ΜΓ, για βελτιστοποίηση της μαθησιακής εμπειρίας.

Λέξεις κλειδιά: Διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερη γλώσσα, μητρική γλώσσα, γλώσσα εκμάθησης, μονόγλωσσα τμήματα, φωνή μαθητή

1. Εισαγωγή

Στις τάξεις εκμάθησης της ΑΓ στις οποίες μαθητές και καθηγητές έχουν κοινή ΜΓ, η ΜΓείθισται να χρησιμοποιείται εναλλάξ με την ΑΓ. Ο Macaro(2005) περιέγραψε αυτήν την τάση ως απόλυτα φυσική. Παρ’ όλα αυτά, η φυσική χρήση της ΜΓ στις τάξεις εκμάθησης της αγγλικής, έρχεται σε αντίθεση με ό,τι έχει ως τώρα υπαγορευτεί από τους πλείστους οδηγούς διδασκαλίας, που καθορίζουν την ιδανική μάθηση (Inbar-Lourie, 2010; Hall&Cook, 2012). Για χρόνια αυτή η αντίληψη στηριζόταν σε αυτό που ο Macaro (2005) ονοματίζει φαινομενική θέση(virtual position). Την άποψη δηλαδή ότι η ΜΓ θα πρέπει να χρησιμοποιείται όσο το δυνατό λιγότερο ή και να αποκλειστεί. Παρόλο που σύγχρονες μελέτες προωθούν τη δίγλωσση προσέγγιση της διδασκαλίας(Garcia, 2009; Hornberger & Link, 2012; Lin&Wu, 2015), η μονόγλωσση τάση προσελκύει αρκετούς υποστηρικτές (Cheng, 2013).

Προσπαθώντας να ρίξει φως στην άποψη των μαθητών σχετικά με τη χρήση της ΜΓ, η έρευνα εμβαθύνει στη στάση των Κυπρίων διδασκομένων της ΑΓ, εξετάζοντάς τους μέσω προσωπικών συνεντεύξεων. Αξίζει να σημειωθεί, πως μόνο περιορισμένος αριθμός μελετών εξετάζει τις απόψεις εφήβων μαθητώντων οποίων τα συμπεράσματα προκύπτουν μέσω προσωπικών συνεντεύξεων.

2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Κατά τη διάρκεια των τριών περασμένων δεκαετιών οι περισσότεροι οδηγοί διδασκαλίας της αγγλικής ως ΞΓ, όριζαν ως ιδανικό περιβάλλον διδασκαλίας αυτό που χρησιμοποιεί από ελάχιστα έως καθόλου τη ΜΓ. Οι υπέρμαχοι της μονόγλωσσης προσέγγισης συχνά βάσιζαν τα επιχειρήματά τους στην υπόθεση του Krashen (1985), ο οποίος υποστήριζε πως η εκμάθηση της ΞΓ είχε ως πρότυπο τον τρόπο εκμάθησης της ΜΓ. Τοιουτοτρόπως, αποκλειστική έκθεση στην ξένη γλώσσα ισούται με περισσότερη και γρηγορότερη γνώση.Θεωρείτο επομένως, πως η παρουσία της ΜΓ σε μια τάξη που προωθούσε την αποκλειστική χρήση της ΞΓ, μείωνε τις ευκαιρίες εξάσκησής της και οδηγούσε στην κατάχρηση της ΜΓ. Η ΜΓ αντιμετωπιζόταν ως εμπόδιοστην αφομοίωση της ΞΓ. Το τελευταίο, εν τούτοις, έχει αμφισβητηθεί από μελέτες οι οποίες διαπιστώνουν πως η

ταυτοποίηση διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ δύο γλωσσών μπορεί να συνεισφέρει στην εμπάθυνση της γλώσσας προς εκμάθηση. Αξίζει να σημειωθεί πως οι θεωρίες περί αποκλειστικής χρήσης της ΞΓ, δε βασίζονται σε εμπειρικές αποδείξεις.

Ο Macaro (2005) με τη σειρά του ξεφεύγει από την ανωτέρω αντίληψη υποδεικνύοντας τη βέλτιστη θέση (optima Iposition), η οποία υποστηρίζει τη συνετή χρήση της ΜΓ, δίδοντας θετικό πρόσημο στην εναλλαγή των 2 γλωσσών. Η πολύπλοκη φύση των δύο γλωσσικών συστημάτων δίνει στους καθηγητές την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τη ΜΓ για ταυτοποίηση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ τους. Οι Lee και Macaro (2013) αποδεικνύουν πως όσον αφορά την εκμάθηση λεξιλογίου οι μαθητές ωφελούνται από τη σύνδεση που γίνεται με τη ΜΓ και ξεπερνούν σε επίδοση τις τάξεις οι οποίες κάνουν αποκλειστική χρήση της ΑΓ. Συμπερασματικά, η χρήση της ΜΓ εξυπηρετεί τη διδασκαλία κτίζοντας ευκαιρίες που επιτρέπουν στη ΞΓ να είναι ευκολότερα κατανοητή στους μαθητές. Το τελευταίο επιδρά θετικά κυρίως στους αδύνατους μαθητές διότι τους βοηθά να υπερπηδούν το εμπόδιο της αποκλειστικής χρήσης της ΞΓ (Meyer, 2008). Σε συναισθηματικό επίπεδο, η χρήση της ΜΓ φέρεται να δίνει ένα αίσθημα ασφάλειας κατευνάζοντας τη νευρικότητα που προκαλείται από τη δυσκολία κατανόησης όρων της ΞΓ (Meyer, 2008; Kayaoğlu, 2012). Επιπλέον, η θετική ατμόσφαιρα που καλλιεργείται εξαιτίας της παρουσίας της ΜΓ συνεισφέρει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και στην καλύτερη επαφή μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Για τους ανωτέρω λόγους, ο Butzkamm (2003) επιχειρηματολόγησε υπέρ του ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να κάνουν τα πάντα για να δουλέψουν προς αυτή τη φυσική τάση και όχι εναντίον της.

Πρόσφατες μελέτες δίνουν έμφαση στην ευέλικτη δίγλωσση παιδαγωγική (translanguaging), μια σημαντικότερη εκπαιδευτική στρατηγική η οποία διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας βελτιώνοντας την ποιότητα και την ποσότητα της εκμάθησης της ΞΓ (Creese & Blackledge, 2010; Hornberger & Link, 2012; Lin & Wu, 2015). Παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι ερευνητές που έχουν μελετήσει σχετικά με την ενσωμάτωση της ΜΓ στις τάξεις διδασκαλίας της ΑΓ έχουν εξετάσει την οπτική και την άποψη του καθηγητή ενώ ελάχιστες μελέτες έχουν ασχοληθεί με τη φωνή του μαθητή (Cook, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί πως τα ευρήματα μελετών αναφορικά με το εν λόγω θέμα φανέρωσαν μια ασυνέπεια ανάμεσα στον τρόπο που οι καθηγητές και οι μαθητές αντιμετωπίζουν τη ΜΓ. Για παράδειγμα, οι μελέτες που επιχείρησαν να εξετάσουν την οπτική του καθηγητή αποκάλυψαν πως οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν τη ΜΓ με επιφύλαξη και εξιδανίκευαν την αποκλειστική χρήση της ΞΓ. Ο Ford (2009) αποδίδει αυτήν τη συμπεριφορά στο αίσθημα των καθηγητών ότι η ανοιχτή προσφυγή στη ΜΓ έρχεται σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσής τους. Συνεπώς, εξέφρασε ο Sharma (2006), η πίστη στην αξία της ΞΓ ως μέσο για διδασκαλίας οδηγεί πολλούς παιδαγωγούς της ΑΓ να νιώθουν άβολα όταν χρησιμοποιούν τη ΜΓ, ακόμα κι αν βρίσκουν τη χρήση της χρήσιμη. Σε αντίθεση, οι ελάχιστες διεξαχθείσες μελέτες ανάμεσα στους μαθητές δίνουν θετικό πρόσημο στη χρήση της ΜΓ, με τους τελευταίους να είναι θερμοί υποστηρικτές της ενσωμάτωσής της στη διδασκαλία.

3. Μεθοδολογία

Προκειμένου να αξιολογήσει τη χρήση της ΜΓ στις τάξεις διδασκαλίας της ΑΓ από την οπτική του μαθητή, ο κυριότερος σκοπός της μελέτης είναι να απαντηθούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) Τι πιστεύουν οι μαθητές για τη χρήση της ΜΓ στην τάξη;
- 2) Ποιους σκοπούς πιστεύουν οι μαθητές πως πρέπει να εξυπηρετεί η χρήση της ΜΓ από τους καθηγητές;

Προκειμένου να εξετάσουν τα ανωτέρω ερωτήματα οι ερευνητές ακολούθησαν ποιοτική προσέγγιση. Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκαν 2 τμήματα upper-intermediate από 4 ιδιωτικά σχολεία εκμάθησης της ΑΓ στην Κύπρο. Έγινε παρακολούθηση των μαθημάτων σε 5 διαφορετικές περιόδους μέσα στο ακαδημαϊκό έτος 2015-16. Ακολούθως, 55 μαθητές, 7-11 από κάθε τάξη, έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για να λάβουν μέρος σε ατομικές συνεντεύξεις. Σημειώσεις κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων αποτέλεσαν τον τρίτο τρόπο συλλογής δεδομένων. Για μεγαλύτερη αξιοπιστία, οι συγγραφείς, δημιούργησαν πρωτόκολλα συνεντεύξεων και παρακολούθησης. Εικοσάλεπτες συνεντεύξεις στη ΜΓ, βοήθησαν τους μαθητές να εκφράσουν με σαφήνεια την άποψή τους. Η δομή των συνεντεύξεων ήταν τέτοια όπου μπορούσαν να τεθούν επιπλέον ερωτήματα τα οποία προέκυψαν κατά τις παρακολουθήσεις.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 101 μαθητές (ηλικίας 15-17 χρόνων), οι οποίοι παρακολουθούν μάθημα ΑΓ 2 φορές τη βδομάδα για 1 ώρα. Το σχετικά μικρό δείγμα συμμετεχόντων δηλώνει πως η επιδοκιμασία των απόψεων τους ενδέχεται να μην είναι επί παντός αποδεκτή. Παρόλα αυτά οι ερευνητές υποστηρίζουν πως τα αποτελέσματα εμβαθύνουν αρκετά στο θέμα και εμφανίζουν μια αντιπροσωπευτική εικόνα της άποψης των μαθητών η οποία μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα πλαίσια.

Οι ερευνητές ηχογράφησαν και κατέγραψαν τις παρακολουθήσεις και τις συνεντεύξεις, ακολουθώντας τις οδηγίες του Richards (2003). Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν ούτως ώστε να εκμαιευθούν οι απόψεις των μαθητών. Η ερμηνευτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για να απαντηθούν τα ερωτήματα ήταν η θεμελιωμένη θεωρία, η οποία περιλαμβάνει τη χρήση 2 κύκλων κωδικοποιήσεων με σκοπό να αναδυθεί μια θεωρία (Saldaña, 2015). Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τριγωνοποίηση δεδομένων για να κατοχυρώσουν τα ευρήματα.

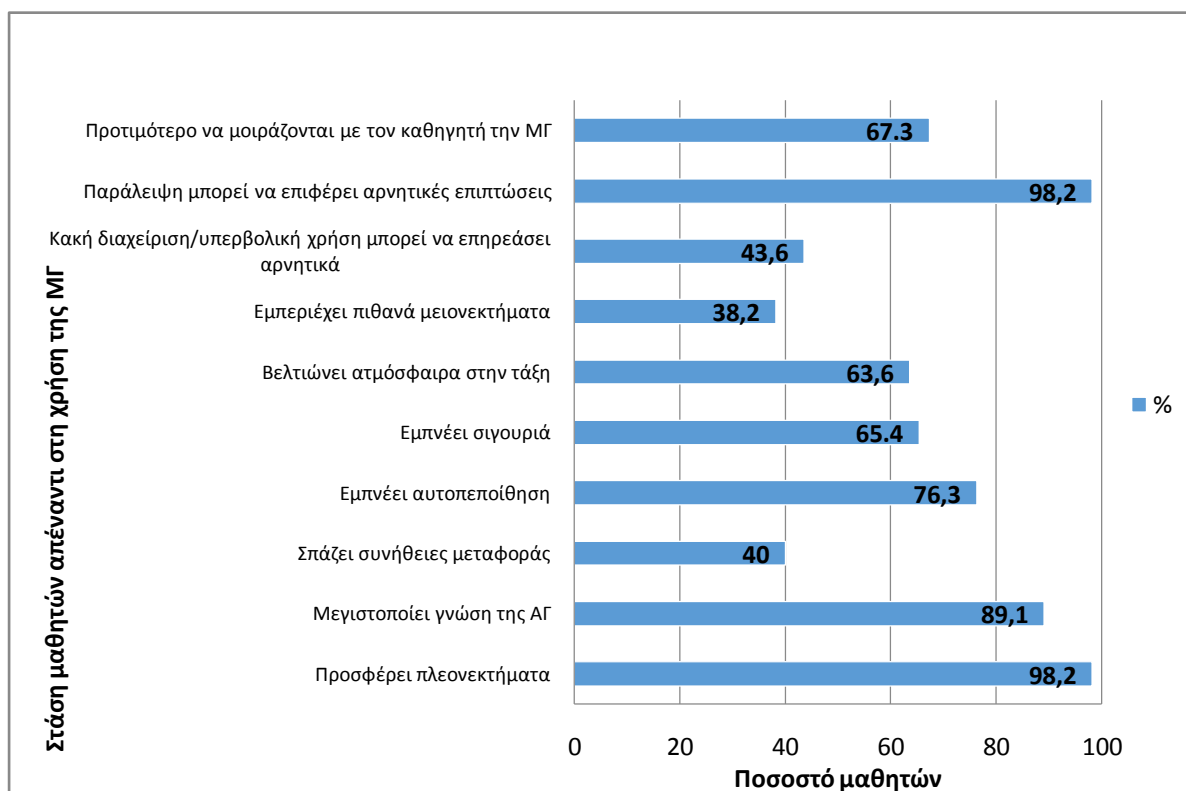
Για τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε κωδικοποίηση structural και pattern (Saldaña, 2015) αφού επέτρεψαν στους ερευνητές να απαντήσουν στο σχετικό με την άποψη των μαθητών ερευνητικό ερώτημα ως προς τη χρήση της ΜΓ. Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των μαθητών για το θέμα δημιούργησαν τους κωδικούς για την ερευνητική ερώτηση 1. Για να αξιολογηθεί η ερευνητική ερώτηση 2 χρησιμοποιήθηκε η κωδικοποίηση evaluation (Saldaña, 2015). Για να εξακριβωθούν οι λόγοι για τους οποίους οι καθηγητές κατέφευγαν στη χρήση της ΜΓ, τα απομαγνητοφωνημένα λεγόμενά τους κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με τον σκοπό που

εξυπηρετούσαν. Τα λεγόμενα των καθηγητών στη ΜΓ κατηγοριοποιήθηκαν σε λεκτικές πράξεις, σύμφωνα με τον Austin (1962), πρωτεργάτη της θεωρίας των λεκτικών πράξεων.

4. Ευρήματα

4.1 Η ετυμολογία των μαθητών για τη χρήση της ΜΓ

Συνοπτικά, οι συνεντεύξεις συνηγορούν υπέρ της χρήσης της ΜΓ, με τους μαθητές να τονίζουν τα πλεονεκτήματα αυτής. Οι συμμετέχοντες όρισαν ως την ιδανική τάξη εκείνη στην οποία η χρήση της ΜΓ κατέχει εξέχουσα θέση. Σχεδόν όλοι οι μαθητές παραδέχθηκαν τη σημασία της ενσωμάτωσης της ΜΓ στην τάξη. Στην πραγματικότητα, αυτό αναγνωρίστηκε από τους μαθητές όχι ως αναπόφευκτη και αναμενόμενη συμπεριφορά στην τάξη, αλλά ως απαραίτητο και πολύτιμο περιουσιακό στοιχείο με σημαντικά οφέλη. Τα οφέλη που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες.



Γράφημα 1. Στάση μαθητών απέναντι στη χρήση της ΜΓ

4.1.1 Μεγιστοποίηση της γνώσης

49 συμμετέχοντες ανέδειξαν την προτίμηση στη χρήση της ΜΓ ως υψηλά επικοινωνιακή προκειμένου να γίνεται βαθύτερη κατανόηση και να αποσαφηνιστούν δύσκολες έννοιες της

ΑΓ. Αυτή η προτίμηση επικρατούσε ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια επεξήγησης γραμματικών φαινομένων.

Απόσπασμα 1:

Καθηγήτρια: Here, based on the information provided you have to choose the odd one out and justify your answer.

Μαθητής: Δηλαδή πρέπει να επιλέξουμε μόνο ένα;

Καθηγήτρια: Yes. For every sentence you have to select one.

Μαθητής: Μόνο ένα; Πώς ξέρω πώς μπορώ να επιλέξω το ένα όμως;

Καθηγήτρια: Uh-huh. One doesn't fit with the rest of the words as three of them have something in common.

Μαθητής: Πώς ξέρω; Δηλαδή πώς θα καταλάβω;

Καθηγήτρια: You read the four words and you decide which one is the odd one out.

((παύση))

Μαθητής: Δεν κατάλαβα.

Καθηγήτρια: Στην άσκηση υπάρχουν 4 λέξεις. Μία από τις τέσσερις δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες.

Απόσπασμα 2:

Μαθητής: Δηλαδή δεν μπορώ να πω *Do you like* αντί *Would you like*;

Καθηγήτρια: Do you like has a more general meaning. Do you like it or not?

Μαθητής: Αν πω: Do you like a cup of coffee;

Καθηγήτρια: It'd be a bit... more di

Μαθητής1: *Ούτε* Do you like a cookie with your coffee?

Καθηγήτρια: It's possible depending on what you're trying to... say and if you ask someone in a polite way or when you're offering something to someone.

((παύση 10 δευτερολέπτων))

Καθηγήτρια: Ανάλογα με το τι θέλεις να πεις. *Would you* είναι το 'Θα θέλατε' και το άλλο είναι το 'σ' αρέσει'. Το θα θέλατε δηλαδή το χρησιμοποιούμε όταν προσφέρουμε κάτι. Για παράδειγμα όταν έχουμε κάποιο φιλοξενούμενο στο σπίτι και θέλουμε να τον ρωτήσουμε τι θα ήθελε να πει, χρησιμοποιούμε το "Θα θέλατε".

Όπως διαφαίνεται από τα ανωτέρω παραδείγματα και από παρόμοια περιστατικά που προέκυψαν κατά τις παρακολουθήσεις, οι μακρόχρονες σιωπές ή/και η χρήση της φράσης «Δεν καταλαβαίνω», ωθούσαν τις καθηγήτριες σε μια περιγραφική επεξήγηση στη ΜΓ του υπό εξέταση γραμματικού φαινομένου. Προκειμένου οι καθηγητές να γίνουν πιο επεξηγηματικοί σε ερωτήματα που οι μαθητές στις συνεντεύξεις χαρακτήρισαν ως «περίπλοκα» και «δυσνόητα», έκαναν χρήση της ΜΓ, κάτι στο οποίο οι μαθητές έδωσαν θετικό πρόσημο. Γι' αυτούς τους λόγους 49 μαθητές επιβεβαίωσαν ότι συχνά έψαχναν επεξήγηση στη ΜΓ γραμματικών φαινομένων τα οποία δεν αφομοίωσαν ολοκληρωτικά όταν τους επεξηγήθηκαν στην ΑΓ. Οι απορίες τους ικανοποιήθηκαν, όπως φαίνεται από τα παραδείγματα, μόνο όταν οι καθηγητές αποκωδικοποίησαν αυτήν τους την ανάγκη. Αυτή η εναλλαγή σήμαινε για τους μαθητές βαθύτερη κατανόηση μερικών όρων της ΑΓ επειδή, όπως ένας συμμετέχοντας τόνισε, «με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος μεταδίδει καλύτερα τους κανόνες κάποιου συγκεκριμένου σημείου» ενώ κάποιος άλλος τόνισε πως, «η κατανόηση και

η αφομοίωση γίνεται τις παραπάνω φορές και με τη χρήση των ελληνικών». Η χρήση της ΜΓ αποδείχτηκε άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διεύρυνση της γνώσης.

Οι καθηγητές ήταν ανυποχώρητοι στη συνέπεια τους να ακολουθούν πιστά τη χρήση της ΑΓ αφού αρχικά προσπαθούσαν να επικοινωνήσουν τα μηνύματά τους μέσω της. Παρόλο που κατέβαλλαν τεράστιες προσπάθειες για να το πετύχουν αυτό, οι μαθητές κατέφευγαν στη ΜΓ κάθε φορά που ήταν διστακτικοί. Μόνο μετά από επαναλαμβανόμενες απορίες των μαθητών οι καθηγητές έκαναν χρήση της ΜΓ. Γι’ αυτόν τον λόγο, όπως διαφαίνεται πιο πάνω, το «ελληνικό σάντουιτς» (Copland&Neokleous, 2011) αποτελούσε το επικοινωνιακό μοτίβο που συναντείτο στις τάξεις.

Αναλύοντας περισσότερο, οι μαθητές υποστήριζαν πως η έστω και περιορισμένη χρήση της ΜΓ από τους καθηγητές κατά τη διάρκεια διδασκαλίας της γραμματικής, συνέβαλε στην κατανόηση μα και τους βοήθησε να συνδέσουν τις δύο γλώσσες επειδή εντόπισαν, όπως ένας μαθητής διαπίστωσε «τις διαφορές και τις ομοιότητές τους». Όπως τόνισε στη συνέντευξη του ένας συμμετέχοντας, «Είναι σημαντικό να ξέρουμε όποιες διαφορές υπάρχουν μεταξύ της γλώσσας μας και της γλώσσας που μαθαίνουμε». Συνεπώς, 22 μαθητές θεωρούν ότι η σύνδεση με τη ΜΓ θα τους βοηθήσει στην αποφυγή λαθών που σχετίζονται με την αποκλειστική ταύτιση των 2 γλωσσών καθώς και ότι είναι πιθανό να επιτρέψει στους μαθητές να σκεφτούν συγκριτικά. Μια τέτοια καθιέρωση δεσμών μεταξύ ΜΓ-ΑΓ υποστήριξε ο Butzkamm (2003) και οι Lin και Wu (2015).

4.1.2 Εμπνέοντας αυτοπεποίθηση και σιγουριά στον μαθητή

Η αύξηση της αυτοπεποίθησης υπογραμμίστηκε ως ένα ακόμα όφελος που προέκυψε από τη χρήση της ΜΓ. Τριάντα έξι συμμετέχοντες ένιωθαν πιο ασφαλείς να θέσουν ερωτήματα στη ΜΓ όποτε είχαν κάποια αμφιβολία. Η πιθανότητα να χρησιμοποιούν τη ΜΓ ώθησε σε αυξημένη συμμετοχή στο μάθημα. Ένας μαθητής ανέφερε «Θα ήταν δύσκολο αν δεν μπορούσα να ρωτήσω κάτι στα ελληνικά...αν έπρεπε να το κάνω στα αγγλικά πιθανόν να ντρεπόμουν και να μην το τολμούσα». Κάποιος άλλος σχολίασε «Η χρήση των ελληνικών σε βοηθά στο μάθημα...νιώθεις πιο άνετα να μιλήσεις και να προσπαθήσεις να πεις κάτι παραπάνω στα αγγλικά».

Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές δεν κατείχαν το επιθυμητό επίπεδο γνώσης της ΑΓ, ούτως ώστε να μπορούν ρωτήσουν τις απορίες τους και αυτό τους εμπόδιζε να εκφραστούν. Επιπλέον, 42 μαθητές είπαν πως τους έδινε αυτοπεποίθηση η προσφυγή στη ΜΓ. Ακόμα, ένα πιθανό λάθος στην ΑΓ ίσως προκαλούσε τον χλευασμό του μαθητή. Η χρήση της ΜΓ επομένως μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για να υπερπηδηθούν τέτοιου είδους εμπόδια.

Περαιτέρω, 36 μαθητές τόνισαν ότι η ΜΓ τους εξοπλίζει με ασφάλεια, αίσθηση η οποία ήταν δύσκολο να επιτευχθεί μέσω της ΑΓ. Ένας μαθητής ανέφερε: «Κάνω ερωτήσεις (στα ελληνικά) στην τάξη. Ερωτήσεις για τους χρόνους, για παράδειγμα, ή αν δεν καταλαβαίνω κάτι για τη σύνταξη, ρωτώ για να είμαι ασφαλής». Άλλος μαθητής είπε: «Είναι πολύ σημαντικό για μένα να ξέρω πως επιτρέπεται να χρησιμοποιήσω ελληνικά όταν δεν

καταλαβαίνω κάτι... είναι κάτι σαν σωσίβιο». Όπως αποκάλυψαν αυτοί οι μαθητές, η ΜΓ τους βοήθησε να ξεπεράσουν την ανασφάλεια της πιθανώς λανθασμένης χρήσης της ΑΓ και τη δυσκολία να καταλάβουν κάποιες πολυπλοκότητές της. Αυτές οι ιδέες καθρεφτίζονται και στις μελέτες των Greggiο και Gil (2007) και Meyer (2008).

4.1.3 Βελτιώνοντας την ατμόσφαιρα στην τάξη

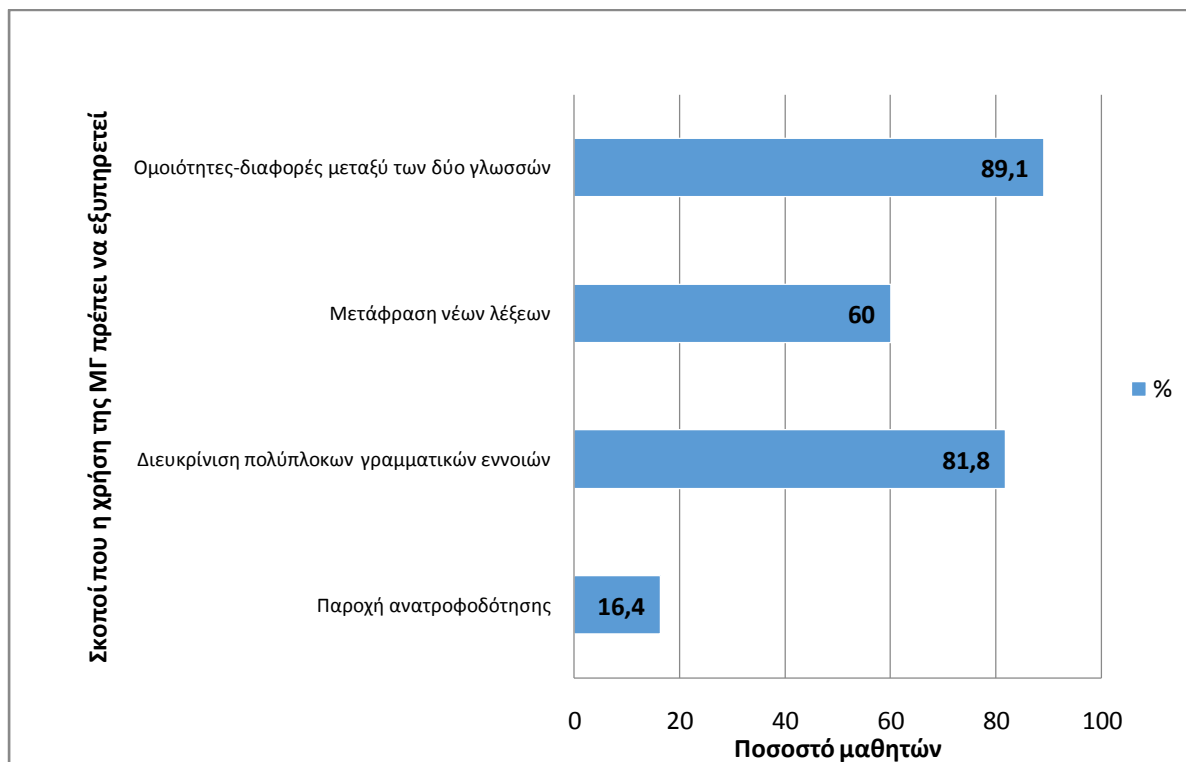
Τελικώς, 35 μαθητές υπέθεσαν ότι η ΜΓ αποτελεί εγγενή παράγοντα ο οποίος δίνει ζωντάνια στην τάξη. Ένας μαθητής ανέφερε: «Το περιβάλλον... είναι φιλικότερο όταν μπορείς να χρησιμοποιήσεις τη γλώσσα σου στην τάξη». Ένας άλλος μαθητής σχολίασε: «Ένα αστείο σχόλιο στα ελληνικά, προτού ξεκινήσει το μάθημα είναι πολλές φορές αυτό που χρειαζόμαστε».

Όπως εξηγούν οι μαθητές, η χρήση της ΜΓ αποτελεί έναυσμα για να αυξηθεί η συμμετοχή τους στο μάθημα, τονίζοντας τον συναισθηματικό ρόλο που έπαιξε στην τάξη. Κατά μία έννοια, υπογράμμισαν πως το να μοιράζονται μια κοινή γλώσσα τους έδινε την αίσθηση ομαδικότητας: «σαν οικογένεια», όπως 6 συμμετέχοντες δήλωσαν. Έτσι, η χρήση της ΜΓ συνέβαλε στο χτίσιμο εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών οι οποίοι επιπλέον θεώρησαν πως επειδή η καθηγήτρια μπορούσε να μοιραστεί μαζί τους «προσωπικές ιστορίες» κάνοντας χρήση της ΜΓ, όπως ένας μαθητής δήλωσε, «είναι μία από μας». Συνεπώς, αυτό δημιούργησε μια αρμονική σχέση ανάμεσα στους μαθητές μα και μαζί με τις καθηγήτριές τους. Μια τέτοια σχέση καθρεφτίζεται στη μελέτη των Littlewood και Yu (2011).

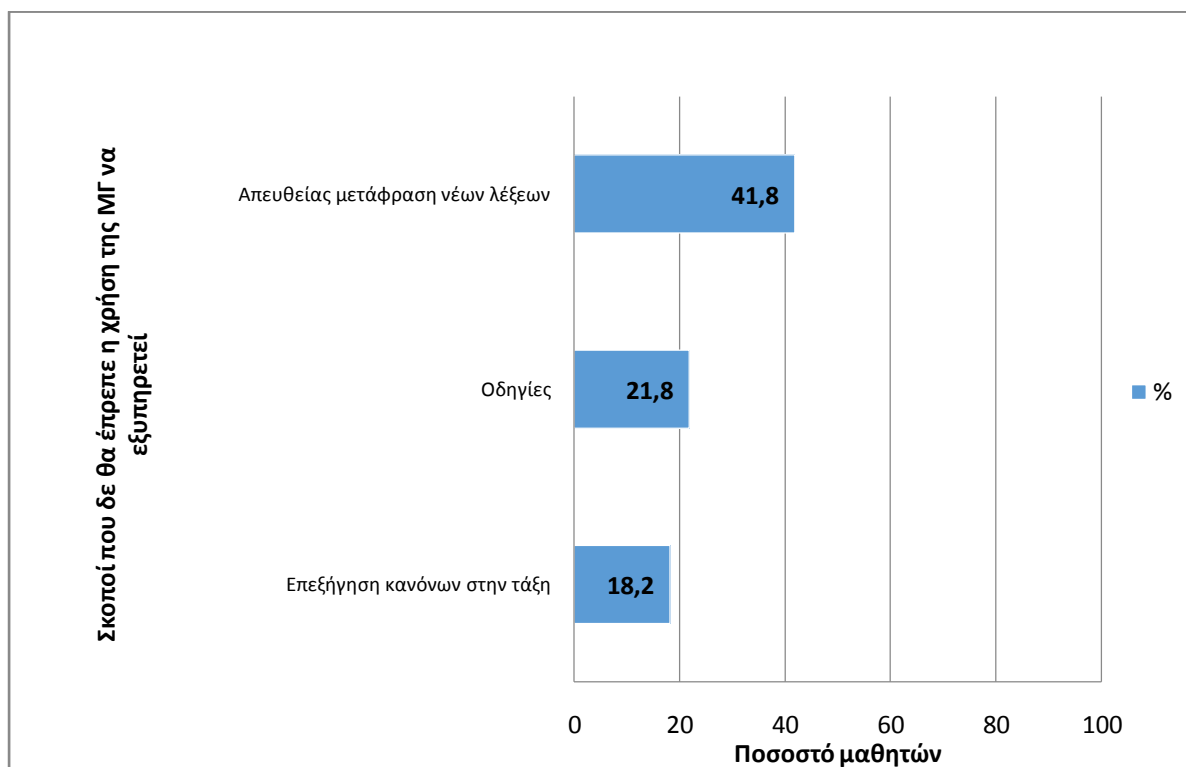
Οι τρεις περιγραφείσες κατηγορίες μας δείχνουν τα κύρια επιχειρήματα που χρησιμοποίησαν οι μαθητές προκειμένου να αναδείξουν τα οφέλη από τη χρήση της ΜΓ. Το επόμενο μέρος της μελέτης εμβαθύνει στα «θέλω τους», εξετάζοντας την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τη χρήση της ΜΓ από τις καθηγήτριές τους.

4.2 Η άποψη των μαθητών σχετικά με τη χρήση της ΜΓ από τις καθηγήτριες

Κατά τις συνεντεύξεις δείξαμε στους μαθητές μια λίστα η οποία φανέρωνε τις λεκτικές πράξεις που εκπλήρωνε η χρήση της ΜΓ από τις καθηγήτριες. Έπειτα, τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν και να τις σχολιάσουν. Με βάση τις απαντήσεις τους, προέκυψαν οι σκοποί που θα επιθυμούσαν η ΜΓ να εξυπηρετούσε όταν χρησιμοποιείτο από τις καθηγήτριες. Οι σκοποί αυτοί κατηγοριοποιήθηκαν όπως απεικονίζεται στα γραφήματα 2 και 3.



Γράφημα 2.Σκοποί που η χρήση της ΜΓ πρέπει να εξυπηρετεί, σύμφωνα με τους μαθητές.



Γράφημα 3.Σκοποί που δε θα έπρεπε η χρήση της ΜΓ να εξυπηρετεί, σύμφωνα με τους μαθητές.

Ένα αναπόφευκτο συμπέρασμα που προκύπτει από τη μελέτη είναι ότι οι μαθητές σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητούν τα θετικά αποτελέσματα που θα μπορούσε να έχει η χρήση της

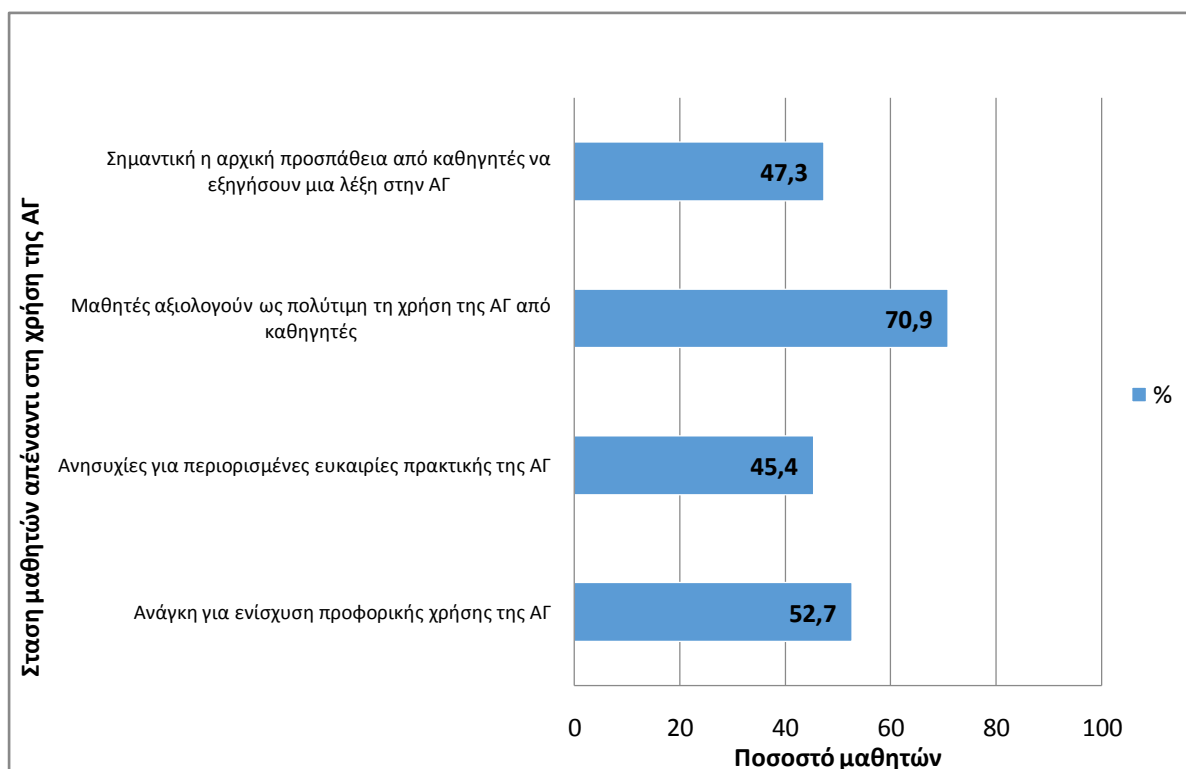
ΜΓ. Στην πραγματικότητα, χαρακτήρισαν τη χρήση της ΜΓ αναπόφευκτη και φυσιολογική συμπεριφορά στην τάξη, μα και πολύτιμο στοιχείο που θα μπορούσε δυνητικά να γαλουχήσει ένα σημαντικό αριθμό από οφέλη για το μάθημα.

Οι συμμετέχοντες προτίμησαν τη χρήση της ΜΓ από τους καθηγητές τους προκειμένου να διδαχθούν γραμματική και λεξιλόγιο. Σαράντα εννέα μαθητές τόνισαν τη σημασία να διδάσκονται τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις των δύο γλωσσικών συστημάτων, επειδή όπως λένε, προτιμούν να ξέρουν τις αντίστοιχες δομές στη ΜΓ προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα. Όπως ένας μαθητής δήλωσε: «Κατά τη γνώμη μου πρέπει να χρησιμοποιούνται τα ελληνικά στη γραμματική...Μόνο έτσι γίνεται κατανοητό το μάθημα». Επιπλέον, η έρευνα συνέλεξε στοιχεία που φανερώνουν πως όταν οι μαθητές γνωρίζουν πιθανές συνδέσεις μεταξύ της ΜΓ και της ΑΓ, μειώνονται οι λανθασμένες εντυπώσεις (Butzkamm,2003; Imran&Wyatt, 2015). Παρά το ότι οι δύο γλώσσες συνδυάζουν αντιτιθέμενα γραμματικά συστήματα, οι μαθητές αισθάνθηκαν ότι η εναλλαγή των δύο γλωσσών βοήθησε σε σαφέστερες εξηγήσεις. Όμοια, μελέτες που έχουν διεξαχθεί από τους Levine (2003) και Kayaoğlu(2012) έδειξαν την προθυμία των καθηγητών να χρησιμοποιούν τη ΜΓ όταν διδάσκουν γραμματική αλλά όχι, όπως τονίζουν οι καθηγητές, στην έρευνα των Copland και Neokleous (2011), για απευθείας συγκρίσεις αναγνωρίζοντάς τες ως μία επίφοβη στρατηγική σε περίπτωση που δεν υπάρχουν αρκετές συγκλίσεις.

Τριάντα τρεις μαθητές υπογράμμισαν επιπλέον τη σημασία της μετάφρασης στη ΜΓ ούτως ώστε να παραμένουν σε εγρήγορση και να αντεπεξέρχονται στους στόχους του μαθήματος. Ένας μαθητής σχολίασε: «Είναι απαραίτητο, ειδικά όταν έχουμε κείμενο με δύσκολες λέξεις. Αν διαβάσει το κείμενο μεταφράζοντας κάποιες λέξεις του τότε το κατανοούμε καλύτερα». Κάποιος άλλος δήλωσε: «Βελτιώνονται τα αγγλικά μας με τις μεταφράσεις αφού εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό μας και μαθαίνουμε νέες λέξεις».

Κατανοώντας τους διαφορετικούς συνειρμούς που πολλές λέξεις πιθανότατα εμπεριέχουν, η διατήρηση του ρυθμού του μαθήματος και η εξοικονόμηση χρόνου αποτελούν τους βασικούς λόγους πίσω από αυτήν την προτίμηση, η οποία φαίνεται να συμφωνεί με τα αποτελέσματα μελετών του Dujmović (2007) και του Macaro (2005). Κάτι τέτοιο δεν υποστηρίζεται όμως από έρευνες που εξετάζουν την άποψη των εκπαιδευτικών, αφού οι πλείστοι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως η μετάφραση εγκυμονεί ένα πραγματικό κίνδυνο αφού θα μπορούσε να κάνει τους μαθητές να συγχέουν μια λέξη με μια άλλη. Ακόμα, υποστηρίζουν πως όταν οι μαθητές πιάζονται από τον καθηγητή προκειμένου να προχωρήσουν το μάθημα συχνά προσποιούνται ότι έχουν κατανοήσει, ακόμα κι αν δεν κατάλαβαν ούτε και όταν η ερμηνεία δόθηκε στη ΜΓ (Copland&Neokleous, 2011, Ford, 2009).

Παρόλο που θεωρούν τη ΜΓ πολύτιμη και προσδοκούν από τους καθηγητές να τη χρησιμοποιούν προκειμένου να μετριάσουν επικείμενες δυσκολίες, 21 συμμετέχοντες έκρουσαν τον κώδωνα του κινδύνου για πιθανές επιπτώσεις. Είκοσι τέσσερις μαθητές υποστήριξαν πως κακή διαχείριση της ΜΓ ή κατάχρησή της μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το μάθημα. Όπως φαίνεται στα γραφήματα 3 και 4, αυτό ήταν εμφανές από τους μαθητές σχετικά με τη χρήση μετάφρασης.



Είκοσι τρεις μαθητές είχαν ανησυχίες σχετικά με τον πιθανό κίνδυνο που θα πρόκυπτε εάν οι καθηγητές τους μετάφραζαν απευθείας κάθε καινούρια λέξη. Όπως εξέφρασε ένας συνεντευξιαζόμενος κάτι τέτοιο θα τους μετέτρεπε σε «μεταφραστές ρομπότ». Επίσης, κάποιος άλλος μαθητής σχολίασε πως αυτή η τακτική θα συνέβαλλε στο να είναι αφηρημένοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με το μάθημα να «μετατρέπεται σε μια σειρά μεταφραζόμενων λέξεων». Είκοσι δύο μαθητές υπογράμμισαν πως μια τέτοια τακτική ήταν πιο εποικοδομητική όταν χρησιμοποιείται για έννοιες οι οποίες ήταν δύσκολο να μεταφερθούν από τη μια γλώσσα στην άλλη. Αυτό συνέβαινε κυρίως επειδή θεωρείτο δεδομένο πως μία λέξη της ΜΓ αντιστοιχούσε σε μόνο μία της ΑΓ και το αντίθετο. Επίσης, αυτό μείωνε την προσπάθεια που θα κατέβαλλαν οι μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν, άποψη η οποία καθρεφτίζεται και στη μελέτη του Pacek, 2003. Ένας μαθητής δήλωσε: «Στηρίζεσαι στη μετάφραση του δασκάλου και δεν μπαίνεις στον κόπο να ελέγξεις αν πράγματι είναι σωστή ή ότι την κατάλαβες σωστά...Θεωρείς ότι κατάλαβες ακόμα κι αν δεν έχεις ιδέα τι σημαίνει η λέξη ακόμα και μεταφρασμένη». Κάποιος άλλος σχολίασε: «Δεν μπορούν όλες οι λέξεις να μεταφραστούν. Πολλές φορές συναντούμε λέξεις για τις οποίες δεν μπορούμε να βρούμε συνώνυμο». Συνεπώς, 26 μαθητές προτίμησαν να τους εξηγείται μια λέξη πρώτα στην ΑΓ.

4.3 Ανησυχίες μαθητών

Όπως δεικνύουν οι συνεντεύξεις, οι μαθητές ήταν θετικότεροι σε παρόμοιες προσπάθειες από τους καθηγητές (γράφημα 4). Ο στόχος των καθηγητών τους να διεξάγουν το μάθημα

ενσωματώνοντας όσον το δυνατό περισσότερο τη χρήση της ΑΓ, αποδείχθηκε αξιοσημείωτα πολύτιμος από 39 μαθητές, με 26 από αυτούς να εκφράζουν την ευγνωμοσύνη τους προς τους καθηγητές που καταβάλλουν προσπάθειες να διατηρήσουν τη συζήτηση αποκλειστικά στην ΑΓ: «Μου αρέσει που η δασκάλα μου εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία για να μας κάνει να χρησιμοποιήσουμε τα αγγλικά».

Παρά την επικρατέστερη άποψη των μαθητών υπέρ της χρήσης της ΜΓ, 25 συμμετέχοντες εξέφρασαν βάσιμες ανησυχίες σχετικά με τις ελάχιστες ευκαιρίες που δημιουργούνται για εξάσκηση της ΑΓ. Το γεγονός ότι δεν έρχονται σε επαφή με την ΑΓ εκτός τάξεως, τους κάνει εξαιρετικά αμήχανους να εξασκούν τα επικοινωνιακά τους προσόντα. Αναγνωρίζουν, επομένως, την αναγκαιότητα της αύξησης του προφορικού λόγου. Δεικνύουν πως κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί προσθέτοντας μία επιπλέον ώρα στο ήδη υπάρχον 2ωρο που διδάσκονται την ΑΓ, η οποία θα ήταν αφιερωμένη στον προφορικό λόγο. Συνεπώς, 29 μαθητές προσδοκούν από τους δασκάλους τους να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα επιτρέπει να υλοποιηθεί κάτι τέτοιο. Για την ακρίβεια, όπως φανερώνουν έρευνες που επικεντρώνονται στην άποψη των καθηγητών, η έλλειψη χρόνου εξάσκησης της ΑΓ, αποτελεί το κύριο επιχείρημα που προβάλλουν προκειμένου να υποστηρίξουν την αποκλειστική χρήση της ΑΓ κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Copland&Neokleous, 2011, Ford, 2009).

Παρόλο που αναγνωρίζουν τη σημασία της αύξησης της προφορικής χρήσης της ΑΓ, 54 συμμετέχοντες προειδοποίησαν ότι η απουσία της ΜΓ ενδέχεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη μαθησιακή τους εμπειρία. Ένας μαθητής είπε: «Φυσικά και πρέπει να χρησιμοποιούμε τα αγγλικά όσο το δυνατό περισσότερο. Παρ' όλα αυτά, όταν κάτι είναι δύσκολο να το κατανοήσω, δεν νομίζω να είναι κακή ιδέα να χρησιμοποιούμε τα ελληνικά. Βοηθά...πολύ.» Κάποιος άλλος δήλωσε: «Πιστεύω πως πρέπει να διαθέσουμε περισσότερο χρόνο στην εξάσκηση της αγγλικής...όχι όμως να αποφεύγονται τα ελληνικά». Η ανάγκη αύξησης της χρήσης της προφορικής ΑΓ δε θα έπρεπε να εκλαμβάνεται ως αποδοκιμασία της ΜΓ. Αντιθέτως, οι μαθητές υποστηρίζουν ότι οι καθηγητές τους δεν πρέπει να μειώσουν τη χρήση της ΜΓ.

5. Συζήτηση-Προτάσεις

Τα ευρήματα δεικνύουν πως οι συμμετέχοντες υπερψηφίζουν τη χρήση της ΜΓ στην τάξη, ανταποκρινόμενα σε αυτό που ο Macaro (2001) ταυτοποιεί ως τη βέλτιστη θέση. Στις συνεντεύξεις τους, οι μαθητές αποδέχονται πως δεν μπορούν να απαλλαγούν από την χρήση της, με 54 από αυτούς να αγκαλιάζουν τα ωφελήματα τα οποία αποκομίζουν από την παρουσία της και να τονίζουν τη σημασία που απαιτεί η χρήση της. Επιπλέον, κατανοούν την ανάγκη να αυξήσουν τη χρήση της ΑΓ.

Αν και δεν ερωτήθηκαν ευθέως, 37 συμμετέχοντες ανέφεραν πως προτιμούν μια τάξη με έναν εκπαιδευτικό με τον οποίο να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη ΜΓ. Γι' αυτούς, η καταλληλότητα της ΜΓ θα πρέπει να προκύπτει από το αν συμβάλλει στην μαθησιακή

εμπειρία. Αυτή η άποψη έχει τονιστεί και σε δύο πρόσφατες μελέτες (Lee&Macaro, 2013; Lin&Wu,2015), οι οποίες εισηγούνται πως η ΜΓ θα πρέπει να χρησιμοποιείται όταν διευκολύνει την κατανόηση της ΑΓ.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν μια κατεύθυνση η οποία αντικατοπτρίζει την ιδανική τάξη για τους μαθητές ως μία στην οποία η ΜΓ χρησιμοποιείται συνετά. Παρόλο που η ΜΓ δεν πρέπει να αποκλειστεί από τα τμήματα διδασχής της ΑΓ, πρέπει να τεθούν ξεκάθαρα όρια για το πότε και πώς θα πρέπει να χρησιμοποιείται. Σε πολλές περιπτώσεις, αυτό μπορεί να έρχεται σε σύγκρουση με τα πιστεύω των καθηγητών, δεδομένου ότι έρευνες δεικνύουν πως οι καθηγητές έχουν συχνά μια προδιάθεση προς την αποκλειστική χρήση της ΑΓ(Copland&Neokleous, 2011; Imran&Wyatt, 2015). Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το να κάνουν συγκρίσεις με τη ΜΓ συμβάλει στην προώθηση της μάθησης. Αντίθετα, όπου μελέτες εξετάζουν την άποψη των καθηγητών διαφαίνεται πως οι διδάσκοντες δεν είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικοί σε τέτοιου είδους πρακτικές (Brown, 2009).

Οι εν δυνάμει αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών σε συνδυασμό με το τι πρέπει να περιλαμβάνει η μαθησιακή εμπειρία, όπως αυτή η μελέτη αποδεικνύει, τονίζουν πως η άποψη των μαθητών σχετικά με θέματα διεξαγωγής του μαθήματος δεν πρέπει να παραγνωρίζεται. Αυτό το άρθρο δίνει έμφαση στο γεγονός ότι είναι μείζονος σημασίας οι καθηγητές να αποκτήσουν επαρκή κατανόηση των αναγκών των μαθητών για να προωθήσουν πρακτικές που θεωρούνται ωφέλιμες και να αντιμετωπίσουν εκείνες που αποδεικνύονται προβληματικές. Αυτή η έννοια υπερθεματίζεται από το γεγονός ότι συχνά, όπως φαίνεται στην έρευνα, οι διδάσκοντες της αγγλικής βασίζουν τη διδασκαλία τους σε δικές τους πεποιθήσεις, χρησιμοποιώντας στην τάξη μεθόδους με τις οποίες, σε μερικές περιπτώσεις, οι μαθητές δε συμφωνούν (Brown, 2009; Ford, 2009). Ο Canagarajah (2011) τόνισε την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τεχνικές διδασκαλίας από τις στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές παρά να επιβάλλουν τις δικές τους απόψεις. Με αυτόν τον τρόπο οι παιδαγωγικές στρατηγικές θα λειτουργούν προς όφελος των μαθητών.

Το πρώτο βήμα για να διαπιστωθεί πως η ΜΓ χρησιμοποιείται σύμφωνα με τις προσδοκίες των μαθητών είναι η εξέταση και ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψει από μονόγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα.Τοιουτοτρόπως, η βέλτιστη προσέγγιση που διακηρύττει πως η ΜΓ αποτελεί ένα πολύτιμο κεφάλαιο στην τάξη θα επανεξεταστεί με βάση ατομικές και όχι συλλογικές περιπτώσεις. Ποσοτικά μιλώντας, ο Macaro (2005) εισηγήθηκε 10-15% χρήση της ΜΓ. Η επεξήγηση του όμως είναι περιορισμένη και γι' αυτό οι Littlewood και Wu (2011) αναφέρουν πως αυτό ερμηνεύεται σύμφωνα με την ατομική διαίσθηση του διδάσκοντα. Αντ' αυτού η διεξαχθείσα έρευνα τονίζει ότι η βέλτιστη χρήση της ΜΓ θα πρέπει να συλλαμβάνεται ως αμοιβαίως συμφωνηθείσα μεταξύ καθηγητή και μαθητών κάθε μονόγλωσσης τάξης. Ένα πιθανό πρόβλημα με την καθολικότητά της είναι η δυσκολία να οριστεί ένα συγκεκριμένο ποσοστό για όλες τις τάξεις. Αυτό συμβαίνει επειδή απόμερικές μεταβλητές, όπως το επίπεδο των μαθητών και το αντικείμενο των μαθημάτων, δύναται να προκύψει η αναγκαιότητα εφαρμογής διαφορετικών ποσοστών χρήσης της ΜΓ.

Οι περισσότερες μελέτες εισηγούνται τη συνεργασία των καθηγητών προκειμένου να αποφασιστεί μια στρατηγική σχετικά με τη χρήση της ΜΓ (Inbar-Lourie, 2010). Για αποτελεσματική εφαρμογή ξεκάθαρων πρακτικών και εύρεση της χρυσής τομής, αυτό το άρθρο τονίζει τη σημασία ύπαρξης μιας συλλογικής προσπάθειας, που εκτιμώντας τις προτιμήσεις των μαθητών, θαπροσδιορίσει το δικό της βέλτιστο ποσοστό. Γι' αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διεξάγουν ξεχωριστή έρευνα για κάθε τάξη προκειμένου να εντοπίσουν τους σκοπούς που πρέπει η ΜΓ να εξυπηρετεί για διευκόλυνση του μαθήματος. Παρόμοιες ενέργειες θα βοηθήσουν τους καθηγητές να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους στηριζόμενοι στην κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Ο συγκεκριμένος ορισμός του βέλτιστου ποσοστού χρήσης της ΜΓ σε κάθε τάξη, εξηγούν οι ερευνητές, θα βοηθήσει τους μαθητές να αυξήσουν τις γνώσεις τους μα παράλληλα θα επιτρέψει στους καθηγητές να αντιμετωπίσουν την κατάχρηση της ΜΓ, εφόσον κάθε τμήμα θα αποφασίζει τις συγκεκριμένες λειτουργίες που εξυπηρετεί η χρήση της ΜΓ και τον χρόνο που θα πρέπει να της παραχωρηθεί. Συμπερασματικά, κάθε τάξη θα χρησιμοποιεί τη ΜΓ σε περιπτώσεις που μόνο θετικά θα συμβάλλουν στην παιδαγωγική της.

6. Επιπλέον μελέτη

Παρόλο που τα αποτελέσματα της μελέτης είναι συνεπή με ευρήματα που δείχνουν προτίμηση στην ένταξη δίγλωσσης προσέγγισης στη διδασκαλία της ΑΓ (Garcia,2009; Hornberger&Link, 2012; Lin&Wu,2015), ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων εισηγείται πως δε θα έπρεπε να γενικοποιηθεί. Αυτός ο περιορισμός παράλληλα, μπορεί να κατευθύνει επόμενες μελέτες με περισσότερους συμμετέχοντες, διαφορετικών μαθησιακών επιπέδων. Επιπρόσθετα, η χρήση της ΜΓ οφείλει να εξετάζεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα προετοιμασίας δασκάλων για να βοηθήσει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις βέλτιστες πρακτικές χρήσης της.Περαιτέρω, η διεξαγωγή παρόμοιων μελετών θα διαφωτίσει επιπλέον το θέμα ωθώντας τα Υπουργεία Παιδείας, να οργανώσουν ημερίδες όπου θα συζητούνται στρατηγικές κατεύθυνσης της χρήσης της ΜΓ προς ευεργεσία διδασκόντων και διδασκόμενων.

Η έγερση της γνώσης των διδασκόντων σε θέματα που θεωρούνται σημαντικά από τους μαθητές θα δώσει ένα παραγωγικό εναρκτήριο σημείο για μελλοντική έρευνα εφόσον θα υπερβαίνει λανθασμένες αντιλήψεις βαθιά ριζωμένες στη διδασκαλία της ΑΓ. Η κοινοποίηση ερευνών που εξετάζουν τη φωνή του μαθητή μπορεί να επιτύχει τησύγκλιση φαινομενικά αντίθετων απόψεων, δίδοντας ένα ολιστικό απολογισμό ως προς το πώς θα πρέπει να διεξάγεται η διδασκαλία της ΑΓ σε μονόγλωσσα περιβάλλοντα. Δουλεύοντας λοιπόν με ευρήματα παρόμοιων μελετών μπορεί να συμβάλει στην απάλειψη του στίγματος που είναι συνδεδεμένο με τη χρήση της ΜΓ και επιπλέον μπορεί να ανοίξει τον δρόμο για να δημιουργηθεί αυτό που συχνά θεωρείται ακατόρθωτο...το ιδανικό μαθησιακό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: OUP.
- Brown, A.V. (2009). Students’ and teachers’ perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *Modern Language Journal*, 93, 46-60.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28, 29-39.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), 401-417.
- Cheng, X. (2013). Research on Chinese college English teachers’ classroom code-switching: Beliefs and attitudes. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1277-1284.
- Cook, G. (2008). An unmarked improvement: Using translation in ELT. In B. Beaven (Ed.), *IATEFL 2007 Aberdeen Conference Selections* (pp. 76-86). Kent: IATEFL.
- Copland, F. & Neokleous, G. (2011). L1 to teach L2: Complexities and contradictions. *ELT Journal*, 65(3), 270-280.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Dujmović, M. (2007). The use of Croatian in the EFL classroom. *Metodički opzori* 2(1), 91-102.
- Ford, K. (2009). Principles and practices of L1/L2 use in the Japanese university EFL classroom. *JALT Journal*, 31(1), 63-80.
- Garcia, O. (2009). Emergent bilinguals and TESOL: What’s in a name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326.
- Greggio, S. & Gil, G. (2007). Teachers’ and learners’ use of code switching in the English as a foreign language classroom: A qualitative study. *Linguagem & Ensino*, 10(2), 371-393.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Hornberger, N.H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261-278.
- Imran, S. & Wyatt, M. (2015). Pakistani university English teachers’ cognitions and classroom practices regarding their use of the learners’ first languages. *Asian EFL Journal*, 17(1), 138-179.
- Inbar-Lourie, O. (2010). English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 351-367.
- Kayaoğlu, M.N. (2012). The use of mother tongue in foreign language teaching from teacher’s practice and perspective. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 25-35.

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.
- Lee, J. H., & Macaro, E. (2013). Investigating age in the use of L1 or English-only instruction: Vocabulary acquisition by Korean EFL learners. *Modern Language Journal*, 97(4), 887-901.
- Lin, A.M.Y. & Wu, Y. (2015). 'May I speak Cantonese?' Co-constructing a scientific proof in an EFL junior secondary science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 289-305.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 63-84). New York: Springer.
- Meyer, H. (2008). The pedagogical implications of L1 use in the L2 classroom. *Maebashi Kyoai Gakuen College Ronsyu*, 8, 147-159.
- Pacek, D. (2003). *Should EFL give up on translation*. Paper presented at the 11th Annual Korea TESOL International Conference.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Hampshire: Palgrave, Macmillan.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sharma, K. (2006). Mother tongue use in English classroom. *Journal of NELTA*, 11(1-2), 80-87.

Ευχρηστία του LAMS και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: η πλευρά του μαθητή

LAMS's usability and Differentiated Teaching: The student's side

Κονταξή Ιωάννα, *M.Sc., Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας,*
ikontaxi@gmail.com

Δρ Ρώσσιου Ελένη, *M.Sc., M.Ed., M.A., Ph.D., Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*
Θεσσαλονίκης, rossiou@sch.gr

Kontaxi Ioanna, *M.Sc., Teacher of Informatics of Secondary Education in Pieria, ikontaxi@gmail.com*

Dr Rossiou Eleni, *M.Sc., M.Ed., M.A., Ph.D., Teacher of Informatics of Secondary Education in Thessaloniki,*
rossiou@sch.gr

Abstract: This paper presents a research aimed to explore the exploitation of the Learning Management System LAMS to reinforce the traditional way of teaching in a "mixed ability" class, through the implementation and evaluation of Differentiated Teaching activities in Secondary Vocational Education. The research was a case study (small-scale) action research, in which quantitative and qualitative approaches were implemented. In the context of the research, learning activities of Differentiated Teaching in LAMS environment were designed and implemented by the students of the 3rd grade of a vocational high school, within the framework of the course "Computer Programming". Subsequently, the students completed a questionnaire and interviewed on LAMS usability and learning activities. The results argue in favor of LAMS's use in carrying out Differentiated Teaching activities.

Key Words: LAMS, Differentiated Teaching, Secondary Vocational Education.

Περίληψη: Η παρούσα εργασία παρουσιάζει έρευνα που έγινε με σκοπό τη διερεύνηση της αξιοποίησης του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης LAMS για την ενίσχυση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας σε μία τάξη μικτής μαθησιακής ικανότητας, μέσω της εφαρμογής και αξιολόγησης δραστηριοτήτων Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση. Η έρευνα είχε τη μορφή μίας μελέτης περίπτωσης και έρευνας δράσης (μικρής κλίμακας), κατά την οποία ακολουθήθηκαν τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική προσέγγιση. Στο πλαίσιο της έρευνας σχεδιάστηκαν μαθησιακές δραστηριότητες Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε περιβάλλον LAMS (Learning Activity Management System) και εκτελέστηκαν από τους μαθητές της Γ' τάξης ενός Επαγγελματικού Λυκείου, στα πλαίσια του μαθήματος «Προγραμματισμός Υπολογιστών». Ακολούθως, οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο και παραχώρησαν συνεντεύξεις σχετικά με την ευχρηστία του LAMS και τις μαθησιακές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα συνηγορούν

υπέρ της αξιοποίησης του LAMS για την εκτέλεση δραστηριοτήτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: LAMS, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η ανομοιογένεια της σχολικής τάξης αποτελεί ένα από τα βασικότερα θέματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα. Σε μία σχολική τάξη, συναντούμε μαθητές που έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, εμπειρίες, δεξιότητες και κλίσεις, καθώς και διαφορετικό μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Ιδιαίτερα έντονο παρουσιάζεται το φαινόμενο στις τάξεις των Επαγγελματικών Λυκείων, όπου μεγάλο ποσοστό των μαθητών έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Κονταξής, 2016; Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016), απαρτίζοντας μία τάξη μικτής ικανότητας. Η Βαλιάντη (2015, σελ. 8) τονίζει την ανάγκη απομάκρυνσης από «μονοδιάστατες, παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές» και την εφαρμογή πρακτικών Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) ως μία λύση για την αντιμετώπιση του φαινομένου της έντονης διαφορετικότητας των σχολικών τάξεων μικτής ικανότητας.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) μπορεί να θεωρηθεί ως ένας οργανωμένος και ταυτόχρονα ευέλικτος τρόπος προσαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις πηγές, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τα τελικά αποτελέσματα προκειμένου να συμβαδίσουν με τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους, είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, με στόχο να επιτύχουν την μέγιστη μαθησιακή δυνατότητα του κάθε μαθητή σε μία τάξη (Tomlinson et al., 2003, σ. 121). Η ΔΔ είναι μαθητοκεντρική, με τον εκπαιδευτικό να σχεδιάζει αξιόλογες εργασίες και δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, με στόχο τη μεγιστοποίηση της ανάπτυξής τους και της ατομικής επιτυχίας. Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να εφαρμόσει ΔΔ στην αίθυσά του, μπορεί να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα αποτελέσματα/προϊόντα και το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και το μαθησιακό προφίλ, χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές και οργανωτικές στρατηγικές (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015, σ. 116; Tomlinson, 1999/2010).

Μεταξύ των στρατηγικών ΔΔ είναι και η χρήση της τεχνολογίας, καθώς οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και πιθανόν να θεωρούν τις παραδοσιακές προσεγγίσεις λιγότερο ελκυστικές (Morgan, 2014). Χρησιμοποιώντας εργαλεία και υπηρεσίες ηλεκτρονικής μάθησης, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και υλοποιεί δραστηριότητες μάθησης που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησης των μαθητών του (Κουτσουράκη & Μπερκούτης, 2014), με την ψηφιακή ΔΔ να οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Haelermans et al., 2015). Έρευνες των τελευταίων ετών συνηγορούν υπέρ της χρήσης του LAMS για την υποστήριξη της ΔΔ, καθώς διαθέτει χαρακτηριστικά που μπορούν να

βοηθήσουν στην εφαρμογή της (Αραπογιάννης κ.α., 2013; Ζήσκος & Παπαδάκης, 2015; Λεοντίδης & Παπαδάκης, 2013).

Το LAMS (<https://www.lamsfoundation.org/>) είναι ένα δωρεάν, ανοικτού κώδικα, διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιβάλλον διαχείρισης μαθησιακών δραστηριοτήτων. Υπάγεται στην κατηγορία των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) (Learning Management System, LMS) και υποστηρίζει τις αρχές του σχεδιασμού μάθησης (Learning Design) (Britain, 2004; Dalziel, 2003). Κάθε ψηφιακό σχέδιο μαθήματος (ή σχέδιο μάθησης ή μαθησιακό σχέδιο) στο LAMS έχει τη μορφή μίας ακολουθίας μαθησιακών δραστηριοτήτων. Το περιβάλλον του LAMS παρέχει στον εκπαιδευτικό μία πληθώρα εργαλείων που υποστηρίζουν ατομικές αλλά και συνεργατικές δραστηριότητες και επιτρέπει τη δημιουργία, διαχείριση και εποπτεία ψηφιακών μαθημάτων για δια ζώσης, μικτή και εξ αποστάσεως μάθηση (Πασχάλης & Παπαδάκης, 2009).

1. Ερευνητικό – Μεθοδολογικό πλαίσιο

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αξιοποίησης του συστήματος διαχείρισης μαθησιακών δραστηριοτήτων LAMS για την ενίσχυση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας, μέσω της εφαρμογής και αξιολόγησης δραστηριοτήτων ΔΔ. Έτσι δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιοποίηση εργαλείου ηλεκτρονικής μάθησης ως κύριου εργαλείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε τάξεις μαθητών μικτής ικανότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

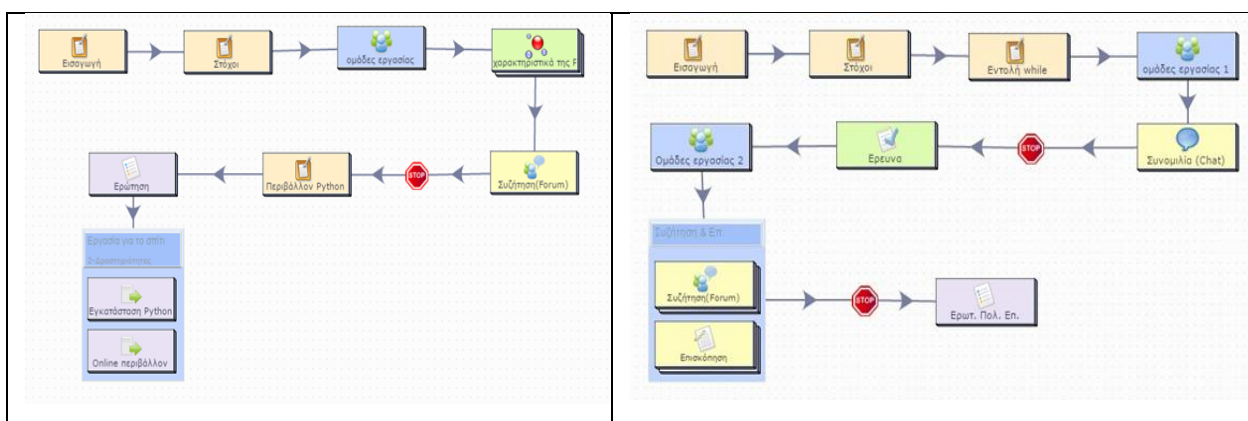
- α) Σε ποιο βαθμό είναι εύχρηστο το LAMS για τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν βάσει των αρχών της ΔΔ;
- β) Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με την διεξαγωγή μαθησιακών δραστηριοτήτων ΔΔ σε περιβάλλον LAMS;

Η έρευνα είναι μία μελέτη περίπτωσης και έρευνα δράσης μικρής κλίμακας καθώς επιχειρούνταν η εφαρμογή μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μίας μεθόδου διδασκαλίας που αντικαθιστά την παραδοσιακή μέθοδο (Cohen et al., 2000/2008, σ. 385) με τη συμμετοχή στην έρευνα του ίδιου του ερευνητή. Για την πραγματοποίηση της έρευνας έγινε συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης. Η συλλογή στοιχείων για την αξιολόγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων ΔΔ βασίστηκε σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων ΔΔ και σε συνεντεύξεις από μαθητές πρόσφατα ενηλικιωθέντες. Έτσι, συγκεντρώνοντας και επιβεβαιώνοντας στοιχεία από διαφορετικές πηγές δεδομένων (Creswell, 2012, σ.299) εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση, αφού επήλθε αλληλοσυμπλήρωση και αλληλοεπαλήθευση των συλλεχθέντων δεδομένων (Ζαφειρόπουλος, 2005, σ. 159).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999/2010, σ. 31) σε μία αίθουσα διδασκαλίας με διαφοροποίηση οι διαφορές των μαθητών μελετώνται και χρησιμοποιούνται για σχεδιασμό του εκπαιδευτικού σεναρίου, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα και το

μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Πριν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης διανεμήθηκαν στους μαθητές ερωτηματολόγια σχετικά με το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ μελετήθηκαν στοιχεία που αφορούσαν τις επιδόσεις των μαθητών για τον καθορισμό του γνωστικού τους επιπέδου και της ετοιμότητά τους.

Μετά τη συγκέντρωση στοιχείων που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά των μαθητών, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες ΔΔ σε περιβάλλον LAMS. Καθώς οι μαθητές δεν διέθεταν πρότερη εμπειρία στο LAMS, δημιουργήθηκαν αρχικά δύο (2) σύντομες ακολουθίες εξοικείωσης με το περιβάλλον και τα εργαλεία συνεργασίας του LAMS, χρονικής διάρκειας μίας (1) διδακτικής ώρας εκάστη (Εικόνα 1). Στόχος ήταν ο εντοπισμός τυχόν προβλημάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία και τη χρήση του LAMS από τους μαθητές.

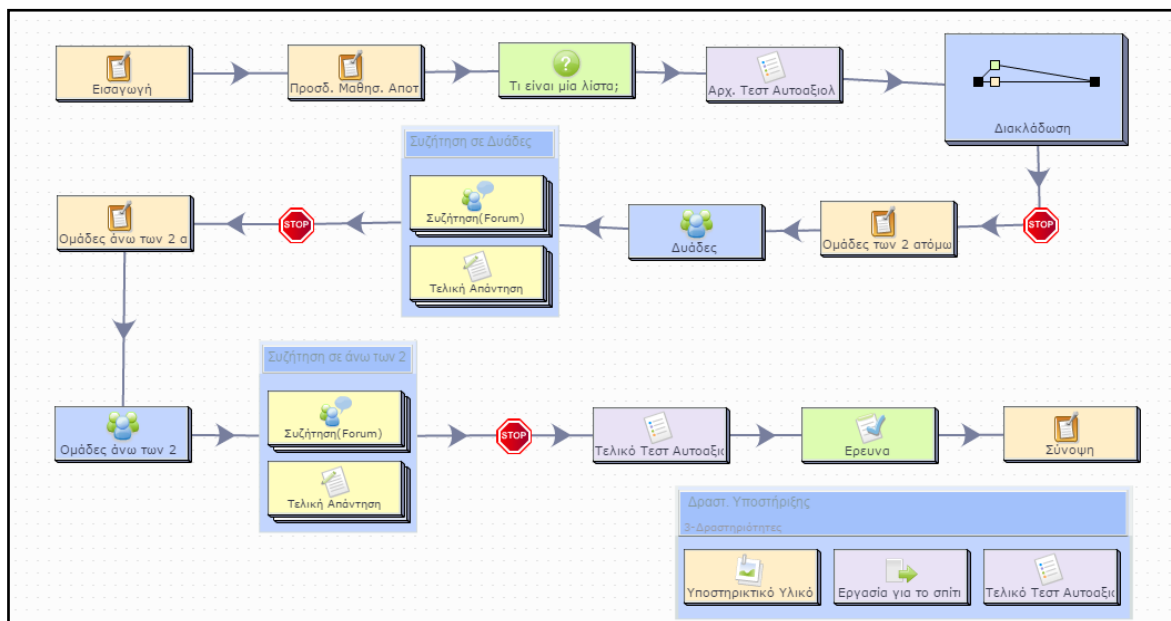


Εικόνα 1: Ακολουθίες μαθησιακών δραστηριοτήτων LAMS που στόχευαν στην εξοικείωση των μαθητών με το περιβάλλον του LAMS

Ακολούθησε ο σχεδιασμός της κύριας ακολουθίας μαθησιακών δραστηριοτήτων, ο οποίος βασίστηκε στις αρχές της ΔΔ (Εικόνα 2). Προβλεπόταν να διαρκέσει δύο (2) διδακτικές ώρες και αφορούσε τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας «Δομές Δεδομένων - Λίστες» του μαθήματος «Προγραμματισμός Υπολογιστών» της τρίτης τάξης του τομέα Πληροφορικής. Περιλάμβανε ατομικές και συνεργατικές δραστηριότητες, καθώς οι οδηγίες του μαθήματος υποστηρίζουν τη διαπραγμάτευση εννοιών όχι μόνο σε επίπεδο τάξης αλλά και μέσω ομαδικών εργασιών, ακολουθώντας μία ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Βασικός σκοπός των δραστηριοτήτων ήταν οι μαθητές να κατανοήσουν τη δομή της λίστας και να την χρησιμοποιήσουν στην επίλυση προβλημάτων με σκοπό την εισαγωγή και οικοδόμηση από το μαθητή βασικών εννοιών του προγραμματισμού και επίλυσης προγραμματιστικών προβλημάτων.

Αφού ολοκληρώθηκε ο σχεδιασμός της ακολουθίας, στη συνέχεια εφαρμόστηκε από τους είκοσι επτά (27) άρρενες μαθητές των δύο τμημάτων Ειδικότητας του τομέα Πληροφορικής της Γ' τάξης ενός Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ) του νομού Πιερίας. Το μεγαλύτερο μέρος της ακολουθίας εκτελέστηκε δια ζώσης εντός του σχολικού εργαστηρίου Πληροφορικής, ενώ το τελευταίο κομμάτι της ακολουθίας που αφορά την εργασία για το

σπίτι προοριζόταν να εκτελεστεί από τους μαθητές εξ αποστάσεως. Έτσι εφαρμόστηκε το μικτό μοντέλο μάθησης.



Εικόνα 2: Ακολουθία μαθησιακών δραστηριοτήτων LAMS που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια τη εκπαιδευτικής παρέμβασης

Στην αρχή εκπόνησης της ακολουθίας μαθησιακών δραστηριοτήτων και πριν την εκτέλεση των ομαδικών δραστηριοτήτων, αξιολογήθηκαν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών επί τη δομή δεδομένων λίστα, μέσω τεστ αυτοαξιολόγησης επίδοσης. Υπήρχε μικρή πρότερη γνώση των μαθητών επί της έννοιας «λίστα», καθώς την είχαν διδαχθεί την προηγούμενη σχολική χρονιά. Με βάση τα αποτελέσματα αξιολόγησης της επίδοσής τους, οι μαθητές οδηγούνταν στην εκτέλεση διαφορετικών δραστηριοτήτων. Έτσι επιτύχαμε διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας βάσει της ετοιμότητας των μαθητών (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015, σ. 139; Tomlinson, 2001/2015, σ. 87), στοχεύοντας στη γεφύρωση της γνωστικής τους απόστασης.

Στη συνέχεια οι μαθητές εκπόνησαν συνεργατικές δραστηριότητες, ο σχεδιασμός των οποίων βασίστηκε σε στρατηγικές που ενδείκνυνται κατά την εφαρμογή Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, όπως η συνεργατική επίλυση προβλήματος, η συνεργατική συναρμολόγηση (jigsaw) και η στρατηγική της μεγιστοποίησης της επίδοσης (think-pair-share) (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015, Tomlinson, 2001/2015). Έτσι επιτύχαμε διαφοροποίηση της διαδικασίας μάθησης.

Μετά το πέρας των συνεργατικών δραστηριοτήτων οι μαθητές εκτέλεσαν το δεύτερο τεστ αυτοαξιολόγησης επίδοσης, με στόχο την εξακρίβωση του βαθμού απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης ανατέθηκε στους μαθητές εργασία για το σπίτι που περιείχε ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας. Η επιλογή των ασκήσεων έγινε με γνώμονα την διαφοροποίηση βάσει της ετοιμότητας των μαθητών, ώστε να μεγιστοποιηθεί η

πιθανότητα απόκτησης βασικών δεξιοτήτων και εννοιών, αλλά ταυτόχρονα «κάθε μαθητής να έχει τη δέουσα πρόκληση» (Tomlinson, 1999/2010, σ. 138). Η ακολουθία μαθησιακών δραστηριοτήτων είναι διαθέσιμη στο αποθετήριο της παγκόσμιας κοινότητας του LAMS (http://lamscommunity.org/lamscentral/sequence?seq_id=2199754).

Για την αξιολόγηση της ευχρηστίας του LAMS και των μαθησιακών δραστηριοτήτων Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε ποσοτική (ερωτηματολόγιο) και ποιοτική (συνέντευξη) προσέγγιση. Μετά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, οι μαθητές συμπλήρωσαν ανώνυμα δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις, το οποίο τους δόθηκε ηλεκτρονικά. Αποτελούνταν από δύο βασικά τμήματα. Το πρώτο περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν τις απόψεις των μαθητών και το δεύτερο ερωτήσεις σχετικές με το προφίλ των μαθητών. Το πρώτος μέρος του ερωτηματολογίου απαρτιζόταν από ερωτήσεις/κριτήρια της πενταβάθμιας κλίμακας Likert (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ), καθώς μας ενδιέφερε όχι μόνο η καταγραφή της γενικής συμφωνίας ή ασυμφωνίας των μαθητών με μία πρόταση, αλλά και ο βαθμός συμφωνίας (Ζαφειρόπουλος, 2005, σ. 71). Ακολουθώς, έξι (6) μαθητές διαφορετικής μαθησιακής επίδοσης συμμετείχαν σε διαδικασία ημιδομημένης συνέντευξης, με ερωτήσεις ανάλογες του ερωτηματολογίου. Έτσι επιδιώκονταν όχι μόνο η συμφωνία των αποτελεσμάτων των δύο τεχνικών αλλά και η ανάδυση τυχόν μη προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

2. Αποτελέσματα

2.1. Προφίλ μαθητών

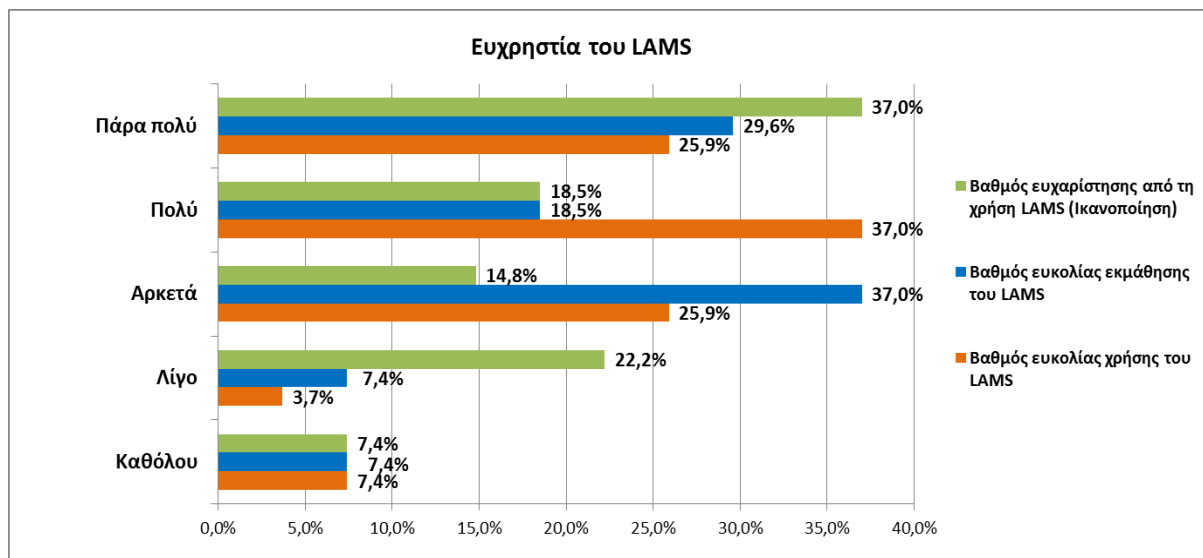
Σχετικά με το προφίλ των μαθητών της έρευνας, η πλειοψηφία των μαθητών της έρευνας (77.8%) ήταν ανήλικοι ενώ οι μαθητές που επέλεξαν την ειδικότητα «Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ» ήταν περισσότεροι (59,3%) έναντι των μαθητών που είχαν επιλέξει την ειδικότητα «Τεχνικός Εφαρμογών Λογισμικού».

Ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους, όλοι οι μαθητές είχαν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα τις απαραίτητες προαπαιτούμενες γνώσεις για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της παρέμβασης. Ως προς το μαθησιακό προφίλ των μαθητών, πάνω από τους μισούς (55,6%) ήταν τύπος κιναισθητικός, που σημαίνει ότι μαθαίνουν καλύτερα όταν εμπλέκονται βιωματικά σε μαθησιακές καταστάσεις. Τέσσερις (4) μαθητές ήταν τύπος ακουστικός, που σημαίνει ότι οι λέξεις και ο ήχος έχουν ιδιαίτερη σημασία για αυτούς και τρεις (3) μαθητές ήταν τύπος οπτικός, που σημαίνει ότι για να μάθουν κάτι, πρέπει να υποστηρίζονται από οπτικό υλικό. Οι υπόλοιποι πέντε (5) μαθητές είχαν συνδυασμό από δύο ή και τα τρία μαθησιακά στυλ, με το κιναισθητικό να είναι πάντα ορατό. Ως προς τα ενδιαφέροντά τους, αυτά σχετίζονταν περισσότερο με διασκέδαση, ψυχαγωγία (παιχνίδια, μουσική, ταινίες, youtube), συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα (facebook, instagram) και πολύ λιγότερο με την ενασχόληση με τον προγραμματισμό ή άλλα γνωστικά αντικείμενα της ειδικότητας φοίτησης.

Η πλειοψηφία των μαθητών (63%) θεωρεί ότι κατέχει μέτριες γνώσεις στη χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή ενώ οι υπόλοιποι (37%) ότι οι γνώσεις τους είναι πολύ καλές. Κανείς μαθητής δεν είχε χρησιμοποιήσει το LAMS στο παρελθόν, παρά την εμπειρία τους σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως Moodle και E-class. Σε ερώτηση δε του ερωτηματολογίου «Θέλεις να χρησιμοποιήσεις ξανά το LAMS;» το 74,1% απάντησε καταφατικά.

2.2. Ευχρηστία LAMS

Ως προς την ευχρηστία του LAMS, οι μαθητές της έρευνας απάντησαν σε τρεις (3) ερωτήσεις που αφορούσαν την ευκολία χρήσης, την ευκολία εκμάθησης και τον βαθμό ευχαρίστησής τους από τη χρήση του LAMS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές εκφράστηκαν θετικά (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Βαθμός συμφωνίας των μαθητών ως προς την ευκολία χρήσης, την ευκολία εκμάθησης και την ευχαρίστηση από τη χρήση του LAMS

Η κατά πλειοψηφία θετική άποψη των μαθητών για την ευχρηστία του LAMS επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των μαθητών στις συνεντεύξεις, όπου σε ερώτηση σχετικά με το εάν κατάλαβαν πώς λειτουργεί το περιβάλλον του και εάν κινήθηκαν με ευκολία σ' αυτό, κατά γενική ομολογία οι μαθητές ανέφεραν ότι ήταν εύκολο. Αναφέρθηκαν όμως κάποια προβλήματα που οφείλονταν κυρίως στη χαμηλή ταχύτητας πρόσβασης των υπολογιστών του σχολικού εργαστηρίου στο Διαδίκτυο, στην χρήση του εργαλείου ασύγχρονης επικοινωνίας (forum) και του τρόπου συνεργασίας τους κατά τις ομαδικές δραστηριότητες.

2.3. Μαθησιακές δραστηριότητες Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Ως προς τις μαθησιακές δραστηριότητες και το βαθμό ευκολίας τους, στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι μαθητές απάντησαν θετικά σε ποσοστό 85,1% (απαντήσεις στις κατηγορίες «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα Πολύ», με ποσοστό 29,6%, 29,6% και 25,9% αντίστοιχα). Μόνο ένας στους εννιά μαθητές (11,1%) επέλεξε την κατηγορία «Καθόλου» ενώ η κατηγορία «Λίγο» επιλέχθηκε μόνο από το 3,7%.

Σχετικά με το βαθμό «καλής αισθητικής» των μαθησιακών δραστηριοτήτων, σχεδόν οι μισοί μαθητές επέλεξαν τις κατηγορίες «Πολύ» και «Πάρα πολύ» με συνολικό ποσοστό 48,1% (ποσοστά 22,2% και 25,9% αντίστοιχα), ενώ παρατηρήθηκε μία ισοκατανομή των απαντήσεων στις υπόλοιπες κατηγορίες (ποσοστά 18,5%, 18,5% και 14,8% για τις κατηγορίες «Αρκετά», «Λίγο» και «Καθόλου» αντίστοιχα).

Όσον αφορά το βαθμό της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η πλειοψηφία των μαθητών (66,6%) απάντησε «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» (με ποσοστό 33,3% σε κάθε κατηγορία). Περίπου ένας στους επτά μαθητές επέλεξε την κατηγορία «Καθόλου» (14,8%) και πολύ λιγότεροι μαθητές επέλεξαν τις κατηγορίες «Λίγο» και «Αρκετά» (11,1% και 7,4% αντιστοίχως).

Στο ερώτημα σχετικά με το εάν το μάθημα με το LAMS είναι πιο ενδιαφέρον από το μάθημα στην τάξη/εργαστήριο χωρίς το LAMS, οι μαθητές εκφράστηκαν θετικά σε ποσοστό 59,2 % (απαντήσεις στις κατηγορίες «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα Πολύ», με ποσοστό 29,6%, 14,8% και 29,6% αντίστοιχα). Ένας στους έξι μαθητές επέλεξε την κατηγορία «Καθόλου» (18,5%) και μόνο δύο μαθητές επέλεξαν την κατηγορία «Λίγο» (7,4%).

Όσον αφορά το βαθμό χρησιμότητας της δυνατότητας του LAMS για παρακολούθηση και επανάληψη του μαθήματος από το σπίτι, η πλειοψηφία των μαθητών επέλεξαν τις κατηγορίες «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ», με συνολικό ποσοστό 85,1% (33,3%, 29,6% και 22,2% αντιστοίχως), ένας στους εννιά μαθητές επέλεξε την κατηγορία «Καθόλου» (11,1%) και μόνο ένας μαθητής την κατηγορία «Λίγο» (3,7%)

Σε ερώτημα που αφορούσε την άποψη των μαθητών σχετικά με την επανάληψη εκτέλεσης ανάλογων δραστηριοτήτων και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα με τη χρήση του LAMS, το 66,6% απάντησε θετικά (απαντήσεις στις κατηγορίες «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα Πολύ», με ποσοστό 22,2%, 22,2% και 22,2% αντίστοιχα). Το 11,1% των μαθητών απάντησε «Λίγο» και το 22,2% «Καθόλου».

Όσον αφορά τη μη-ύπαρξη προβλημάτων κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων στο περιβάλλον του LAMS, παρατηρείται διάχυση των απαντήσεων σε όλες τις κατηγορίες, με τις κατηγορίες όμως «Πολύ» και «Πάρα πολύ» να συγκεντρώνουν συνολικό ποσοστό 44,4%. Το 22,2% απάντησε «Αρκετά», ενώ για τις κατηγορίες «Λίγο» και «Καθόλου» τα ποσοστά ήταν 14,8% και 18,5% αντίστοιχα.

Τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και σε αισθητική οι μαθητές δήλωσαν στις συνεντεύξεις ότι δεν αντιμετώπισαν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα με τις δραστηριότητες. Μάλιστα κάποιος

μαθητής έκανε παρατηρήσεις επί των σχεδιαστικών μας επιλογών. Όλοι οι μαθητές θεώρησαν ότι συμμετείχαν ενεργά στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων και όλοι – εκτός ενός – θα επιθυμούσαν τη χρήση του LAMS και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Η δε γενική εντύπωση των μαθητών που έδωσαν συνέντευξη από την εκτέλεση των δραστηριοτήτων σε περιβάλλον LAMS ήταν πολύ καλή. Τέλος, ως προς τη δυνατότητα του LAMS για εξ’ αποστάσεως παρακολούθηση και επανάληψη του μαθήματος από το σπίτι, η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι είναι χρήσιμη η δυνατότητα, ιδιαιτέρως για τους μαθητές του τομέα Πληροφορικής να μπορούν να εργάζονται στο LAMS όχι μόνο διαζώσης αλλά και εξ’ αποστάσεως. Οι μαθητές θα προτιμούσαν έναν μεικτό τρόπο εργασίας, έναντι ελαχίστων μαθητών που επέμεναν στην εργασία δια ζώσης στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, παρουσία του εκπαιδευτικού, με σκοπό την επίλυση αποριών/προβλημάτων επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3. Συμπεράσματα – Προτάσεις – Περιορισμοί

Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της έρευνας ποικίλουν ως προς τα ενδιαφέροντά τους, το μαθησιακό προφίλ και το γνωστικό τους επίπεδο. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν με στόχο τη διερεύνηση του προφίλ των μαθητών μαρτυρούσαν την έντονη διαφορετικότητα των δύο τάξεων μικτής ικανότητας και δικαιολογούσαν την επιλογή μας για εφαρμογή πρακτικών ΔΔ (Βαλιαντή, 2015; Βαστάκη, 2010; Tomlinson et al., 2003).

Οι περισσότεροι μαθητές της έρευνας θεώρησαν ότι το LAMS είναι εύκολο στη χρήση, εύκολο στην εκμάθηση και δήλωσαν ευχαριστημένοι από τη χρήση του, γεγονός που επιβεβαιώνει παλιότερες έρευνες (Butler, 2004; Ζήσκος & Παπαδάκης, 2015; Καζαντζής κ.α., 2015; Masterman & Lee, 2005; Πασχάλης & Παπαδάκης, 2009). Τα προβλήματα που αναφέρθηκαν από τους μαθητές δε φαίνεται να αποτέλεσαν ανασταλτικό παράγοντα στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με την ευχρηστία του LAMS. Μπορεί όμως να αποτελέσουν σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή της ΔΔ με την υποστήριξη της τεχνολογίας, όπως συμπεραίνεται και στις έρευνες των Αραπογιάννη κ.α., (2013), Ζήσκου & Παπαδάκη (2015) και Λεοντίδη & Παπαδάκη (2013).

Ως προς τις μαθησιακές δραστηριότητες, οι μαθητές εκφράστηκαν θετικά, με την πλειοψηφία να θεωρεί ότι είναι εύκολες, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα στην κατανόησή τους και δήλωσαν ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές από το περιεχόμενο και την αισθητική τους. Θεώρησαν ότι το μάθημα με το LAMS ήταν πιο ενδιαφέρον από το μάθημα στην τάξη ή το εργαστήριο, χωρίς τη χρήση του LAMS (αντίστοιχο συμπέρασμα με την έρευνα του Butler (2004)). Οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν ότι συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες, οπότε συμπεραίνεται ότι ενίσχυσε το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή ακόμη και των πιο αδιάφορων μαθητών (ανάλογη διαπίστωση έγινε και στην έρευνα των Masterman & Lee, 2005). Εκδήλωσαν την επιθυμία να επαναλάβουν ανάλογες δραστηριότητες στο LAMS, όχι μόνο στο μάθημα του Προγραμματισμού αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως και οι συμμετέχοντες της έρευνας των Φακιολάκη & Παπαδάκη (2011), διαμορφώνοντας θετική

στάση απέναντι στη διαφοροποίηση και στην προοπτική μελλοντικής χρήσης του LAMS. Ενισχύεται έτσι αντίστοιχη πρόταση της έρευνας του Ζήσκου & Παπαδάκη (2015) για χρήση τεχνολογικά υποστηριζόμενης ΔΔ και σε άλλα μαθήματα εκτός της Πληροφορικής σε πανελλαδική ή περιφερειακή κλίμακα. Η πλειοψηφία των μαθητών αποτιμά ιδιαίτερα χρήσιμη τη δυνατότητα του LAMS για εξ' αποστάσεως παρακολούθηση και επανάληψη του μαθήματος από το σπίτι (όπως και οι μαθητές των ερευνών των Ζήσκου & Παπαδάκη (2015) και Καζαντζή, κ.α., (2015)), δείχνοντας ιδιαίτερη προτίμηση στο μεικτό μοντέλο υλοποίησης των δραστηριοτήτων.

Προτείνεται η αξιοποίηση του LAMS όχι μόνο ως βασικού εργαλείου μάθησης εντός του χώρου των σχολικών εργαστηρίων, αλλά και ως εργαλείου επανάληψης και ενισχυτικής διδασκαλίας από το σπίτι ή/και προετοιμασίας για το επόμενο μάθημα. Κατά αυτό τον τρόπο δίνεται μία λύση στην μη επαρκή διάθεση των σχολικών εργαστηρίων πληροφορικής για την κάλυψη των αναγκών ηλεκτρονικής υποστήριξης μαθημάτων ειδικοτήτων και μη. Επιπρόσθετα θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν σύγχρονες ή ασύγχρονες ακολουθίες μαθησιακών δραστηριοτήτων με στόχο την επίλυση αποριών/προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την μαθησιακή διαδικασία, αποβλέποντας στην περαιτέρω ενασχόληση των μαθητών με το περιβάλλον του LAMS και την αύξηση του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα. Προτείνεται η επανάληψη εφαρμογής ανάλογων μαθησιακών δραστηριοτήτων Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και σε άλλα μαθήματα, όχι μόνο του τομέα Πληροφορικής, δια ζώσης, εξ' αποστάσεως ή μικτά, μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας, σε πανελλαδική ή περιφερειακή κλίμακα, προκειμένου να γενικευτούν τα αποτελέσματα και στον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Επιπλέον, επειδή οι μαθητές της έρευνας ήταν μόνο άρρενες, προτείνεται η επανάληψη εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε δείγμα μαθητών που να περιέχει και κορίτσια.

Μεταξύ των περιορισμών της έρευνας συγκαταλέγονται ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών, η μικρή χρονική διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης και ο μη επαρκής αριθμός ηλεκτρονικών υπολογιστών του σχολικού εργαστηρίου για το ένα εκ των δύο τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της έρευνας συνηγορούν υπέρ της αξιοποίησης του LAMS για την εφαρμογή μαθησιακών δραστηριοτήτων ΔΔ. Αναδεικνύεται κατά αυτό τον τρόπο η συμβολή της αξιοποίησης ενός εργαλείου ηλεκτρονικής μάθησης στην ενίσχυση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας ενός Επαγγελματικού Λυκείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Britain, S. (2004). *A review of learning design: concept, specifications and tools. A report for the JISC E-learning Pedagogy Programme*. Retrieved July 25, 2016, from <https://staff.blog.ui.ac.id/harrybs/files/2008/10/learningdesigntoolsfinalreport.pdf>

- Butler, M. (2004). A new approach to e-learning design - The Learning Activity Management System. *Premier's Macquarie Bank Science Scholarship*, 77-87. Retrieved July 27, 2016, from https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/detawscholar/scholarships/2006/reports3/bank_but.doc
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτική έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2000).
- Creswell, J. W. (2012). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, επιμ., Ν. Κουβαράκου, μεταφρ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2002).
- Dalziel, J. (2003). Implementing learning design: The learning activity management system (LAMS). In G. Crisp, D. Thiele, I. Scholten, S. Barker and J. Baron (Eds.), *Interact, Integrate, Impact: Proceedings of the 20th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*. Adelaide, 7-10 December 2003. Retrieved July 19, 2016, from http://www.ascilite.org/conferences/adelaide03/program/conf_prog_index.htm
- Haelermans, C., Ghysels, J., & Prince, F. (2015). Increasing performance by differentiated teaching? Experimental evidence of the student benefits of digital differentiation. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1161-1174. doi: 10.1111/bjet.12209
- Masterman, L., & Lee, S. (2005). *Evaluation of the practitioner trial of LAMS: Final report*. Learning Technologies Group, Oxford University Computing Services. JISC. Retrieved August 3, 2016, from http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/JISC_UK/J050512M.pdf
- Morgan, H. (2014). Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 34–38. <http://doi.org/10.1080/00098655.2013.832130>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. doi:10.1177/016235320302700203
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. (Χ. Θεοφιλίδης, μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1999).
- Tomlinson, C. A. (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. (Ε. Κορρέ, μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2001).
- Αραπογιάννης, Β., Πασχάλης, Γ., & Παπαδάκης, Σ. (2013). Δημιουργία ψηφιακών φύλλων εργασίας για την υποστήριξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην Πληροφορική. *Πρακτικά Συνεδρίου 5th Conference on Informatics in Education 2013 «Η*

- Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Ελλάδα. Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου, 2016, από http://195.130.124.90/cie/images/documents13/CIE2013_proceedings/praktika.html
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μία ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7–35. Ανακτήθηκε 4 Αυγούστου, 2016, από <http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?2014>
- Βαστάκη, Μ. Σ. (2010). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 121–135. Ανακτήθηκε 6 Αυγούστου, 2016, από http://ebagiati.weebly.com/uploads/2/7/1/0/27107513/diaforopoihmeni_didaskalia.pdf
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζήσκος, Β., & Παπαδάκης, Σ. (2015). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και εξ αποστάσεως υποστήριξη με τη χρήση του LAMS. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(1A). 101-111. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.21>
- Καζαντζής, Χ., Σταμάτης, Ν., Πρατσόλη, Α., & Ασημακοπούλου, Α., (2015). Αξιοποίηση του συστήματος διαχείρισης μαθησιακών δραστηριοτήτων LAMS (Learning Activity Management System) στην εξ αποστάσεως διδασκαλία: η περίπτωση του Γενικού Λυκείου Ευηνοχωρίου. *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Καινοτόμες Παιδαγωγικές Πρακτικές»*. Καστοριά, Ελλάδα. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου, 2016, από http://users.sch.gr/bstefan/keplinet/files/praktika_pekap_2015/ergasies/E049-kazantzis-2.pdf
- Κονταξής, Α. (2016, Μάρτιος 28). Επαγγελματικός και ο κοινωνικός ρόλος του ΕΠΑΛ – Γιατί και πώς να ενισχυθούν. *Esos.gr*. Ανακτήθηκε 4 Ιανουαρίου, 2017, από <http://www.esos.gr>
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσοράκη, Σ., & Μπερκούτης, Α. (2014). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Στο Θ. Σαμαρά, Ε. Κουσλόγλου, Ι. Σαλονικίδης, & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη»* (σ. 51–64). Θεσσαλονίκη, Ελλάδα: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος».
- Λεοντίδης, Μ., & Παπαδάκης, Σ. (2013). Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού και Μαθησιακών Δραστηριοτήτων για Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο LAMS. Στο Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»* (σ. 1122–1133). Σύρος, Ελλάδα. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2016, από <http://e-diktyo.eu/category/συνέδρια-σύρου/>

- Πασχάλης, Γ., & Παπαδάκης, Σ. (2009). Διδασκαλία με το Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων LAMS: Η πλευρά του σπουδαστή. Στο Ν. Τζιμόπουλος, & Α. Πόρποδα (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»* (σ. 181-190). Σύρος, Ελλάδα. Ανακτήθηκε 13 Αυγούστου, 2016, από <http://e-diktyo.eu/category/συνέδρια-σύρου/>
- Φακιολιάκης Γ., & Παπαδάκης Σ. (2011). Υλοποίηση ψηφιακών μαθημάτων στη σχολική τάξη με το Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (LAMS): Εφαρμογή σε όλα τα αντικείμενα στο 3ο Γυμνάσιο Μεταμόρφωσης. Στο Κ. Γλέζου, Σ. Σωτηρίου, & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»* (σ. 1062-1071). Σύρος, Ελλάδα. Ανακτήθηκε 19 Αυγούστου, 2016, από <http://e-diktyo.eu/category/συνέδρια-σύρου/>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας*. Αθήνα: Συγγραφέας. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου, 2017, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Στρατηγικό_Πλαίσιο_EEK.pdf

Η μετάβαση από τη γραμμική στην ψηφιακή αφήγηση παραμυθιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

The transition from linear to digital narration of fairy tales in Elementary Education.

Δρ. Καραβά Ζαχαρούλα, Σχολική Σύμβουλος, 3η Εκπ. Περ. Δ. Ε. Κορινθίας, karavaxara@yahoo.gr

Karava Zacharoula PhD, School Counselor in Elementary Education

Abstract: This article aims to present the creation of stories concerning the Elementary Education, with the help of the technological tools T.P.E. Students based on the model of guided research emphasize on critical thought, collaborative learning and creative expression where their teacher takes on the role of the partner and coordinator of the whole attempt. They also realize the multicultural value of literature and discover its use and utility nowadays. They search, write down, discuss among them in order to make their own story. They also create exercises and puzzles based on the main idea of their story, pictures, too, according to the way they had imagined them during the conception of the story theme. Additionally, the students have the ability to present their work and this is very important and crucial, because it gives them the chance to evaluate, communicate and collaborate all together.

Key words: computers, software, T.P.E., fairy tales-stories, digital narration

Περίληψη: Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο τη δημιουργία παραμυθιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με τη βοήθεια τεχνολογικών εργαλείων Τ.Π.Ε.

Οι μαθητές με βάση το μοντέλο της καθοδηγούμενης διερεύνησης-ανακάλυψης με έμφαση στην κριτική σκέψη, στη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση και στη δημιουργική έκφραση, όπου ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του συνεργάτη, συντονιστή και αρωγού της όλης προσπάθειας, αντιλαμβάνονται τη διαχρονική και διαπολιτισμική αξία της λογοτεχνίας και διαπιστώνουν τη χρήση και τη χρησιμότητά της σήμερα. Αναζητούν, καταγράφουν, συζητούν μεταξύ τους για να φτιάξουν το δικό τους παραμύθι. Δημιουργούν δικές τους ασκήσεις και σταυρόλεξα βασισμένα στην κεντρική ιδέα του παραμυθιού τους, καθώς και ζωγραφιές αυθεντικές, έτσι όπως αυτοί τις φαντάστηκαν κατά τη διάρκεια σύλληψης του παραμυθικού τους θέματος. Ιδιαίτερα σε τάξεις διαπολιτισμικών σχολείων, τέτοιου τύπου δραστηριότητες εμφανίζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον.

Παράλληλα, η δυνατότητα παρουσίασης της εργασίας τους, δίνει στα παιδιά την ευκαιρία της αξιολόγησης, της επικοινωνίας και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.

Λέξεις Κλειδιά: Η/Υ, λογισμικά, παραμύθια, διαπολιτισμικότητα

Εισαγωγή

Η πρώτη επαφή του παιδιού με τα παραμύθια δεν πρέπει να λογίζεται σαν κάτι περιορισμένο και επιφανειακό, μόνο και μόνο γιατί αυτά αποτελούν μέρος της προφορικής παράδοσης που είναι ανώνυμη και συλλογική ή γιατί τα φιλολογικά στοιχεία τους φαίνονται τόσο απλά. Αντίθετα, σημαδεύουν βαθιά τον καθένα από μας και μας εισάγουν σε μία εξαιρετικά πολύτιμη πολιτισμική παράδοση (Μερακλής, 2001).

Αυτές οι ρίζες είναι πολύ βαθιές, και χωρίς αμφιβολία, οι γέφυρες που έχτισαν μεταξύ των γενεών είναι τόσο δυνατές, στέρεες και χρήσιμες, ώστε να μπορούν αρχικά να χρησιμοποιηθούν ως πηγή απόλαυσης στην παιδική ηλικία και αργότερα, στην ενήλικη ζωή, ως τον βασικό αξιακό άξονα και ως πηγή παρηγοριάς, δικαιοσύνης ελπίδας, λύτρωσης και κάθαρσης (Roney, 2001).

Η ρίμα, το μέτρο, η παρήχηση, η μετρική, η ομοιοκαταληξία και άλλα βασικά στοιχεία της ποιητικής τέχνης υπάρχουν σε αυτά τα πρώτα φιλολογικά έργα. Κατά την διαδικασία της αφήγησης και της ακρόασης παραμυθιών και ιστοριών γενικότερα, αναπτύσσεται επιπρόσθετα και η επαφή του παιδιού με τις βασικές παραμέτρους της αφηγηματικής λογικής, η οποία λειτουργεί στη συνέχεια σαν πυξίδα στο ταξίδι της φιλολογικής έκφρασης στην ενήλικη ζωή (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Όλος αυτός ο ποιητικός και πεζογραφικός θησαυρός που αποτελεί το πρώτο αντάμωμα του παιδιού με την τέχνη των λέξεων, όλος αυτός ο τεράστιος πλούτος που έρχεται από την αρχή των χρόνων, χτίζει μία πλούσια παράδοση (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995). Όταν αυτή παγιωθεί μπορεί και ελίσσειται παίρνοντας νέες μορφές, ώστε ταυτόχρονα να αντικρούεται και να γίνεται αποδεκτή χρησιμοποιώντας νέους αποσυμβολισμούς. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να μεταδίδεται, προσθέτοντας αυθεντικές εμπειρίες στην παράδοση. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από μαρτυρίες καταξιωμένων λογοτεχνών και πνευματικών ανθρώπων, οι οποίοι ανατρέχουν σε αυτά τα μονοπάτια είτε με τη μορφή παρωδιών, παραθεμάτων και τιμητικών αναφορών, είτε εστιάζοντας την προσοχή και τις κριτικές δεξιότητές τους σ' αυτήν (Παπαδάτος, 1988:170).

1. Το παραμύθι στην Ιστορία-Επιστήμη

Εστιάζοντας τα τελευταία χρόνια και η πολιτεία στη σημαντική προσφορά του παραμυθιού στη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς μας, ενέταξε την αφήγηση στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα μέσω αρχικά της Ευέλικτης Ζώνης και αργότερα των καινοτόμων πολιτιστικών προγραμμάτων και της Φιλιαναγνωσίας [Κεκέ κ.ά., 2001(β)].

Η επανεξέταση των τρόπων προσέγγισης και εμπλοκής της αφήγησης στη διαδικασία της μάθησης είναι βασική προϋπόθεση για να αναπτυχθεί μια βαθιά σχέση ανάμεσα στους μαθητές και τη λαϊκή παράδοση, προσφέροντάς τους υλικό προσεκτικά επιλεγμένο, με βάση

πάντα τα ενδιαφέροντά τους. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητικός αφηγηματικός λόγος βρίσκεται και πάλι στο επίκεντρο της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης.

Στην Αγγλία ήδη από το 1998 εφαρμόζεται το πρόγραμμα Taste ανάλογο με το πρόγραμμα "Συγγραφείς και εικονογράφοι στα σχολεία" που υλοποίησε από το 2004-2013 το Ε.ΚΕ.ΒΙ., ενώ επικουρικά, μέλη της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, προσέφεραν πολλά χρόνια νωρίτερα αλλά και συνεχίζουν να προσφέρουν αφιλοκερδώς τέτοιες υπηρεσίες, σε σχολεία, παιδικούς σταθμούς, βιβλιοθήκες, λέσχες ανάγνωσης, συλλόγους, πνευματικά κέντρα κ.ά. (Καραβά, 2018:8).

Η χρησιμότητα της ιστόρησης είναι αναμφισβήτητη είτε ως γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, είτε ως μέσο και υλικό γλωσσικής ανάπτυξης, υιοθέτησης αξιών, απόψεων, λύσης εντάσεων, πληροφοριακό υλικό, ανάπτυξη φαντασίας, απόκτηση επικοινωνιακής εμπειρίας, είτε ως κοινωνικοποίηση και ομαλή ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Τσιλιμένη, 2007:30).

Ενθαρρύνοντας την αφήγηση προσωπικών, παραδοσιακών ή και νέων ιστοριών, βοηθούμε τα παιδιά να αναπτύξουν την πεποίθησή τους στον προφορικό λόγο και να αφομοιώσουν την ιστορία που άκουσαν. Αποκτούν συνείδηση της δύναμης του λόγου, αντιλαμβάνονται τον έλεγχο που ασκούν πάνω στη γλώσσα και στο ακροατήριο και μπορούν να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα. Στο άκουσμα μιας ιστορίας εμπλέκονται ενεργά στον κόσμο και στις σκέψεις των άλλων ατόμων. Έτσι καταφέρνουν να μην περιορίζονται, αλλά ελεύθερα να εξερευνούν έννοιες που δε συναντούν συχνά στην καθημερινή ζωή τους (Πολιτιστική κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 2007). Άλλωστε, η αφήγηση είναι μια βαθύτατα λαϊκή τέχνη, που χειρίζεται κοινές πεποιθήσεις γύρω από τη φύση των ανθρώπων και του κόσμου μας, όπως υποστήριξε η Bassnett (Bassnett, 2002).

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι το παραμύθι δίνει διέξοδο σε ασυνείδητους συνηθέστερα προβληματισμούς (Μτετελγάμ-Ζελάν, 2005). Μέσα από τη δράση των ηρώων το παιδί οδηγείται στη λύση αποριών κι έτσι συνδέει το γνωστό με το άγνωστο. Γι' αυτό και στα παιδιά αρέσει να ακούν πολλές φορές το ίδιο παραμύθι, εφαρμόζοντας τη διαδικασία της αναδιήγησης, προκειμένου να το μάθουν, να το εμπεδώσουν και πάνω εκεί να μπορέσουν να φτιάξουν μια νέα δική τους ιστορία ή να τροποποιήσουν λίγο την ήδη υπάρχουσα (Μαλαφάντης, 2002).

Γίνεται εμφανές, λοιπόν, αντιληπτό ότι το παραμύθι εισάγει το παιδί στην πραγματικότητα από ένα μυθικό δρόμο, ο οποίος έχει το καλό να ανοίγει προοπτικές στην παιδική φαντασία. Τα παιδιά μαθαίνουν για τις ζωές των άλλων ανθρώπων και μέσα από αυτή τη διαδικασία κατανοούν και τη δική τους πορεία στη ζωή. Και αυτό συντελείται απλά και αβίαστα, καθώς σε μια πρώτη προσέγγιση η σχολική ζωή είναι γεμάτη από πλαίσια που ευνοούν τη δημιουργία ιστοριών-κοινωνικών σχολίων στους διαδρόμους, αναδιηγήσεις των τηλεοπτικών εκπομπών, παιχνίδια, ανέκδοτα και τραγούδια στα διαλείμματα, ευτράπελα από την εκδρομή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2008).

Και ενώ όλα αυτά που αποτελούν το πρωτογενές υλικό υπάρχουν διαθέσιμα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, εκείνος που θα παίξει τον αποφασιστικότερο ρόλο στην αποδοχή

και την καλλιέργεια της αφηγηματικής παράδοσης είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Μέσα από τη δημιουργία θετικού ενδοσχολικού κλίματος θα προεπιλέξει, θα συνεπιλέξει, θα εμπνεύσει, θα μαγέψει με απώτερο στόχο να εμψυχήσει στους μαθητές του την αγάπη για την αφήγηση (Lerman, 2002).

Ο δάσκαλος-αφηγητής που αντικατέστησε το λαϊκό παραμυθά, διαμορφώνει μια δική του τεχνική, γι' αυτό και δε χρειάζεται ν' αλλάξει ρόλο. Το μόνο που απαιτείται είναι πρώτιστα από τον ίδιο πίστη σ' αυτό που κάνει, εντιμότητα και ειλικρίνεια (Ράπτης και Ράπτη, 2004). Και αυτό επιβεβαιώνεται από τις επισκέψεις σύγχρονων παραμυθιάδων-ιστορητών-νεοιστορητών, συγγραφέων, εικονογράφων και άλλων συναφών ειδικοτήτων στα σχολεία (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1996:93), όπου διαπιστώνεται η ευκολία αποδοχής τους και η διάθεση συνεργασίας από τους μαθητές που έχουν συνηθίσει να δουλεύουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να σας μεταφέρω και την προσωπική εμπειρία μου με την ιδιότητα του συγγραφέα, όπου μπαίνοντας σε τάξεις ανά την Ελλάδα διαπιστώνω με μεγάλη μου χαρά τη διαρκώς αυξανόμενη αλλαγή νοοτροπίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπου πεπεισμένοι πλέον για την αξία της αφήγησης επιζητούν το συγγραφέα στην τάξη. Αγαπάς κάτι περισσότερο, όταν μπορέσεις και το γνωρίσεις καλύτερα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η διαθεματική προσέγγιση μάθησης μέσα από ένα λαϊκό παραμύθι μπορεί να έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς αλλά σίγουρα προσφέρει στους ακροατές του τη δυνατότητα να ανακαλύψουν μια νέα πηγή χαράς και ευχαρίστησης (Γεωργίου Νίλσεν, 1984: 68-69). Με τον τρόπο αυτό η αφήγηση αντιλαμβάνεται όχι ως απλή αναβίωση ή ως ένα δρώμενο φολκλορικού χαρακτήρα. Στόχος της είναι να γίνει αντιληπτή και αποδεκτή, ακόμα και από τους πιο δύσπιστους, η καθοριστική συμβολή της στη βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας των παιδιών μέσω νέων μορφών διδασκαλίας (ΥΠ.Π.Θ, 2010 και ΥΠ.Ε.Π.Θ/Π.Ι., 2000).

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από το πρόγραμμα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης «Μια φορά κι έναν καιρό...αλλά μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης νέων παραμυθιάδων» (Αυδίκος, 1999), απ' όπου διαπιστώνεται ότι η σχολική τάξη μπορεί να μετατραπεί σε φυτώριο νέων παραμυθιάδων, αναβιώνοντας το θεσμό αυτό που έτεινε να εκλείψει. Μια δυναμική και συνάμα σημαντική αντίδραση εκ μέρους μας είναι θεωρητικά απαραίτητη και πρακτικά εφικτή, όταν έχουμε πειστεί για την αναγκαιότητά της, προκειμένου να συμβάλλουμε στη διατήρηση, προβολή και ενίσχυση της πολιτισμικής μας ταυτότητας μέσα στο μωσαϊκό της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας μας (Ματσαγγούρας, 2000).

2. Το παραμύθι στο σχολείο-Διδακτική αξιοποίηση

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στη συμβολή της τεχνολογίας των υπολογιστών στην παιδική-μαθητική δημιουργικότητα (Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών,

2008), όπου επιτρέπει στα παιδιά μέσω σύγχρονων σεναρίων και νέων μεθόδων διδασκαλίας να "κατασκευάσουν"-γράψουν, να αφηγηθούν και να μοιράσουν παραμύθια. Ας δούμε λοιπόν ένα συγκεκριμένο παράδειγμα που υλοποιήθηκε το διδακτικό έτος 2015-2016 με 17 παιδιά της Β' τάξης σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της Ν. Ιωνίας Αττικής.

Το ταξίδι ξεκίνησε από τα τέλη Σεπτεμβρίου. Ο σκοπός του προγράμματος ήταν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με το βιβλίο, να το αγαπήσουν και να το τοποθετήσουν στο πρόγραμμα των καθημερινών τους δραστηριοτήτων.

Αρχικά διαβάστηκαν κάποια παραμύθια που ήταν γνωστά στα παιδιά και προσπάθησαν να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν κάποια βασικά στοιχεία που πρέπει να έχει ένα παραμύθι για να είναι αρεστό να το διαβάσει κάποιος όχι μόνο μια φορά, αλλά πολλές και να το προτείνει και σε άλλους, όπως η διαμάχη μεταξύ του καλού και του κακού, αγωνία για την εξέλιξη, έκπληξη, χαρούμενο τέλος κ. ά.

Στη συνέχεια, όταν αυθόρμητα προτάθηκε από έναν μαθητή να γράψουν το δικό τους παραμύθι, η ανταπόκριση ήταν καθολική. Έτσι αρχικά χωρίστηκαν σε ομάδες. Επειδή η τάξη αποτελούνταν από 8 αγόρια και 9 κορίτσια δημιουργήθηκαν δυο ομάδες: αγοριών και κοριτσιών. Επειδή πάντα υπάρχει μια κόντρα μεταξύ τους, ο χωρισμός αυτός φάνηκε ως η καλύτερη λύση. Επόμενο βήμα ήταν το θέμα του παραμυθιού. Εδώ, υπήρξε η παρέμβαση της εκπαιδευτικού στο να διαλέξουν τα παιδιά θέματα που τους απασχολούν. Υπήρξαν προτάσεις οι οποίες καταγράφηκαν στον πίνακα και στη συνέχεια κατά πλειοψηφία βγήκε το επικρατέστερο. Θα έφτιαχναν σε κόμικ το παραμύθι της ομιλούσας με τίτλο Η Πεντάμορφη της Αιγύπτου. Το είχαν διαβάσει όταν τελείωναν την Α' Δημοτικού, τους άρεσε αλλά και τους είχε προβληματίσει. Ακολούθησαν οι ήρωες των παραμυθιών. Τα αγόρια ήθελαν να ασχοληθούν με τον κακό μάγο, ενώ τα κορίτσια προτίμησαν την Πεντάμορφη, σύμφωνα με τα στερεότυπα που δεν παρακάμφθηκαν ούτε στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Έτσι η ομάδα ξεκίνησε δειλά δειλά να αναδημιουργεί την ιστορία του παραμυθιού, για την εξέλιξη της οποίας χρησιμοποιήθηκαν οι τρεις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης κάθε εβδομάδα. Εδώ πρέπει να αναφέρω ότι ενώ τα παιδιά σε αυτό το στάδιο μπορούσαν να γράψουν άνετα και γρήγορα, χρησιμοποιήθηκαν κασετόφωνα εγγραφής, ώστε να μη χαθεί καμιά καλή ιδέα. Την τελευταία ώρα κάθε εβδομάδας διάβαζαν την ιστορία που είχαν έτοιμη ως εκείνο το σημείο και ζητούσαν από την άλλη ομάδα να τους πει τις εντυπώσεις της αλλά κυρίως τη γνώμη της για το πώς πιστεύει ότι μπορεί να γίνει καλύτερη.

Το εντυπωσιακό σε αυτό το στάδιο ήταν ότι ξέχασαν τις διαφωνίες και τις κόντρες τους και προσπαθούσαν να βελτιώσουν τις ιστορίες της άλλης ομάδας, σε σημείο που υπήρχαν ιδέες που πραγματικά έδιναν λύσεις σε στιγμές που η άλλη ομάδα δεν είχε ή κωλυσιεργούσε. Έτσι μετά την πάροδο τεσσάρων μηνών περίπου το παραμύθι είχε ολοκληρωθεί παίρνοντας την έγκριση όλων των παιδιών της τάξης.

Πέρασαν λοιπόν στο επόμενο βήμα που ήταν η εικονογράφηση του κειμένου σε μορφή κόμικ, όπως αρχικά είχαν προσυμφωνήσει. Αυτή η διαδικασία ήταν περισσότερο ευχάριστη για τα παιδιά και εδώ αναπτύχθηκαν ακόμα καλύτερα οι σχέσεις των παιδιών. Βλέποντας και

πάλι άλλα παραμύθια είδαν πώς επιλέγεται μια εικόνα και πώς στήνεται στη συγκεκριμένη σελίδα. Τα παιδιά λοιπόν κάνοντας ένα μίνι συμβούλιο αποφάσισαν τι πρέπει να ζωγραφίσουν για κάθε σελίδα του παραμυθιού τους. Σε αυτό το στάδιο ήταν πολύτιμες οι οδηγίες του εκπαιδευτικού των καλλιτεχνικών όπου ζωγράφιζε στον πίνακα καρικατούρες σχετικές με το παραμύθι τους, βοηθώντας τα έτσι να δημιουργήσουν ακόμη καλύτερες ζωγραφιές.

Προσπάθησαν βέβαια να φτιάξουν ζωγραφιές και στο εργαστήρι πληροφορικής του σχολείου, χρησιμοποιώντας γνωστά προγράμματα. Μπορούμε να πούμε ότι η ζωγραφική μέσω Η/Υ παρόλο που ήταν πιο εντυπωσιακή για τα παιδιά δεν έβγαζε τα ίδια αποτελέσματα, παρά τη βοήθεια που προσέφερε και η εκπαιδευτικός της πληροφορικής. Γι' αυτό και στο τέλος προτιμήθηκαν οι ζωγραφιές που έκαναν τα παιδιά στα μπλοκ τους.

Μετά από τρεις εβδομάδες όλα ήταν έτοιμα. Τα παιδιά προσπάθησαν να γράψουν τις ιστορίες σε κείμενο Word χρησιμοποιώντας κάθε ομάδα το δικό της laptop και με λίγη βοήθεια το ολοκλήρωσαν. Στο σημείο αυτό υπήρξε μια μικρή αναστάτωση στην ομάδα σχετικά με το ποιος θα γράφει στον υπολογιστή και ποιος θα διαβάζει αλλά σιγά σιγά οι διαφορές λύθηκαν και σχεδόν όλοι προσπάθησαν να γράψουν από κάτι. Ακολούθως όλα τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο γύρω από ένα Η/Υ και όλοι μαζί τοποθέτησαν τις εικόνες, οι οποίες είχαν ήδη σκαναριστεί, στη σελίδα του παραμυθιού τους για την οποία τις είχαν ετοιμάσει. Μια από αυτές την έκαναν και εξώφυλλο και έγραψαν για το κόμικ έναν παρόμοιο τίτλο. Το ονόμασαν «Η σύγχρονη Πεντάμορφη της Αιγύπτου». Στη συνέχεια το τύπωσαν στον εκτυπωτή, είδαν τα λάθη τους ή κάτι που δε τους άρεσε, τα διόρθωσαν και στη συνέχεια το έδωσαν στο τυπογραφείο για να φτιάξουν αντίγραφα για όλους.

Περίπου στα τέλη Απριλίου και αφού όλα ήταν σχεδόν έτοιμα πήραν την απόφαση να προσπαθήσουν να δραματοποιήσουν το παραμύθι τους και να δημιουργήσουν ένα θεατρικό δρώμενο. Μουσικοθεατρικό για την ακρίβεια. Η μουσικός του σχολείου ανέλαβε να γράφει τους στίχους και αφού τους επένδυσε με μουσική γνωστών τραγουδιών, το παρουσίασαν στη γιορτή λήξης του σχολείου ενθουσιάζοντας το κοινό. Τα θεατρικό δρώμενο βιντεοσκοπήθηκε και ο ψηφιακός δίσκος που προέκυψε συμπεριλήφθηκε στην τελευταία σελίδα του κόμικ. Όταν τα παιδιά είδαν το τελικό αποτέλεσμα γοητεύτηκαν και πρότειναν τα ίδια να κάνουν κάτι καλύτερο την επόμενη χρονιά.

Ολοκληρώνοντας θα ήθελα να προσθέσω ότι η συνεργασία για τη δημιουργία του συγκεκριμένου κόμικ κατάφερε να συντονίσει-ομαδοποιήσει τα παιδιά όχι μόνο της μιας ομάδας αλλά και ολόκληρης της τάξης, γεγονός αναμφισβήτητης αξίας για την ομαλή κοινωνικοποίηση και την αποφυγή συγκρούσεων που συμβάλλουν στην ενδοσχολική βία. Παράλληλα, δημιούργησε και συνεργασίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, προκειμένου να υπάρξει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Στο τέλος μάλιστα όλοι ένιωσαν δικαιωμένοι για την προσπάθειά τους κι αυτό έχει τη μεγαλύτερη αξία στις ομαδικές δουλειές.

Εκπαιδευτικό σενάριο - Μεθοδολογία

Προαπαιτούμενες ενέργειες

Πριν το συγκεκριμένη εργασία, ο δάσκαλος οφείλει να έχει ήδη εμπλέξει τους μαθητές του στην ομαδοσυνεργατική εργασία για να αποκτήσουν δεξιότητες, όπως η συνεργατικότητα, η αυτενέργεια, ο συντονισμός κ.ά. Επίσης, πρέπει να έχει φροντίσει για τη σωστή και εύρυθμη λειτουργία του “εργαστηρίου”, όπου οι Η/Υ να έχουν τη δυνατότητα σύνδεσης με το διαδίκτυο, με διάφορα λογισμικά γενικής χρήσης (επεξεργαστής κειμένου, λογισμικό παρουσίασης, πρόγραμμα γραφικών), με σύστημα εννοιολογικής χαρτογράφησης κ.ά. [Κεκέ Η. και Μανούσου Ε. 2001], να έχει προετοιμάσει και μελετήσει τις ιστοσελίδες που θα διερευνηθούν και να έχει ετοιμάσει τα φύλλα εργασίας των ομάδων.

Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή

Το εργαστήριο-τάξη είναι εξοπλισμένο με ικανό αριθμό υπολογιστών, εκτυπωτή και βιντεοπροβολέα για την παρουσίαση της εργασίας και 2 κασετόφωνα εγγραφής μιας και θα είναι δύσκολο για τις μικρές τάξεις να θυμούνται τις σκέψεις και τις ιδέες που σκέφτονται και λένε οι συμμαθητές τους.

Γνωστικά Προαπαιτούμενα

Η παρούσα εργασία αποτελεί εμπέδωση της ήδη διδαχθείσας ύλης πάνω στην ενότητα του αναλυτικού προγράμματος που αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και επέκτασή της με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. Έτσι οι μαθητές γνωρίζουν :

- Γράμματα, φθόγγους, σημεία στίξης, γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες.
- Παραγωγή γραπτού λόγου.
- Ορθογραφία
- Την εφαρμογή και χρήση των προαναφερόμενων προγραμμάτων, αλλά δεν είναι γνώστες των χαρακτηριστικών ανάγνωσης του πολυτροπικού κειμένου των Τ.Π.Ε. Στο σημείο αυτό κομβική είναι η παρουσία και βοήθεια του/της εκπαιδευτικού της Πληροφορικής.
- Αρχικά θα πρέπει να επισημάνουμε την ανάγκη εξοικείωσης του μαθητή με νέες λέξεις όπως σύνδεσμος, υπερσύνδεσμος, γραμμή εργαλείων, υπερκείμενο, ιστοχώρος ή ιστότοπος, ηλεκτρονικό μήνυμα, ηλεκτρονική διεύθυνση.
- Στη συνέχεια, όσον αφορά την οπτική του αναπαράσταση, το κείμενο των ΤΠΕ εμφανίζεται σε οθόνη και περιβάλλεται από εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά βρίσκονται στο πάνω μέρος της οθόνης και ανάλογα με τη διάταξη του κάθε ιστοχώρου υπάρχουν εργαλεία και στο κάτω ή στα πλαϊνά μέρη της οθόνης.
- Το κείμενο δεν παρουσιάζει τον τρόπο οργάνωσης της πληροφορίας και ανάγνωσης του κειμένου του σχολικού βιβλίου. Στο επίπεδο της επιμέρους συνοχής η πρόσβαση

στην πληροφορία υποχρεώνει τον αναγνώστη να καταβάλλει τη δική του προσπάθεια για να ανιχνεύσει τη λειτουργία ενός υπερσυνδέσμου.

- Επίσης, ο μαθητής δε θα βρει τα περιεχόμενα με την αναφορά των σελίδων που αντιστοιχούν σε κάθε κεφάλαιο. Τώρα τα περιεχόμενα αντικαθιστούν λέξεις - κλειδιά και ο μαθητής καλείται ως ενεργητικός αναγνώστης να συνεχίσει την ανάγνωση ανακαλύπτοντας το κείμενο που τον ενδιαφέρει.

Πορεία Δραστηριοτήτων

1ο διδακτικό δίωρο

Είναι αφιερωμένο γενικά στο παραμύθι ως μέσο πολύ διασκεδαστικό που προωθεί την ανάπτυξη και φαντασία ενώ αφήνει και ένα διδακτικό περιεχόμενο. Μέσω του διαδικτύου και με τη βοήθεια ενός προτζέκτορα, τα παιδιά ακούν παραμύθια γνωστά και άγνωστα, παρακολουθούν τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη μέσα από το διάλογο.

Στο τέλος ξεκινούν να σκέφτονται το δικό τους παραμύθι ίσως μέσα από το πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο που ζουν, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σαν μέλη της κοινωνίας που ζουν, καταλήγοντας έτσι σε μια κεντρική ιδέα πάνω στην οποία θα βαδίσουν για να γράψουν το παραμύθι τους.

Στη συνέχεια μέσα από συζήτηση με την ομάδα τους επιλέγουν τους ήρωες που θα πρωταγωνιστούν και η περιπέτεια ξεκινά...

2ο και 3ο διδακτικό δίωρο

Για να υπάρξει σύνδεση και ανατροφοδότηση και να θυμηθούν οι μαθητές όσα συζήτησαν στο προηγούμενο διδακτικό δίωρο, ο δάσκαλος επαναλαμβάνει πολύ σύντομα τη διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Στη συνέχεια ζητά από τα παιδιά να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη στο πρόγραμμα Inspiration 7, αναφορικά με τα κεφάλαια του κάθε παραμυθιού, υπενθυμίζοντάς τους ότι για κάθε κεφάλαιο θα πρέπει να σκεφτούν και ζωγραφίσουν και μια εικόνα. Ο δάσκαλος συντονίζει την εργασία των παιδιών και παρέχει βοήθεια στις ομάδες που τον χρειάζονται. Σ' αυτό το σημείο είναι φυσικό οι ομάδες να δυσκολευτούν γι' αυτό κρίνεται σκόπιμο όποτε η ομάδα "κολλήσει", ο/η εκπαιδευτικός να διευκολύνει κάνοντας την παρέμβασή του/της όσο το δυνατό πιο μικρή. Αν υπάρξει και πάλι αδιέξοδο οι εργασίες σταματούν και η κάθε ομάδα ανακοινώνει τις σκέψεις της στην άλλη. Με αυτό τον τρόπο παίρνουν ιδέες, ανταλλάσσουν απόψεις, αξιολογούν και αξιολογούνται με στόχο τη βελτίωση της εργασίας και την ανατροφοδότηση της ομάδας.

4ο και 5ο διδακτικό δίωρο (συγγραφικό στάδιο)

Αφού οι ομάδες ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα, οι εργασίες των παιδιών μεταφέρονται στο πρόγραμμα Microsoft Word και γράφουν το παραμύθι τους.. Πολύ χρήσιμο σε αυτή τη

φάση θα είναι το κασετόφωνο στο οποίο έχουν μαγνητοφωνήσει τις προηγούμενες διηγήσεις τους. Τα παιδιά ακούν τι είχαν σκεφτεί και προσπαθούν να το γράψουν.

Στη συνέχεια αφού ο δάσκαλος έχει εντοπίσει τις αδυναμίες των παιδιών στην ορθογραφία ανατρέχει στα μαθήματα όπου έμαθαν τις συγκεκριμένες λέξεις. Η ανατροφοδότηση αυτών θα συνδυαστεί με το παρακάτω φύλλο εργασίας του PowerPoint.

Οι μαθητές ανατρέχουν στα συγκεκριμένα μαθήματα των βιβλίων τους βρίσκουν την λέξη και την διορθώνουν. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με όσες λέξεις είναι υπογραμμισμένες με τη χαρακτηριστική κόκκινη γραμμή του MicrosoftWord. Για όσες λέξεις δεν βρουν στο βιβλίο τις αναζητούν στο λεξικό της τάξης τους.

Αφού ολοκληρώσουν, διαβάζουν το παραμύθι στην άλλη ομάδα και δέχονται την πρώτη κριτική του.

6ο και 7ο διδακτικό δίωρο

Ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να ανατρέξουν στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή τους και να ανοίξουν το φάκελο του Word που μέσα έχουν γράψει το παραμύθι τους και τους ανακοινώνει ότι πλέον ήρθε η ώρα να φτιάξουν το εξώφυλλο και τις εικόνες που χρειάζονται για να ολοκληρωθεί και να είναι έτοιμο να τυπωθεί. Τα παιδιά πρέπει να ζωγραφίσουν τουλάχιστον 5 εικόνες και ένα εξώφυλλο. Σε αυτό το τετράωρο τροποποιήθηκε και το πρόγραμμα έτσι ώστε να βρίσκεται στην αίθουσα και ο εκπαιδευτικός των εικαστικών του οποίου η συμμετοχή ήταν πολύτιμη.

8ο διδακτικό δίωρο

Ο δάσκαλος σε συνεργασία με τα παιδιά χρησιμοποιώντας το PowerPoint τακτοποιεί τις εικόνες με τα λόγια φτιάχνοντας ένα ηλεκτρονικό βιβλίο για κάθε ομάδα. Στη συνέχεια το προβάλλει στην τάξη και βάζει τους μαθητές να το αφηγηθούν. Η διαδικασία βιντεοσκοπείται και δημιουργείται οπτικοακουστικός ψηφιακός δίσκος.

Σε αυτό το στάδιο υπήρξε πολύτιμη η συμβολή του εκπαιδευτικού ΤΠΕ μιας και η παραπάνω διαδικασία είναι πολύ δύσκολη έως αδύνατη για τους μαθητές. Αν υπάρχει η δυνατότητα το κάθε παραμύθι φωτοτυπείται, βιβλιοδέεται και μοιράζεται σε όλα τα παιδιά συνοδευμένο και με το DVD.

9ο διδακτικό δίωρο

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας το ανοικτό λογισμικό δημιουργίας ηλεκτρονικών ασκήσεων HotPotatoes δημιουργούν ασκήσεις κατανόησης και εμπέδωσης τις οποίες δίνουν στην άλλη ομάδα. Στο τέλος ανακοινώνουν τα αποτελέσματά τους.

Επέκταση

Η τελική παρουσίαση των μαθητών μπορεί να «ανέβει» στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Τα παιδιά εκδηλώνουν ενδιαφέρον για φιλιαναγωνσία

Γίνεται δραματοποίηση των παραμυθιών.

Αν υπάρχει η δυνατότητα τα παιδιά γράφουν ένα μικρό ποιηματάκι το οποίο μελοποιεί ο/η συνάδελφος της μουσικής και το οποίο επισυνάπτεται στον ψηφιακό δίσκο.

Τέλος, ως κατακλείδα-παράρτημα της παρούσας εισήγησης παραθέτουμε τον τρόπο δουλειάς και κάποια φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση του κόμικ, προκειμένου οι ενδιαφερόμενοι να αποκτήσουν μια πιο συγκεκριμένη εικόνα της συνολικής εργασίας που υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, για πιθανά μελλοντικά τους εγχειρήματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αυδίκος, Ευ. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό...αλλά μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης νέων παραμυθιάδων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γεωργίου Νίλσεν, Μυρ., (1984). Λογοτεχνία και ηθική. *Διαβάζω*, 1984, τχ. 108, σσ. 68-69.
- Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, (2008). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική*. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, (2008). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία*. Τεύχος 2: Κλάδοι ΠΕ60/70.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καραβά, Ζαχ. (2018). Η Γυναικεία λογοτεχνική Συντροφιά μέσα από το αέναο ιδεόγραμμα της ιστορίας της: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. *Παιδεία και Κοινωνία, Αυγή*, Β' περίοδος, αρ. φ. 13128, Σάββατο 24 & Κυριακή 25 Μαρτίου, 2018, σσ. 8-9.
- Κεκέ, Η., Μανούσου Ε., Μάρκου Π. & Μπενέκου Ε. (2001) (α). *Βλέπω το σημερινό κόσμο, Πολυθεματικό Βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κεκέ, Η. και Μανούσου Ε., (2001) (β). *Βλέπω το σημερινό κόσμο, Δημιουργικές Διαθεματικές δραστηριότητες για την Ευέλικτη Ζώνη του Δημοτικού Σχολείου, για μαθητές Α' Δημοτικού*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κουλουμπή-Παπαετροπούλου, Κ. (1995). Η αναβίωση της τέχνης του αφηγητή-παραμυθά στην εποχή μας. Στο *Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην εποχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης, 93.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2002). Η παιδαγωγική και το παραμύθι στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (19^{ος} -20ός αι.). *Θητεία*, τιμητικό αφιέρωμα στον καθηγητή Μ.Γ. Μερακλή, Παν/μιο Αθηνών, Παν/μιο Ιωαννίνων. Αθήνα: Ανάτυπο.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του Ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. (2^η εκδ), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μερακλή, Μ. (2001). *Τα παραμύθια μας*. Καισαριανή: Εκδόσεις Εντός

- Μπετελχάιμ, Μπρ.- Ζελάν, Κ. (2005). *Μαθαίνοντας ανάγνωση*. Μετ. Ρ. Μόραρη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (2008). *Επιμορφωτικό Υποστηρικτικό Υλικό για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία*.
- Παπαδάτος, Γ. (1988). Οι αδερφοί Γκριμ και το έργο τους. Στο *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, αφιέρωμα: Το παραμύθι και οι παραμυθάδες*, σ.σ.170-175.
- Πολιτιστική κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (2007). *Η Παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού*, Επιμέλεια Σ. Γ. Κούτρας, Κ.Δ. Μαλαφάντης. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ράπτης, Α. και Ράπτη Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αρ. Ράπτης.
- Τσιλιμένη, Τασούλα (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή. Στο *Αφήγηση και εκπαίδευση, Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*, επιμ. Τασούλα Τσιλιμένη. 30. Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2010). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Π.Ι.
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Πληροφορικής*.
- Bassnett, S.(2002). *Translation Studies*, London and New York: Routledge.
- Lepman, J. (2002). *A Bridge of Children's Books* (μετ. Edith McCormick). Dublin: O' Brien Press.
- Roney, R. C. (2001). *The Story Performance Handbook*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Σχολείο και καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα

21st Century Skills

Θωμά Ράλια, Δ.Σ. Βασιλικών Σαλαμίνας, Δασκάλα, rallouthoma@gmail.com

Καραφωτιά Μαρία, 4ο Δ.Σ. Ταύρου, Δασκάλα, mkarafotia@sch.gr

Τζοβλά Ειρήνη, 4ο Δ.Σ. Πεύκης, Δασκάλα, Etzovla@yahoo.gr

Thoma Ralia, Primary School of Vassilika Salamina, Teacher, rallouthoma@gmail.com

Karafotia Maria, 4th Primary School Tauros, Teacher, mkarafotia@sch.gr

Tzovla Eirini, 4th Primaru School Pefkis, Teacher, Etzovla@yahoo.gr

Abstract: Development of 21st century skills is considered one of the most important goals in students education as those skills will prepare them to respond to future challenges, challenges as those of social change, the management of information in the modern digital society and educational and professional development. The aim of this paper is, as it briefly indexes frameworks that have been developed over time and relate to the development of 21st century skills within the educational process, while giving ideas and ways for the development of these skills in students.

Key Words: 21st century skills, students, development

Περίληψη: Η καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα κρίνεται μείζονος σημασίας προκειμένου οι μαθητές να εκπαιδευτούν κατάλληλα ώστε να ανταποκριθούν στις μελλοντικές προκλήσεις, προκλήσεις που αφορούν τις κοινωνικές αλλαγές, τη διαχείριση της πληροφορίας στη σύγχρονη ψηφιακή κοινωνία αλλά και την εκπαιδευτική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο στόχος του παρόντος άρθρου είναι, αφού εν συντομία αποδελτιώσει πλαίσια αναφοράς που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς και αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να δώσει ιδέες και τρόπους καλλιέργειας των δεξιοτήτων αυτών σε μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες 21ου αιώνα, μαθητές, καλλιέργεια

Εισαγωγή

Ήδη από τις αρχές του 21ου αιώνα παρατηρείται έντονη συζήτηση γύρω από τις αλλαγές που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου αυτά να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της νέας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Παράλληλα, η εισχώρηση των ΤΠΕ σε κάθε πτυχή των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την ταυτόχρονη ανάγκη διαχείρισης του όγκου των πληροφοριών, το προσφυγικό ζήτημα, ο διεθνής ανταγωνισμός, οι περιβαλλοντικές, πολιτικές και γεωπολιτικές εξελίξεις (Saavedra & Opfer, 2012) δημιουργούν νέες ανάγκες, νέες συνισταμένες και νέες προκλήσεις στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Οι κυβερνήσεις, οι κοινωνίες και τα άτομα αναγνωρίζουν την ανάγκη της δια βίου μάθησης, καθώς οι επαγγελματικές προοπτικές εξελίσσονται διαρκώς, ενώ όλο και περισσότερες επαγγελματικές προοπτικές ανοίγονται σε τομείς που έχουν άμεση σχέση με την αλματώδη εξέλιξη που παρατηρείται στο χώρο της τεχνολογίας, αλλά κυρίως με τη διαχείριση και κατανόηση της πληροφορίας (Levy & Mundane, 2006).

Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη αναδιαμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και δη των αναλυτικών προγραμμάτων, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες προκλήσεις. Η καλλιέργεια και ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτισμικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τον ενεργό πολίτη αλλά και άλλων όπως η κατασκευή της γνώσης, η εύρεση, η διαχείριση και η οργάνωση της πληροφορίας, η ομαδική εργασία, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλήματος, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός με έμφαση στην παραγωγή και όχι μόνο στην κατανάλωση ψηφιακού περιεχομένου, ανήκουν στις χαρακτηριζόμενες από την Ευρωπαϊκή Ένωση (2002) ως βασικές δεξιότητες (key competences) που πρέπει να αναπτύξουν οι πολίτες του 21ου αιώνα (OECD, 2004· Anderson, 2008· Voogt & Roblin, 2010).

Ωστόσο, τόσο η πληθώρα των πλαισίων που έχουν αναπτυχθεί όσο και των ορισμών που επιχειρούν να επεξηγήσουν τον όρο «ικανότητες/δεξιότητες 21ου αιώνα» προκαλούν σύγχυση, καθιστώντας το τοπίο θολό σχετικά με το ποιες είναι τελικά οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές. Δεν είναι λίγοι εκείνοι που ισχυρίζονται ότι ο όρος «δεξιότητες 21ου αιώνα» χρησιμοποιείται ως ομπρέλα προκειμένου «οι ειδικοί» να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά του κάθε τύπου γνώσης που θα πρέπει να συμπεριληφθεί σε αυτόν (Dede, 2009).

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι αφού εν συντομία αποδελτιώσει πλαίσια αναφοράς που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς και αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα να δώσει ιδέες και τρόπους καλλιέργειας των δεξιοτήτων αυτών σε μαθητές. Η σχετική συζήτηση ωστόσο γίνεται πολύ πιο πλούσια και – κατά την άποψή μας – άκρως ενδιαφέρουσα αν λάβει κανείς υπόψη και τη θέση εκείνων των μελετητών, που υποστηρίζουν ότι η οποιαδήποτε απόφαση σχετικά με την εκπαίδευση δεν είναι πολιτικά/ιδεολογικά ουδέτερη. Στην άποψη αυτή συνηγορεί τόσο ο Olssen (2006), ο οποίος αναγνωρίζει στην πρόταξη της δια βίου μάθησης και του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού στις σύγχρονες

εκπαιδευτικές πολιτικές την εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων απόψεων στην εκπαίδευση όσο και μια σειρά από άλλους μελετητές Charlot, 1992· Blackledge & Hunt: 1995· Πλειός, 2005), οι οποίοι παρατηρούν ότι οι διαδικασίες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, το περιεχόμενο και τις προτεραιότητές της επηρεάζονται από έξω – εκπαιδευτικούς φορείς (διεθνείς οργανισμοί, ιδιωτικές εταιρίες), γεγονός που συνιστά αναίρεση της γνωστικής και θεσμικής αυτονομίας του σχολείου.

1. Ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα – Βιβλιογραφική επισκόπηση

Οι σύγχρονοι μαθητές έχουν πολύ διαφορετικές δεξιότητες, προσδοκίες και ανάγκες από τους παλαιότερους, γεγονός που έχει επηρεάσει τον τρόπο μάθησης στον 21ο αιώνα. Στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης (Learning Society) βασικό ζητούμενο αποτελεί όχι μόνο η διδασκαλία χρήσιμων και απαραίτητων γνώσεων αλλά κυρίως η ανάπτυξη και η καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (21st Century Skills), που θα επιτρέψουν σε κάθε μαθητή να γίνει ένας ανεξάρτητα σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα (Κασιμάτη, 2005· Beetham & Sharpe, 2007· Kalantzis & Cope, 2008· Caldwell & Longmuir, 2010· Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley & Rumble, 2012· Hadjileontiadou & Kasimatis, 2014).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών έχουν ήδη ασχοληθεί με το ζήτημα των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, ο ορισμός των οποίων διατυπώνεται από το “New Media Consortium” (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson, & Weigel, 2007) ως «το σύνολο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων στο οποίο οι ηχητικές, οπτικές και ψηφιακές δεξιότητες επικαλύπτονται. Αυτές, περιλαμβάνουν τη δυνατότητα της κατανόησης της δύναμης των εικόνων και των ήχων, της αναγνώρισης και χρήσης της δύναμης αυτής, της διαχείρισης και μετατροπής ψηφιακών μέσων, της διάχυτης διανομής και της εύκολης προσαρμογής τους σε νέες μορφές». Οι Jenkins et al., (2007) επεκτείνοντας τον παραπάνω ορισμό, επισημαίνουν τη συμμετοχική κουλτούρα, την οποία θα πρέπει να είναι σε θέση οι μαθητές να υιοθετούν και παράλληλα υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες του 21ου αιώνα θα πρέπει να θεωρούνται κοινωνικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, οι νέες δεξιότητες δεν θα πρέπει να παραμερίσουν τις παλιές, αλλά να τις επεκτείνουν, ενσωματώνοντας και καλλιεργώντας άλλες, που θα επιτρέπουν στους μαθητές να εργάζονται στα πλαίσια κοινωνικών δικτύων με τη χρήση των ΤΠΕ, να μαθαίνουν συλλογικά, να υπερβαίνουν τις πολιτισμικές διαφορές, να τις αποδέχονται και να συμβιβάζουν αντικρουόμενα δεδομένα με σκοπό τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής εικόνας του κόσμου γύρω τους.

Ακόμη, οι Zehui, Fong Patrick, Mei & Liang (2015) αναφερόμενοι στο «πώς» οι άνθρωποι μαθαίνουν και στις δεξιότητες που καλό είναι να καλλιεργούν οι μαθητές καταγράφουν δεξιότητες μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, η συνεργατική μάθηση, η επικοινωνία και η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης των μαθητών. Αντίστοιχες αναφορές κάνουν και οι Popov et al., (2014), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι είναι

κομβικής σημασίας για τους μαθητές να καλλιεργούν δεξιότητες όπως η παραγωγή και ο διαμοιρασμός της γνώσης μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Εκτός από τους μεμονωμένους ερευνητές και διάφοροι οργανισμοί έχουν κατασκευάσει μοντέλα/πλαίσια στα οποία περιλαμβάνονται οι δεξιότητες που απαιτούνται για τον 21ο αιώνα. Τέτοια πλαίσια (ITL Research, 2013) είναι τα Partnership for 21st Century Skills (P21), International Society for Technology in Education (ISTE), Educational Testing Service ICT Literacy Panel, EnGauge framework from Metiri / NCREL, Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS), 21st Century Fluency, 21st Century Schools, και η δουλειά της Nancy Wasler στο HEL. Κάποια από τα παραπάνω πλαίσια έχουν αναπτυχθεί από κυβερνήσεις και από ιδιωτικές εταιρείες (Microsoft Corporation, Apple Computers) ενώ άλλα έχουν αναπτυχθεί από διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση. Όλα όμως αναφέρονται στις ικανότητες /δεξιότητες οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να διάγουν επιτυχημένη πορεία τόσο κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους όσο και αργότερα ως επαγγελματίες αλλά και ως πολίτες.

Η παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε ότι όλα τα προαναφερθέντα πλαίσια που αφορούν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα παρά τις διαφορές που μπορεί να έχουν - λόγω της διαφορετικής έμφασης που δίνει ο κάθε οργανισμός σε κάποιους τομείς (Dede, 2009) - παρουσιάζουν και αρκετές ομοιότητες, γεγονός που μας βοηθά να συνοψίσουμε τις ικανότητες /δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές του 21ου αιώνα στις παρακάτω (Dede, 2009 · Voogt & Robin, 2010· Saavadera & Opfer, 2012):

- Κριτική σκέψη
- Επίλυση προβλήματος
- Συνεργατικότητα
- Προσαρμοστικότητα και ευελιξία
- Δημιουργικότητα και καινοτομία
- Επικοινωνία
- Οικοδόμηση / κατασκευή της γνώσης
- Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός
- Κοινωνική και πολιτιστική επίγνωση

Οι δεξιότητες αυτές μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να ασκηθούν στο «πώς να μαθαίνουν». Ως δραστηριότητα μάθησης στο παρόν άρθρο ορίζεται οποιαδήποτε εργασία στην οποία λαμβάνουν μέρος οι μαθητές στο πλαίσιο του σχολικού τους προγράμματος μέσα ή έξω από την τάξη ή σε συνδυασμό και των δυο και μπορεί να εκτείνεται χρονικά από μία διδακτική ώρα έως ένα γενικότερο project μεγαλύτερης διάρκειας (Microsoft Partners in Learning, 2012).

1.1. Συνεργατική μάθηση

Στις δεξιότητες του 21ου αιώνα συγκαταλέγεται η ανάπτυξη από μέρους των μαθητών δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης. Ως συνεργατική μάθηση οι Johnson, Johnson & Holubec (1993) ορίζουν τη διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται σε μικρές ομάδες έτσι ώστε οι μαθητές να εργάζονται μαζί, με σκοπό να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Για την καλλιέργεια της συγκεκριμένης δεξιότητας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώνουν δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν κοινό έργο, να πάρουν αποφάσεις που επηρεάζουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία ή το προϊόν του έργου αυτού και να μοιραστούν την κοινή ευθύνη του (Brush,1997· Wang, 2009). Ο βαθμός ενεργοποίησης των παραπάνω τριών (3) παραμέτρων καθορίζει και την ποιότητα της συνεργασίας.

Δραστηριότητες που εστιάζουν στη διαπραγμάτευση, στον σεβασμό στην άποψη του άλλου, στην κοινή συμφωνία στο τι πρέπει να γίνει, στην κατανομή εργασιών, στην ενεργητική ακρόαση, στη συμπερίληψη όλων των ιδεών στο τελικό έργο αναπτύσσουν στους μαθητές την από κοινού ανάληψη έργου και τον διαμοιρασμό ευθύνης της εργασίας τους (Slavin, 1991· Johnson et al. 1993· Kagan, 1994). Ενδεικτικές τέτοιες δραστηριότητες, οι οποίες δύνανται να συνδράμουν στην καλλιέργεια συνεργασίας είναι όταν οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια ή μεγαλύτερα γκρουπ, συζητούν ένα θέμα, επιλύουν ένα πρόβλημα και στο τέλος δημιουργήσουν ένα προϊόν. Στις ομάδες συνεργασίας μπορούν να ενταχθούν και άτομα εκτός σχολικής τάξης, όπως μαθητές άλλων τάξεων ή σχολείων, μέλη της ευρύτερης κοινότητας ή άλλοι ειδικοί. Η συνεργασία μπορεί να γίνεται δια ζώσης ή με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση και τον διαμοιρασμό ιδεών και πηγών (Vivitsou, Lambropoulos, Papadimitriou, Gkikas & Konetas,2008).

Η ανάληψη ευθύνης για την υλοποίηση ενός έργου, που αποτελεί προϋπόθεση της συνεργατικής μάθησης, καλλιεργείται όταν οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια ή γκρουπ για να αναπτύξουν ένα κοινό προϊόν, σχέδιο ή μια απάντηση. Στη διαδικασία αυτή μπορούν να συμμετέχουν τόσο μαθητές όσο και άλλοι εταίροι (ενήλικοι, εμπλεκόμενοι φορείς, ειδικοί), οι οποίοι πρέπει να είναι από κοινού υπεύθυνοι για το τελικό αποτέλεσμα ομαδικής δουλειάς. Ενδεικτικές τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι ο διαμοιρασμός της κοινής ευθύνης για τη εκτέλεση ενός πειράματος ή/και η συνεργατική ευθύνη για τη δημιουργία κοινής ιστοσελίδας (Microsoft Partners in Learning,2012) .

Η από κοινού λήψη ουσιαστικών αποφάσεων, που, επίσης, αναπτύσσεται κατά την συνεργατική μάθηση, λαμβάνει χώρα όταν οι μαθητές χρειάζεται να λύσουν σημαντικά ζητήματα τα οποία θα κατευθύνουν την ομαδική τους δουλειά. Ουσιαστικές αποφάσεις, θεωρούνται οι αποφάσεις οι οποίες διαμορφώνουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία ή το προϊόν της δουλειά του. Πιο συγκεκριμένα το περιεχόμενο διαμορφώνεται από κοινού όταν οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν τη γνώση ενός θέματος για να λάβουν μια απόφαση, που θα επηρεάσει το ακαδημαϊκό περιεχόμενο της ομαδικής εργασίας τους, όπως για παράδειγμα

να αποδεχθούν μια άποψη πάνω σε ένα θέμα για το οποίο θα γράψουν στη συνέχεια, ή να αποφασίσουν πάνω στα βασικά ερωτήματα τα οποία θα εξετάσουν (Littleton & Light, 1999). Κατά τη διαδικασία αυτή οι μαθητές πρέπει να προγραμματίσουν τι πρόκειται να κάνουν, πότε θα το κάνουν, ποια εργαλεία θα χρησιμοποιήσουν και ποιοι είναι οι ρόλοι των μελών της ομάδας. Όσον αφορά το προϊόν οι μαθητές πρέπει να λάβουν ουσιαστικές αποφάσεις αναφορικά με τη σχεδίαση, οι οποίες επηρεάζουν τη φύση και τη χρηστικότητα του παραγόμενου υλικού τους. Ενδεικτικές τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να είναι η προετοιμασία με τη μορφή λόγου-αντίλογου και η υποστήριξη θέσεων για ένα θέμα και η διενέργεια ενός σχεδίου εργασίας.

1.2. Οικοδόμηση/χτίσιμο της Γνώσης

Η δεξιότητα του χτισίματος της γνώσης απαιτεί από τους μαθητές να παράγουν ιδέες και συμπεράσματα τα οποία είναι καινούρια γι αυτούς και όχι απλώς να αναπαράγουν τις πληροφορίες που τους δίνονται (Chai & Tan, 2009). Η συγκεκριμένη δεξιότητα μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες ερμηνείας, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης. Οι μαθητές δεν μένουν στις πληροφορίες που προσλαμβάνουν κατά την μαθησιακή διαδικασία αλλά τις αξιοποιούν για να παράγουν ευρήματα και ιδέες, τα οποία είναι καινούρια γι αυτούς και ενθαρρύνονται να ερμηνεύσουν, αναλύσουν, συνθέσουν ή να αξιολογήσουν/αποτιμήσουν πληροφορίες και ιδέες (Microsoft Partners in Learning, 2012).

Ενδεικτικές τέτοιες δραστηριότητες που καλλιεργούν την παραπάνω δεξιότητα αποτελούν η περιγραφή μιας ιστορικής περιόδου και η εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με υιοθετούμενους τρόπους ενέργειας, η διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, η αναζήτηση, σύγκριση και αντιπαραβολή απόψεων από πολλαπλές πηγές, η προσέγγιση διαφορετικών εκδοχών ενός γεγονότος και η γνωμοδότηση σχετικά με την αξιοπιστία τους.

Δραστηριότητες που επαναλαμβάνουν γνωστές διαδικασίες, είναι απολύτως κατευθυντικές, ζητούν από τους μαθητές αναζήτηση πληροφοριών και την απλή καταγραφή τους δεν συνεισφέρουν στο χτίσιμο της γνώσης, καθώς δε εμπλέκουν τους μαθητές σε καμία διαδικασία ερμηνείας, ανάλυσης, σύνθεσης ή αποτίμησης κάποιου στοιχείου (Neo, 2003). Αντίθετα, δραστηριότητες οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στο γνωστικό επίπεδο της ηλικιακής ομάδας στην οποία απευθύνονται και καλούν τους μαθητές να επινοήσουν από μόνοι τους τη διαδικασία ενισχύουν την παραπάνω δεξιότητα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη δόμηση του χτισίματος της γνώσης μεταλλάσσεται από τον παραδοσιακό και αυτός λειτουργεί πλέον ως μέντορας, επιμελητής, εμπνευστής, συντονιστής, διευκολυντής και μετασχηματιστής της μαθησιακής διαδικασίας και ανάγεται σε δημιουργό ερεθισμάτων για δημιουργικότητα και καινοτομία (Κοσσυβάκη, 2003). Στο πλαίσιο αυτό επιλέγει δραστηριότητες που εμπλέκουν το περιεχόμενο, τους βασικούς άξονες

ή τις μεθόδους από διαφορετικά ακαδημαϊκά (διδασκτικά) αντικείμενα και αξιοποιεί δημιουργικά τις ΤΠΕ.

1.3. Επικοινωνία

Η έννοια της επικοινωνίας διακρίνεται στη διαπροσωπική (interpersonal), τη διαμεσολαβημένη και ψηφιακή (mediated and digital), στη γραπτή (written) και την προφορική (oral) επικοινωνία, η καλλιέργεια δε της δεξιάτητας αυτής χρειάζεται να επιχειρείται με βιωματικές κυρίως δράσεις (Partnership for 21st Century Learning, 2012). Ειδικότερα, η διαπροσωπική διάσταση της επικοινωνίας παραπέμπει στο σύνολο εκείνων των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων που διευκολύνουν την προσωπική ανάπτυξη, τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα (συνεπώς και στο σχολείο), καθώς και την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που προκύπτουν στην ομάδα (OECD, 2004· En Gauge, Voogt et al., 2010). Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Ένωση συμπεριλαμβάνει στον όρο «επικοινωνία» τη διάσταση της μητρικής γλώσσας, καθώς και εκείνης των ξένων γλωσσών (Ασδεράκη, 2011· Voogt et al., 2010).

Δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ως άνω δεξιοτήτων σχετίζονται με τις ευκαιρίες που παρέχονται στους μαθητές και στις μαθήτριες - στο πλαίσιο όλων των γνωστικών αντικειμένων, καθώς και οποιασδήποτε άλλης «σχολικής» δραστηριότητας - να εκφράζονται προφορικά και γραπτά μέσα σε αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας, να κατανοούν τα ποικίλα κειμενικά είδη και να παράγουν τα δικά τους κείμενα για θέματα που ενδιαφέρουν τα ίδια τα παιδιά, αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικότητας. Ενδεικτικές τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι η σύνταξη από τα ίδια τα παιδιά των γραπτών ανακοινώσεων προς τους γονείς (π.χ. για τις τακτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς ή τις εκπαιδευτικές επισκέψεις), των προσκλήσεων για τις σχολικές εκδηλώσεις, ο απολογισμός - προφορικός ή γραπτός - του Σαββατοκύριακου και η παρουσίασή του στην Ολομέλεια της τάξης, η αξιοποίηση του ημερολόγιου, η σύνταξη της εφημερίδας της τάξης, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η παρουσίαση ενός ερευνητικού σχεδίου εργασίας. Επιπλέον, με αφορμή τα κείμενα αυτά, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με συνομηλίκους τους στη μητρική ή σε μια άλλη γλώσσα με βάση ένα κοινό θέμα στο πλαίσιο προγραμμάτων διασχολικής συνεργασίας (π.χ. e-Twinning, Erasmus+), ενισχύοντας παράλληλα γνώσεις και δεξιότητες στο πεδίο του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού.

Εξίσου σημαντικές με τις παραπάνω δραστηριότητες είναι και εκείνες που έχουν βιωματικό, παιγνιώδη χαρακτήρα και μαθησιακό σκοπό. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, τα παιδιά καλούνται – ανάλογα με την περίπτωση – να ενημερωθούν, να προβληματιστούν, και να σχηματίσουν, ενδεχομένως, μια πρώτη γνώμη πάνω σε ποικίλα ζητήματα, να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους και να τα εκφράσουν με υγιή τρόπο, να σκεφτούν κριτικά, να συζητήσουν και να δημιουργήσουν συνεργατικά σε μικρές και μεγάλες ομάδες, κτλ. Τέτοιου είδους δραστηριότητες, όταν γίνονται συστηματικά, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός

παιδαγωγικού κλίματος στην ομάδα της τάξης που αποδέχεται όλα τα παιδιά και ευνοεί τη μάθηση σε πολλαπλά επίπεδα. Τα Προγράμματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς και μαθητές στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Αγωγής, της Αγωγής Υγείας και των Πολιτιστικών Θεμάτων αποτελούν μια πρώτης τάξης ευκαιρία για την αξιοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων στο ελληνικό σχολείο¹.

1.4. Κοινωνική και Πολιτιστική Επίγνωση

Η ανάγκη για την ανάπτυξη της δεξιότητας αυτής προκύπτει από ένα νέο - περισσότερο διευρυμένο πλέον - τρόπο αντίληψης της έννοιας του πολίτη και της συμμετοχής του στα κοινά σε επίπεδο τοπικό, εθνικό, παγκόσμιο (Voogt et al., 2010, Partnership for 21st Century Learning, 2012). Η έννοια της κοινωνικής και πολιτιστικής επίγνωσης συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να ενημερώνεται, να κατανοεί και να συμμετέχει σε συζητήσεις για θέματα όχι μόνο τοπικού αλλά και παγκόσμιου ενδιαφέροντος, να συνυπάρχει αρμονικά σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων και να συνεργάζεται δημιουργικά στον εργασιακό χώρο με άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα. Συνδέεται επίσης με την έννοια του ενημερωμένου και ενεργού πολίτη, που γνωρίζει και προασπίζει τα δικαιώματα τα δικά του και των συμπολιτών του, που γνωρίζει και τηρεί τις υποχρεώσεις του, στο πλαίσιο της δημοκρατικά οργανωμένης κοινωνίας. Μάλιστα, η σημασία αυτής της ιδιότητας του σύγχρονου ανθρώπου θεωρείται καθοριστική για την ενίσχυση της δημοκρατίας, την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία των σύγχρονων κοινωνιών (UNESCO, 2010·Partnership for 21st Century Learning, 2012).

Η προσπάθεια για την εκπαίδευση ενημερωμένων, ενεργών πολιτών σχετίζεται αφενός με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στην ελληνική εκπαίδευση, όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Ιστορία κ.ά. (Σύνταγμα· Νόμοι· Δικαιώματα του Παιδιού και του Ανθρώπου· έννοια, αρχές και διαδικασίες δημοκρατικού πολιτεύματος). Αφετέρου, ενισχύεται με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο οργάνωσης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και των παιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός σχολικής τάξης και σχολικής μονάδας (Ματσαγγούρας, 2008). Ενδεικτικές δραστηριότητες² αποτελούν όσες συμβάλλουν, ώστε οι μαθητές α) να νιώθουν ότι αποτελούν μέλη μιας ομάδας, στα οποία παρέχονται ίσες ευκαιρίες για συνδιαμόρφωση του πλαισίου εντός του οποίου δρουν καθημερινά και

¹ Ενδεικτικές αναφορές τέτοιων δραστηριοτήτων στα εξής: *Δεξιότητες για παιδιά Δημοτικού (2010)*. Αθήνα: ΚΕΘΕΑ και Φιλίππου Δ., Καραντάνα Π. (2010), *Ιστορίες να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις...*. Αθήνα: Καστανιώτης.

² Ενδεικτικές αναφορές τέτοιων δραστηριοτήτων στο *Βογιατζόγλου Τζ., Κουράκη Χ., Βορύλα Β. (2015), Εκπαιδευτικό Υλικό. Μικροί Πολίτες εν Δράσει. Εκπαιδευόντας Ενεργούς Πολίτες*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη (dvd). Αξιοποιεί τα βιβλία της σειράς των ίδιων εκδόσεων, με τίτλο *Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη* (<http://goo.gl/4flg9J> Ανακτήθηκε στις 6/2/2016).

αναγνωρίζουν και ασκούν τα δικαιώματά τους, σεβόμενοι τα δικαιώματα και των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Drake, 2001).

1.5. Κριτική Σκέψη και Επίλυση Προβλήματος

Στη σύγχρονη κοινωνία η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και της δεξιότητας «επίλυσης σύγχρονων προβλημάτων της καθημερινής ζωής αξιοποιώντας δεδομένα και καταστάσεις από πραγματικά περιβάλλοντα» (ITL, 2012:21), θεωρείται μείζονος σημασίας. Ειδικότερα, οι μαθητές θα πρέπει να καταστούν ικανοί να αναγνωρίζουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα και να επιδιώκουν τη λύση τους αναλύοντας και συνθέτοντας τα δεδομένα που τους δίνονται, αναγνωρίζοντας και σκεφτόμενοι τις πιθανές μελλοντικές προκλήσεις και καινοτομίες, ενώ παράλληλα θα πρέπει να γίνονται δεκτικοί και ευέλικτοι στην υιοθέτηση αλλαγών. Οι μαθητές που έχουν εκπαιδευτεί στην επίλυση προβλήματος είναι ικανοί να θέτουν τις κατάλληλες ερωτήσεις, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να επιλύσουν το πρόβλημα, να αναστοχάζονται πάνω στις συνδέσεις που εμφανίζουν τα δεδομένα, να παίρνουν αποφάσεις για σύνθετα θέματα (Sans-Core, et.al, 2015).

Η υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων -εθνικών και ευρωπαϊκών- η αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας και της εκπαίδευσης STEM, συμβάλλουν στη δημιουργία αυθεντικών μαθησιακών περιβαλλόντων στα οποία οι μαθητές συνεργαζόμενοι αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη μέσα από την επίλυση καθημερινών προβλημάτων της σύγχρονης εποχής όπως η κλιματική αλλαγή, η μετανάστευση, οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας κ.ά (Chyrk, et.al., 2015).

1.6. Τεχνολογικός Αλφαριθμητισμός

Οι αλλαγές στην οικονομία, στην τεχνολογία, στην επικοινωνία, στην πληροφόρηση επηρεάζουν άμεσα και την εκπαίδευση, η οποία καλείται να διαφοροποιήσει τη μαθησιακή διαδικασία, να την προσαρμόσει στις ανάγκες της νέας εποχής, υιοθετώντας τη χρήση της τεχνολογίας προκειμένου να είναι πιο ελκυστική και αποτελεσματική. Η εκπαίδευση των μαθητών στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας θεωρείται μείζονος σημασίας, προκειμένου οι τελευταίοι να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες της νέας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, η οποία επηρεάζει δραματικά όλους τους τομείς της σύγχρονης ζωής.

Ειδικότερα, οι μαθητές «του 21^{ου} αιώνα θα ζήσουν ως ενήλικοι σε έναν αλλιώτικο και σφύζοντα κόσμο, που τον διαμορφώνει η τεχνολογία μέσα από πολύπλευρες διεργασίες και πρέπει να είναι προετοιμασμένοι γι' αυτό» (Δημητρόπουλος, 2006:1).

Ο αλφαριθμητισμός στις ΤΠΕ, δηλαδή «η ικανότητα να χρησιμοποιούμε ψηφιακή τεχνολογία, τα εργαλεία επικοινωνίας και/ή το διαδίκτυο προκειμένου να έχουμε πρόσβαση, να διαχειριζόμαστε, να χρησιμοποιούμε, να αξιολογούμε και να δημιουργούμε την πληροφορία,

ώστε να λειτουργούμε στην κοινωνία της γνώσης» (ETS, 2007:2), θεωρείται «εκ των ων ουκ άνευ».

Οι μαθητές καλούνται, πλέον, να γνωρίζουν την έννοια της τεχνολογίας σε όλες τις διαστάσεις της: τι είναι η τεχνολογία, ποιους σκοπούς εξυπηρετεί και πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών και στόχων (Burkhardt et al., 2003). Παράλληλα, οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν στη χρήση της τεχνολογίας προκειμένου να καταστούν ικανοί να διαχειρίζονται την πληροφορία (σύνθεση, αξιολόγηση, ερμηνεία πληροφορίας), να επικοινωνούν μέσω της τεχνολογίας, να σκέφτονται, να αποφασίζουν και γενικότερα να αναπτύξουν κριτική σκέψη (Burkhardt et al., 2003· Δημητρόπουλος, 2006), χωρίς, ωστόσο, να αγνοήσουν τους κανόνες ηθικής που διέπουν τόσο την αναζήτηση και χρήση της πληροφορίας όσο και την επικοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίζουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας να ωθούν και να δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα/ευκαιρίες χρήσης των ΤΠΕ (ITL, 2012). Τέτοιους είδους ευκαιρίες είναι η χρήση λογισμικών σχετικών με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται, η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής, των εργαλείων του web 2.0 όπως η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, χρονογραμμών, video, animation κ.ά τα οποία βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν τις νέες πληροφορίες, να οικοδομήσουν τη γνώση, να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, να εφαρμόσουν στην πράξη την επίλυση προβλήματος. Μέσα από τη χρήση των προαναφερθέντων, οι μαθητές επικοινωνούν και συνεργάζονται παράγοντας πρωτότυπο ψηφιακό υλικό.

Συμπεράσματα

Από τα προηγούμενα είναι σαφές ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν προϋποθέτει ένα διαφορετικό περιβάλλον μάθησης και αξιολόγησης. Το περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να εστιάζει στο τι μαθαίνουν οι μαθητές, πώς μαθαίνουν αλλά και πώς λειτουργούν τα σχολεία. Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητο να υπάρξουν αλλαγές στους τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, καθώς οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης δεν μπορούν να αποτιμήσουν τις δεξιότητες, τη μεταγνώση και τις στάσεις που αναπτύσσουν και υιοθετούν οι μαθητές. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η διδασκαλία και η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη δασκάλου και μαθητών και αποβλέπει στην αποτίμηση των γνώσεων και των ικανοτήτων του μαθητή που αφορούν πραγματικές καταστάσεις.

Ως εκ τούτου η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα είναι μείζονος σημασίας προκειμένου οι μαθητές, οι πολίτες του μέλλοντος, να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές, οικονομικές, κοινωνικές συνθήκες που αναμένονται έχοντας υιοθετήσει τη στάση του ενεργού πολίτη. Αν και κατά καιρούς υπάρχουν αλλαγές και διαμάχες αναφορικά με το ποιες δεξιότητες πρέπει να υπάρχουν στη λίστα των θεωρούμενων ως «δεξιότητες μείζονος σημασίας», παρατηρείται ότι οι δεξιότητες που έχουν ήδη αναφερθεί στο παρόν εγχείρημα συνδέονται μεταξύ τους σε τέτοιο βαθμό ώστε, αν όχι πάντα, τις περισσότερες φορές, η καλλιέργεια της μιας να είναι στενά συνυφασμένη με την καλλιέργεια της άλλης.

Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να επισημανθεί ότι ανεξάρτητα από το ποια θα είναι η μελλοντική αναθεώρηση της λίστας των δεξιοτήτων, το μόνο βέβαιο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί και μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις και προσκλήσεις. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πολυετούς επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι τόσο για το ποιες είναι οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα όσο και για τους τρόπους που μπορούν να τις καλλιεργήσουν στους μαθητές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt, & G. Knezek, (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 5-22). New York: Springer.
- Ασδεράκη, Φ. (2011). *Εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πρόκληση της πολυγλωσσίας*. Αθήνα: Έλλην.
- Beetham, H. & Sharpe, R. (2007). An Introduction to Rethinking Pedagogy for a Digital Age. In Beetham H. and Rhona S. (Eds.): *Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering eLearning*, pp. 1-10. New York: Routledge.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Blackledge D.& Hunt B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Βογιατζόγλου Τζ., Κουράκη Χ. & Βορύλα Β.(2015), *Εκπαιδευτικό Υλικό. Μικροί Πολίτες εν Δράσει. Εκπαιδευόμενος Ενεργός Πολίτης*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη (dvd).
- Brush, T. A. (1997). The Effects on Student Achievement and Attitudes When Using Integrated Learning Systems with Cooperative Pairs. *Educational Technology Research and Development*, 45 (1), 51-64.
- Burkhardt, G., Monsour, M., Valdez, G., Gunn, C., Dawson, M., Lemke, Ch., Coughlin, Ed., Thadani, V.,& Martin, C. (2003). *enGauge for 21st Century Skills*. Ανακτημένο στις 7-1-2016 από τον δικτυακό τόπο <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf> .
- Caldwell, B. & Longmuir, F. (2010). Curriculum and Pedagogy for the 21st Century Challenges for School Leaders. *Proceedings of the Annual Conference of the Queensland Studies Authority (QSA) on the theme of Shared Vision: An Australian Curriculum P-12*, 29 April 2010, Brisbane Convention and Exhibition Centre.
- Chai, C. S., & Tan, S. C. (2009). Professional development of teachers for computer-supported collaborative learning: A knowledge-building approach. *Teachers College Record*. 111 (5), 1296-1327.
- Charlot B. (1992). *Το σχολείο αλλάζει. Κρίση του Σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Chyrk, P., Gatecka, J., Guzik, A., Milewski, P., Mizerska, M., Nerc, O., Siekierska, E., Wisniowski, W.,& Zylinska, M. (2015). *The book of trends in education 2.0*.

Ανακτημένο στις 7-1-2016 από τον δικτυακό τόπο <http://www.ydp.eu/trendbook-download/>

Δημητρόπουλος, Β. (2006). *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και Θεωρίες Μάθησης. (Ποιος θα μείνει απ' έξω)*; Ανακτημένο στις 7-1-2016 από τον δικτυακό τόπο http://2pek-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/FOLDERS/Dhmosieyseis_Arthra/technologies_plhroforias_kai_epikoinonion.pdf

Dede, Ch. (2009). Comparing Frameworks for “21st Century Skills”. Ανακτημένο στις 7-1-2016 από τον δικτυακό τόπο http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf

Drake, R. F. (2001). *The Principals of Social Policy*. Hampshire: Palgrave.

Europese Commissie. (2002). eEurope 2005: An information society for all. Ανακτημένο στις 8-1-2016 από τον δικτυακό τόπο http://www.etsi.org/WebSite/document/aboutETSI/EC_Communications/eEurope2005_actionPlan.pdf.

Zehui Z., Fong Patrick S.W., Mei H. & Liang T., 2015. *Effects of gender grouping on students' group performance, individual achievements and attitudes in computer-supported collaborative learning*. In *Computers in Human Behavior* 48 (2015) 587–596. Oxford: Elsevier. https://www.researchgate.net/profile/PSW_Fong/publication/276835655_Effects_of_gender_grouping_on_students_group_performance_individual_achievements_and_attitudes_in_computer-supported_collaborative_learning/links/57458a3508ae298602f8bb80.pdf

Hadjileontiadou, S. & Kasimatis, A. (2014). On Enhancing Pre-service Teacher 21st century Skills using Cmap Tools. *International Journal of Education and Research (IJER)*, 2(9), pp. 285-296.

ITL Research, (2012). *Οι διαστάσεις μιας μαθησιακής δραστηριότητας*. Ανακτημένο στις 8-1-2016 από τον διαδικτυακό τόπο <https://www.britishcouncil.gr/sites/default/files/pil-network-dimensions-of-a-learning-activity.pdf>

ITL Research, (2013). *21st Century Learning Design Rubrics in 21CLD Learning Activity Rubrics ITL Research Microsoft Partners in Learning Creative Commons Attribution 3.0 Unported License*. Ανακτημένο στις 8-1-2016 από το δικτυακό τόπο <http://www.kasc.net/2010/21CLD%20Learning%20Activity%20Rubrics%202012.pdf>

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2007). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MacArthur Foundation.

ΚΕΘΕΑ, (2010). *Δεξιότητες για παιδιά δημοτικού*. Ανακτήθηκε στις 7-1-2016 από τον δικτυακό τόπο <https://pappanna.wordpress.com/2013/02/06/%CE%B4%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC->

%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CE%BF%CE%B9-%CE%BA/

- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). *New Learning: elements of a science of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κασιμάτη, Κ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της θεωρίας κατασκευής της γνώσης (constructivism) με στόχο τη δόμηση της κοινωνίας της γνώσης. *Ευκλείδης γ'*, 63, σσ. 90-102.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, M.N.: Interaction.
- Levy, F., & Mundane, R.J. (2006). How computerized work and globalization shape humankind demands. Ανακτημένο στις 8-1-2016 από τον δικτυακό τόπο file:///C:/Users/Rallou/Desktop/21st_century_skills/2005-006.pdf
- Littleton, K., & Light, P. (1999) (Eds). *Learning with computers: Analysing productive interactions*. London: Routledge.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Neo, M. (2003). Developing a collaborative learning environment using a web-based design project-A Malaysian perspective. *Journal of Computer assisted Learning (JCAL)*. 19(4), 462-473.
- Partnership for 21st Century Skills, Ανακτημένο στις 31-1-2016 από το δικτυακό τόπο <http://www.p21.org/>
- Πλειός Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον
- Saavadera, A.R., Opfer, V.D. (2012). Teaching and Learning 21st century skills. Lessons from the learning sciences. Ανακτημένος στις 8-1-2016 από τον δικτυακό τόπο <http://asiasociety.org/files/rand-1012report.pdf>
- Sans – Cope, O., Barco, A., Albo_Canals, J., Diaz, M. & Angulo, C. (2015). Robotics@Montserrat: A case of Learning through robotics community in a school. Ανακτημένο στις 20-2-2016 από τον δικτυακό τόπο http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/24182/robotics_montserrat.pdf?sequence=1,
- Slavin, R. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- UNESCO (2010). Σχετικά με το πλαίσιο του Οργανισμού για την εκπαίδευση: Ανακτημένο στις 6-2-2016 από τον δικτυακό τόπο <http://en.unesco.org/partnerships/partnering/education>
- Vivitsou M., Lambropoulos, N., Papadimitriou, S., Gkikas, A. & Konetas, D. (2008). Web 2.0 collaborative learning tools dynamics in Knowledge Networks: The Social Software

Perspective, Editors: IGI Global (2008). *Web 2.0 collaborative learning tools dynamics in Knowledge Networks: The Social Software Perspective*, Editors: IGI Global.

Voogt, J., Roblin, P.N. (2010). 21st Century Skills. Discussion paper. Ανακτημένο στις 8-1-2016 από τον δικτυακό τόπο http://archieff.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Bestanden_Feddo/21st-Century-Skills.pdf

Wang, Ji-Bo, Wang, Dan, Wang, Li-Yan, Lin, Lin, Yin, Na, & Wang Wei-Wei.(2009). Single machine scheduling with exponential time-dependent learning effect and past-sequence-dependent setup times. *Computers & Mathematics with Applications*, 57 (1).

Φιλίππου Δ. & Καραντάνα Π. (2010). *Ιστορίες να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις....* Αθήνα: Καστανιώτης.

**Συμβολή στη θεωρία και πράξη της χριστιανικής αγωγής στο πλαίσιο της
Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Ο διδακτικός μετασχηματισμός των περιοδειών του Απ.
Παύλου με τη χρήση των επιτραπέζιων ηλεκτρονικών παιχνιδιών**

**Contribution to the theory and practice of Christian Education in the context of
religious Education: The didactic transposition of St Paul’s missionary journeys through
the use of electronic board games**

Ξανθή Αλμπανάκη, Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Διδ. Θεολογίας, xalbanaki@gmail.com

Xanthi Almpnaki, *Experimental Senior School of University of Macedonia, PhD of Theology,*
xalbanaki@gmail.com

Abstract: This paper focuses on the educational framework of the usage of electronic games in the subject of Religious and Christian Education. It presents the board game design and the pilot implementation of a digital literacy environment in the form of an electronic game in Religious Education, followed by a research method, a qualitative one among primary school pupils. The game is related to the figure of the Apostle Paul, one of the most beloved dearest Apostles of the Orthodox Christian Tradition, and his missionary journeys for the expansion of the Church. The game is also related to a great variety of teaching units of different classes and educational levels. It is designed as a traditional board game, both in its function and its appearance, but, at the same time, there has been a didactic transposition for teaching purposes as well as renewal in context and religious meaning according to the Orthodox Tradition and christian education. For the evaluation of the practice, the teacher had used the qualitative method through the rubric evaluation. The main conclusion can be epitomized in the positive reception of the particular method, the active involvement of the students in the learning process and the improvement of their grasp of religious notions.

Keywords: electronic board game, religious education, christian education, didactic transposition

Περίληψη: Το άρθρο μελετά το παιδαγωγικό πλαίσιο ενσωμάτωσης των επιτραπέζιων ηλεκτρονικών παιχνιδιών στο μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ). Παρουσιάζεται ο σχεδιασμός (board game design) και η πιλοτική εφαρμογή ενός ψηφιακού εγγράμματος περιβάλλοντος υπό τη μορφή ηλεκτρονικού παιχνιδιού στο ΜτΘ, ενώ ακολούθησε ποιοτική έρευνα πεδίου σε μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το παιχνίδι συνδέεται με το πρόσωπο του Απ. Παύλου, ένα από τα πιο αγαπητά πρόσωπα της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης και τις περιοδείες, ενώ σχετίζεται με διδακτικές ενότητες πολλών τάξεων και εκπαιδευτικών βαθμίδων. Το παιχνίδι ακολουθεί το πρότυπο (εξωτερικά και λειτουργικά)

παραδοσιακού επιτραπέζιου παιχνιδιού, αλλά ταυτόχρονα μετασχηματίζεται διδακτικά, αναπλαισιώνεται και νοηματοδοτείται θεολογικά σύμφωνα και με την Ορθόδοξη Παράδοση και τη χριστιανική αγωγή. Για την αξιολόγηση της πρακτικής η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε την ποιοτική μέθοδο με ρουμπρίκες αξιολόγησης. Τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στη θετική αποδοχή του συγκεκριμένου παιχνιδιού από πλευράς εκπαιδευτικών, στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και τη βελτίωση της κατανόησης θρησκευτικών εννοιών.

Λέξεις κλειδιά: επιτραπέζιο ηλεκτρονικό παιχνίδι, θρησκευτική εκπαίδευση, χριστιανική αγωγή, διδακτικός μετασχηματισμός,

Εισαγωγή

Η προσέγγιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο έχει διανύσει μακρά πορεία και έχει διέλθει από τη διδασκαλική αυθεντία, την κατήχηση και την καθ' έδρας διδασκαλία έως και τη θεώρησή της υπό παιδαγωγικά, ψυχολογικά και θεολογικά κριτήρια ως μία σύγχρονη μορφωτική διαδικασία δίνοντας έμφαση στην θρησκευτική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού (Περσελής, 1994:33-37 & 134). Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το παιδαγωγικό πλαίσιο ενσωμάτωσης ενός επιτραπέζιου ηλεκτρονικού παιχνιδιού στο μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) και ο διδακτικός μετασχηματισμός των ιεραποστολικών περιοδειών του Απ. Παύλου. Επίκεντρο αυτής της προσέγγισης είναι η Ορθόδοξη παράδοση (Περσελής, 1994:245) με σκοπό να υπηρετήσει τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015:183-4) και τη χριστιανική αγωγή στο σχολείο (Περσελής, 2010:20-24).

Τα επιτραπέζια παιχνίδια παρέχουν εξαιρετικούς πόρους και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να θεραπεύσουν ένα ευρύ φάσμα των μαθησιακών στόχων, ενώ προσφέρουν διεπιστημονική προσέγγιση στην εκπαίδευση συνδέοντας την επιστήμη, την τέχνη, την τεχνολογία και την ιστορία μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Αλμπανάκη, 2017:13). Όσον αφορά το ΜτΘ έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές προσπάθειες ένταξης της τεχνολογίας και δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα (Μητροπούλου 2015:3-25), όπως προτείνονται και από τα υφιστάμενα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ) (π.χ αξιοποίηση του επιτραπέζιου παιχνιδιού) (Περσελής, 2005:28; Κουκουνάρας Λιάγκης, Κολάση, Αλεξανδρή, et all., 2016:446-454). Το προτεινόμενο παιχνίδι έχει ως τίτλο: «Ακολουθώντας τα βήματα του Απόστολου των Εθνών: συνδέοντας το χθες με το σήμερα» και κατατάσσεται στην κατηγορία «Εκπαιδευτικά παιχνίδια» (educational games) (Linaza; 1984:271-274; Deubel, 2006: 30-35). Οι δραστηριότητές του λαμβάνουν υπόψη τον χαρακτήρα του ΜτΘ, ενώ διαφέρουν ως προς τα χαρακτηριστικά και τα μοντέλα μάθησης που υποστηρίζουν (Μητροπούλου 2015:3-25). Είναι σχεδιασμένο, ώστε να λειτουργεί σε ηλεκτρονική μορφή και να δίνει τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής των εμπλεκόμενων (Γσιτουρίδου-Βρύζας-Σεμεντεριάδης, 1999:192). Ακολουθεί, σε μεγάλο βαθμό, το πρότυπο (εξωτερικά και λειτουργικά) των παραδοσιακών επιτραπέζιων παιχνιδιών (Laird, 2010:187-198; Κωτσίδου, 2014:59), αλλά ταυτόχρονα αναπλαισιώνεται, μετασχηματίζεται διδακτικά και νοηματοδοτείται θεολογικά σύμφωνα με

την Ορθόδοξη Χριστιανική Παράδοση ώστε να υπηρετεί τη χριστιανική αγωγή και τη θρησκευτική ανάπτυξη του παιδιού. Τέλος, οι επιστολές του Παύλου, από όπου αντλείται το απαραίτητο υλικό, αξιοποιούνται όχι ως «θεολογικά δοκίμια», αλλά ως θεραπευτικό μέσο για την κατανόηση και εφαρμογή του Χριστιανισμού (Περσελής, 1994:247). Τέλος, μπορεί να ενταχθεί στη διδασκαλία σε τάξεις Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, αλλά και με τη μορφή σχεδίου εργασίας (project) (Αλμπανάκη, Γκιούρα, Μητροπούλου-Μούρκα, 2017:1174).

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Το παρόν παιχνίδι στοχεύει να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής στην υπηρεσία της χριστιανικής αγωγής μέσα από τον διδακτικό μετασχηματισμό των περιοδίων του Απ. Παύλου. Η θεωρία του διδακτικού μετασχηματισμού του Κοινωνιολόγου Verret (Verret, 1975) (Perrenoud, 1998: 487-514; Chevalard, 1991; Hormann, 2006: 109-124) αξιοποιήθηκε ως ένα μοντέλο εργαλειοποίησης διδακτικών φαινομένων εξαιτίας της απόστασης που χωρίζει την επιστημονική γνώση και εκείνων των στοιχείων που τελικά επιλέγονται και διδάσκονται στο σχολείο (Βελλοπούλου-Ραβάνης, 2006:144; Polidoro & Stigar, 2010:1-6). Σύμφωνα με τον Chevalard, (1991:39) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας διενεργείται ένας μετασχηματισμός, ο οποίος δεν είναι μία απλοποίηση της γνώσης και έχει την εξής μορφή: γνωστικό αντικείμενο—αντικείμενο προς διδασκαλία—αντικείμενο που διδάσκεται. Το αντικείμενο όμως που διδάσκεται, αναπλαισιώνεται, τελικά, από τον εκπαιδευτικό, λαμβάνοντας υπόψη και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τάξη (Chevalard, 1991:252).

Η απλοποίηση αυτή της επιστημονικής-θεολογικής γνώσης δεν συνεπάγεται αλλαγές στην ουσία του αντικειμένου και το θεολογικό υπόβαθρο, αλλά περιλαμβάνει: (α) την απλοποίηση του νοήματος των επιστημονικών όρων (ενοιολογικό πεδίο), (β) τον εμπλουτισμό του περιεχομένου με παραδείγματα, τα οποία στηρίζονται στην εμπειρία των μαθητών/τριών, δηλαδή, είναι οικεία και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του/της (μεθοδολογικό πεδίο), (γ) τη συνάρτηση της επιστημονικής γνώσης με τον καθημερινό κόσμο (πολιτισμικό πεδίο) (Δελέγκος, 2005:94-108). Ο μετασχηματισμός αυτός διακρίνεται (Βελλοπούλου-Ραβάνης, 2006:144): α) σε μία πρώτη φάση «εξωτερική», η οποία αποτελεί τον βασικό μετασχηματισμό των γνωστικών αντικειμένων, ώστε να μπορούν να διδαχθούν στη σχολική τάξη με τις κατάλληλες κωδικοποιήσεις και τους συμβολισμούς και να έχουν πρόσβαση σε αυτή τη γνώση όλοι/ες και β) σε μία δεύτερη φάση που είναι ο «εσωτερικός μετασχηματισμός» και σχετίζεται με όλες τις ενέργειες του εκπαιδευτικού, ώστε να διδαχθεί το αντικείμενο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης (Βελλοπούλου-Ραβάνης, 2006:144).

Το ζήτημα της κατανόησης των θρησκευτικών εννοιών και της θρησκευτικής γνώσης που παράγεται στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει τους ερευνητές και έχουν διενεργηθεί στο παρελθόν αντίστοιχες έρευνες (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015:191-194; Περσελής, 1998:51-60). Στο ΜτΘ, οι πληροφορίες που παρέχονται πρέπει να μετασχηματιστούν σε γνώση, αφού συνδυαστούν με την ερμηνεία τους (Στογιαννίδης, 2009:111; Αλμπανάκη, 2017:34) για την

καλύτερη κατανόηση του Χριστιανισμού, και κατ’ επέκταση, για την ίδια τη χριστιανική αγωγή, που στοχεύει μεταξύ άλλων «στη μετάδοση και τη ‘βίωση’ του χριστιανικού μηνύματος» (Περσελής, 1994:249). Στη συνέχεια, κατά τον «εσωτερικό διδακτικό μετασχηματισμό», το υλικό της προηγούμενης φάσης προσαρμόστηκε στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης, ενώ συσχετίστηκε με δραστηριότητες της σύγχρονης κοινωνίας (Chionidou – Moskofoglou et. all., 2012:37-42) και αξιακές αρχές και έννοιες (αρετή της αγάπης, χριστιανική ηθική, Άγιο Πνεύμα, θεσμοί διοίκησης της Εκκλησίας κ.α) (Περσελής, 1994:250).

1.1 Σχεδιασμός επιτραπέζιου ηλεκτρονικού παιχνιδιού

Κατά τον σχεδιασμό του παιχνιδιού δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον θρησκευτικό χαρακτήρα των περιοδίων, ώστε να αναδειχθεί το στοιχείο της θεόδοτης κλήσης του Απόστολου των Εθνών και της βαρύνουσας σημασίας της αποδοχής αυτής της κλήσης στη διάδοση του Χριστιανισμού (Περσελής, 1994:249; Αλμπανάκη, Γκιούρα, Μητροπούλου-Μούρκα, 2017:1175). Οι δραστηριότητες του παιχνιδιού συνέβαλαν ώστε να επιτευχθεί ο διδακτικός μετασχηματισμός και να νοηματοδοτηθεί θεολογικά και με χριστιανοπαιδαγωγικά κριτήρια (Αλμπανάκη, 2017:37). Διακρίνονται από διεπιστημονικότητα, ενώ οι ερωτήσεις είναι συνήθως επαναληπτικού χαρακτήρα και συμπεριλαμβάνουν βίντεο, εικόνες, παραγωγή προφορικού λόγου, ασκήσεις αξιολόγησης, υπερμέσα κ.α. Παράλληλα οι μαθητές/τριες πριν λάβουν κάποια απόφαση (π.χ επιλογή διαδρομής), πρέπει να συνυπολογίσουν την αναγκαιότητα της εκπλήρωσης ενός θεόδοτου στόχου και ότι το οικονομικό «κόστος» δεν αποτελεί μοναδικό κριτήριο [π.χ α) στην Τρωάδα, ο Θεός καλεί με όραμα τον απόστολο και τους συνεργάτες του να κατευθυνθούν στη Μακεδονία, παρά τα διαφορετικά σχέδιά τους β) ο Απ. Παύλος επισκέπτεται μεγάλες πόλεις για να κηρύξει το Ευαγγέλιο και ιδρύει εκκλησίες και για τον λόγο αυτόν ακολουθούσε τους κύριους εμπορικούς δρόμους, ενώ επισκέπτονταν κάθε φορά και την εβραϊκή συναγωγή της πόλεως, όπου υπήρχε γ) πολύ σημαντικό ρόλο στις περιοδείες του Απ. Παύλου διαδραματίζουν οι συνεργάτες του] (Αλμπανάκη, 2017:37).

Η δομή του επιτραπέζιου παιχνιδιού είναι σε γραμμική πορεία, η οποία διευκολύνει χωροταξικά την ενσωμάτωση των σταθμών των περιοδίων. Ταυτόχρονα, δίνεται η δυνατότητα να αναδειχθεί η «συνέχεια» (χρονική, χωρική, πολιτισμική) του Χριστιανισμού με αναφορές σε γεωγραφικούς όρους και τοπωνύμια. Επιπλέον, το παιχνίδι περιέχει αριθμητικές έννοιες και μαθηματικές πράξεις. Η μεταφορά των αριθμών αυτών σε πραγματικά νούμερα βασισμένα σε ρεαλιστικές καταστάσεις αναδεικνύει με τον πιο παραστατικό τρόπο το έργο του Απ. Παύλου στις εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες της εποχής καθώς και τη συνέργεια του Αγίου Πνεύματος. Επίσης, καταβλήθηκε προσπάθεια να αμβλυνθεί η προτεραιότητα του χρηματικού στοιχείου και της οικονομικής επιβράβευσης (οι μαθητές/τριες θα πρέπει να εμπλακούν σε χρηματοοικονομικές συναλλαγές αλλά μόνο σε σχέση με την εκπλήρωση των περιοδίων, ενώ δεν πραγματοποιούνται αγοραπωλησίες) (Αλμπανάκη, Γκιούρα, Μητροπούλου-Μούρκα, 2017:1175). Τέλος, το παιχνίδι σχεδιάστηκε για να παίζεται ομαδικά και όχι ατομικά ώστε να προωθηθεί πνεύμα συνεργασίας και υγιούς

ανταγωνισμού (Κουκουνάρας Λιάγκης, κ.α., 2016:446-454). Νικητής είναι η ομάδα (και όχι ο παίκτης), που θα επιτύχει τη βέλτιστη διαδρομή όχι μόνο σε σχέση με το οικονομικό στοιχείο αλλά και με τα επιθυμητά αποτελέσματα της περιόδου.

Σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους αναμένονται οι κατωτέρω γνώσεις και δεξιότητες (Αλμπανάκη, 2017:44-46): α) Κατανόηση της προσφοράς του Απ. Παύλου, ο οποίος με το κήρυγμά του για την εν Χριστώ λύτρωση του ανθρώπου επέδρασε καταλυτικά στην εξέλιξη του ευρωπαϊκού και εν γένει του παγκόσμιου πολιτισμού και σύνδεση με το σήμερα (Αλμπανάκη-Γκιούρα, 2015:306), β) Κατανόηση της επιρροής της Βίβλου στη ζωή και στον πολιτισμό της Ελλάδας και της Ευρώπης και ανακάλυψη στην Αγία Γραφή απαντήσεων γύρω από θεμελιώδη ζητήματα κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς (Περσελής, 2005:121-122), γ) Ανάπτυξη ενσυναίσθησης ως προς τα πρόσωπα των θρησκευτικών αφηγήσεων και αξιολόγηση υπό το φως των όσων κατανόησαν των δικών τους στάσεων και επιλογών (Essinger, 1991:3-18; Koukounaras- Liagis, 2011:75-89), δ) Ενίσχυση έρευνας, μελέτης και αξιολόγησης κειμένων και πληροφοριών και, ε) Ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων χωρικής και μαθηματικής σκέψης και καλλιέργεια ικανοτήτων οικονομικής διαχείρισης.

2. Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας και της πιλοτικής εφαρμογής είναι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της αξιοποίησης ενός ψηφιακού περιβάλλοντος στο ΜτΘ σε σχέση με την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στο ΜτΘ, τη βελτίωση της επίδοσής τους αλλά και της κατανόησης θρησκευτικών εννοιών και της ενίσχυσης της ομαδοσυνεργατικότητάς τους (Βαχτσεβάνου-Σταμούλη, 2005:170-171; Αλμπανάκη, Γκιούρα, Μητροπούλου-Μούρκα, 2017:1176).

2.1 Μεθοδολογία έρευνας

Κατά την πιλοτική εφαρμογή του επιτραπέζιου ηλεκτρονικού παιχνιδιού χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό μοντέλο ADDIE (Χατζηαλεξιάδου, 2012:70). Το μοντέλο περιλαμβάνει πέντε φάσεις και χαρακτηρίζεται μαθητοκεντρικό (Instructional Design Models) Analysis, Design, Development, Implement, Evaluation) (Molenda & Pershing & Reigeluth, 1996:266-293, Σολωμονίδου, 2006:15-16, Μητροπούλου, 2016:8). Στη φάση της ανάλυσης (Analysis) ανακοινώνονται οι σκοποί και οι στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας, σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών του ΜτΘ. Διερευνώνται και ανακαλούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών και επιλέγεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η διερευνητική μέθοδος (Ματσαγγούρας, 2000:29-31). Τίθεται, επίσης, το ζήτημα της Ιεραποστολής, των περιοδειών και των προβλημάτων των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων. Στη φάση του σχεδιασμού (Design), σχεδιάζονται οι δραστηριότητες αξιολόγησης. Στη φάση της ανάπτυξης (Development) δημιουργούνται οι δραστηριότητες, ερευνώνται τα πιθανά

προβλήματα και ενσωματώνονται οι τεχνολογίες. Στη φάση της εφαρμογής (Implement) διεξάγεται η διδασκαλία. Οι χρήστες εκτελούν τις οδηγίες και παίζουν ομαδικά. Στη φάση της αξιολόγησης (Evaluation) γίνεται αποτίμηση της αποτελεσματικότητας με βάση τη διαμορφωτική (formative), και την τελική *αθροιστική* (summative) αξιολόγηση.

2.2 Δείγμα έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε μαθητές/τριες του 2^{ου} Δημοτικού σχολείου Πεύκων του Νομού Θεσσαλονίκης της Δ΄ τάξης Δημοτικού, ηλικίας 9-10 ετών (63 μαθητές/τριες) και είχε διάρκεια ένα μήνα. Το δείγμα διανεμήθηκε σε δύο ομάδες: α) την πειραματική ομάδα (experimental group) (42 μαθητές/τριες), η ομάδα υποκειμένων στην οποία ασκούσαν το πειραματικό ερέθισμα και η οποία διδάχθηκε τις περιοδείες του Απ. Παύλου στο πλαίσιο του ΜτΘ και β) την ομάδα ελέγχου («control») (21 μαθητές/τριες), που συμμετείχε στο πείραμα, χωρίς όμως να συμμετέχει στην πειραματική διαδικασία και η οποία ανήκε στην ίδια ηλικιακή ομάδα με την πειραματική (Σταλίκας, 2005:182, 187). Η ομάδα ελέγχου συμμετέχει στην πρώτη φάση της διδασκαλίας και προσφέρει τη δυνατότητα σύγκρισης με την πειραματική ομάδα ενισχύοντας την ερευνητική υπόθεση ότι οι αλλαγές που παρατηρούνται στην πειραματική ομάδα οφείλονται στον πειραματικό χειρισμό και στην επίδραση του πειραματικού ερεθίσματος και όχι σε εξωγενείς μεταβλητές (Σταλίκας, 2005:182).

2.3 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα και αξιοποιήθηκαν ρουμπρικές αξιολόγησης (Dornish & Sabatini McLoughlin, 2006:1-4, Jonassen et all., 2011:263; Blaxter, Hughes & Tight, 2001:40-45; Cohen & Manion, 1994: 25-26). Η ρουμπρική ορίζεται ως μια «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων» και αποτελείται από τα εξής δομικά στοιχεία: τα κριτήρια (criteria), τα επίπεδα επίδοσης (standards), την κλίμακα βαθμολογίας και τις περιγραφές των επιπέδων επίδοσης σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης (Κουλουμπαρίση & Ματσαγγούρας, 2004:55-83). Αξιοποιήθηκαν τράπεζες ρουμπρικών, οι οποίες τροποποιήθηκαν, ενώ τα αποτελέσματα των ρουμπρικών συγκρίνονται για τη διαπίστωση στατιστικά σημαντικών διαφορών.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε τέσσερις φάσεις. Η 1η, 2η και 3η φάση διήρκεσαν έξι (6) ώρες σε διάρκεια τριών (3) εβδομάδων (2 ώρες εβδομαδιαίως). Στην 1^η φάση πραγματοποιήθηκε δίωρο θεωρητικό μάθημα στο εργαστήριο πληροφορικής και συμμετείχαν και οι δύο ομάδες. Στη 2^η φάση συμμετείχε μόνο η πειραματική ομάδα και πραγματοποιήθηκε δίωρη εξάσκηση. Στην 3^η φάση συμμετείχε εκ νέου μόνο η πειραματική ομάδα. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν ελεύθερα σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων και ένας/μία μαθητής/τρια ανέλαβε τον ρόλο του συντονιστή. Η 4η φάση, διάρκειας δύο (2) ωρών (4^η εβδομάδα) αποσκοπούσε στην αξιολόγηση της πρακτικής με τη βοήθεια ρουμπρικών αξιολόγησης (Αλεβυζάκη, 2008:79). Σε αυτήν τη φάση συμμετείχε η πειραματική και η ομάδα ελέγχου με αντίστοιχες ρουμπρικές αξιολόγησης.

3. Αποτελέσματα

Στην παρούσα μελέτη τα κριτήρια της αξιολόγησης των ρουμπρικών άπτονται της επιτυχημένης ολοκλήρωσης του παιχνιδιού, της επιτυχής ανάληψης πρωτοβουλιών, της συμμετοχής των μαθητών/τριών κ.α (Αλεβυζάκη, 2008:75), όπως παρουσιάζονται κατωτέρω (Πίνακας 1):

Πίνακας 3. Δείκτες αξιολόγησης και βαρύτητα ρουμπρικής αξιολόγησης.

Δείκτης αξιολόγησης επίδοσης μαθητών/τριών	Βαρύτητα
1. Συμμετοχή	25%
2. Βελτίωση γνώσεων	25%
3. Εξοικείωση με Τ.Π.Ε	20%
4. Συνεργασία μαθητών	30%

Τα κριτήρια που συμπεριλαμβάνονται στη ρουμπρική επίδοση είναι: αξιοποίηση-οργάνωση χρόνου, ολοκλήρωση παιχνιδιού μέσα στο οριζόμενο χρονικό πλαίσιο, αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών, βαθμός κατανόησης, εμπέδωση πληροφοριών, χρήση του αλφαβητικού συστήματος, εξοικείωση με τη θρησκευτική γλώσσα και θεολογικούς όρους, εξοικείωση με τη μαθηματική σκέψη, καλλιέργεια γεωγραφικών δεξιοτήτων, εξοικείωση με διαδικτυακές εφαρμογές και περιβάλλοντα, εκπόνηση πολυμεσικών εργασιών. Από το σύνολο των μαθητών/τριών, το 83,3 % αξιοποίησε σε υψηλό βαθμό τον χρόνο που είχε στη διάθεσή του για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Μία πιθανή ερμηνεία σύμφωνα με τη θεωρία των Malone και Lepper (1987) είναι ότι ένα σωστά σχεδιασμένο παιχνίδι μπορεί να δημιουργήσει εσωτερικά κίνητρα στον χρήστη, τα οποία μάλιστα αυξάνουν και την επίδοσή του στο παιχνίδι (Wood & Bennett, 2001:303-305). Την ενεργό συμμετοχή και την ορθή αξιοποίηση του χρόνου καταδεικνύει και η ολοκλήρωση του παιχνιδιού από όλες τις ομάδες (100% «εξαιρετική επίδοση»). Το παιχνίδι συνδέεται άμεσα με την αγωγή και κατά τον Vygotsky (Vygotsky, 1997:168) δημιουργεί, σύμφωνα με τη θεωρία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης, εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε το άτομο να αναπτυχθεί σε όλους τους τομείς (Μητροπούλου, 2015:23-24). Φαίνεται μάλιστα ότι το παιχνίδι λειτούργησε ιδιαίτερα θετικά για μαθητές/τριες με χαμηλό ενδιαφέρον στο σχολείο (Klawe, 1994:234-242).

Διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος στο κριτήριο του βαθμού κατανόησης θρησκευτικών εννοιών επέδειξε εξαιρετική επίδοση (83,3%) και ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,8%) χαμηλή επίδοση. Τα αποτελέσματα της ρουμπρικής δείχνουν να συμφωνούν με έρευνες, οι οποίες αναφέρουν ότι η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών έχει πολύ θετικά αποτελέσματα σε διάφορες επιτελικές λειτουργίες, όπως η «μνήμη εργασίας» (Wong, 1996:230-232). Επίσης, διαφάνηκε ότι η εμπλοκή με βιωματικές καταστάσεις και προβλήματα της καθημερινής ζωής βοήθησε τα παιδιά να συσχετίσουν και να αξιολογήσουν καταστάσεις (π.χ σημασία επιλογής των πόλεων για τη μετέπειτα εξάπλωση του Χριστιανισμού).

Στο κριτήριο της στρατηγικής και επίλυσης προβλημάτων, το 71% του δείγματος κατέγραψε εξαιρετική επίδοση. Σύμφωνα με έρευνες τα παιχνίδια βοηθούν σε μία συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Bennett, Wood & Rogers, 1997). Ο Gee υποστηρίζει (Gee, 2003:20-25) ότι κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ή λήψης αποφάσεων και το ίδιο υποστηρίζουν και μεταγενέστερες έρευνες. Επιπλέον, οι δραστηριότητες εξοικείωσαν τα παιδιά με τη θρησκευτική γλώσσα αφού καταγράφηκε εξαιρετική επίδοση σε ποσοστό 83,3%. Τέλος, σύμφωνα και με έρευνες που έχουν γίνει πρόσφατα σε εθνικό επίπεδο για το ΜτΘ οι δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα, βιωματικές τεχνικές, δράμα κ.α έχουν θετική επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία (Koukounaras-Liagkis, 2013:333-339; Αλμπανάκη, 2014:745-747).

Σε σχέση με τη βελτίωση των μαθητών/τριών σε άλλα γνωστικά πεδία πέραν του μαθήματος των Θρησκευτικών τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά (95% επέδειξαν εξαιρετική επίδοση κάνοντας σωστή επιλογή χρήσης του αλφαβήτου και των αριθμών, στοιχεία που «αντικατοπτρίζουν το επίπεδο της ψυχοκινητικής ανάπτυξης του παιδιού») (Κακανά & Τσολάκη, 1999:223-224). Διαπιστώθηκε, επίσης, ανάπτυξη ικανοτήτων οικονομικής διαχείρισης από την πλειοψηφία του δείγματος (71% «εξαιρετική επίδοση», 24% «μέτρια επίδοση», 5% «χαμηλή επίδοση») πιθανόν διότι συντέλεσε σε αυτό το διαδραστικό περιβάλλον του παιχνιδιού. Έρευνες που έχουν γίνει σε σχέση με τη βελτίωση της μαθηματικής σκέψης, εκφράζουν την άποψη ότι υπάρχει θετική συμβολή των επιτραπέζιων κυρίως παιχνιδιών (Griffiths, 1994; Ascher, 2001:96-99; Σκουμπουρδή, Καλαβάσης, 2007:137-156; Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2009:138-154). Προγενέστερες έρευνες βέβαια δεν είχαν εντοπίσει συσχέτιση ανάμεσα στη χρήση παιχνιδιών και τη σχολική επίδοση (Creasy & Myers, 1986:262), ενώ υπάρχουν και έρευνες που έχουν καταδείξει μία αρνητική σχέση ανάμεσα στον χρόνο χρήσης και τη σχολική επίδοση στα Μαθηματικά, αλλά αναφέρονται συνήθως σε βιντεοπαιχνίδια (Carol, at. al., 1995:690-691). Βελτίωση παρουσίασαν οι μαθητές/τριες και στο γνωστικό πεδίο της Γεωγραφίας (76% «εξαιρετική επίδοση»). Εξαιρετική επίδοση επέδειξε το 95% των παιδιών και στο κριτήριο της εξοικείωσης με διαδικτυακές εφαρμογές και το 5% «μέτρια επίδοση».

Στη ρουμπρίκα αξιολόγησης της συνεργασίας καταγράφηκε συνολικά θετική επίδραση στη βελτίωση συμπεριφοράς. Κατά τον Lickona (Lickona, 1991:67-83) η εκπαίδευση του χαρακτήρα έχει ως στόχο το χτίσιμο γνωρισμάτων του καλού χαρακτήρα (τις αρετές, οι οποίες εμπεριέχουν την ηθική γνώση, το ηθικό συναίσθημα και την ηθική συμπεριφορά). Η συνεργασία, άλλωστε, η οποία διαπιστώθηκε σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού, είναι πιθανόν ακόμα ένας παράγοντας βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών/τριών στο ΜτΘ, αφού υποστηρίζεται ότι η μάθηση ενισχύεται μέσα από συνεργατικά περιβάλλοντα (Μητροπούλου, 2015:87-93). Σε εθνικό επίπεδο η έρευνα των Σκουμπουρδή & Καλαβάση (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2007:137-156) καταγράφει ότι η ένταξη παιχνιδιού στη διδασκαλία συμβάλλει στη συνεργασία και διαμορφώνει συμπεριφορές (Μπίκος, 2011:17-20). Στο κριτήριο της «Παρουσίας» όλοι/ες οι μαθητές/τριες είχαν «εξαιρετική επίδοση» και διαπιστώθηκε ενεργός παρουσία σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, γεγονός που ενισχύεται και από τη συμμετοχή

στις συζητήσεις των ομάδων αλλά και τις σημειώσεις που διατηρούσαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο παιχνίδι.

Το κριτήριο του «Καταμερισμού των εργασιών», που τέθηκε αρχικά, δεν μπορεί να διαπιστωθεί ξεκάθαρα, διότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι εμπλεκόμενοι αναπροσάρμοζαν τους ρόλους. Το ίδιο συνέβη και στο κριτήριο της «Αναζήτησης & Συλλογής πληροφοριών», όπου δεν διαπιστώθηκε ξεκάθαρα η αποτελεσματικότητα μέσα από τα διαθέσιμα στοιχεία. Στο κριτήριο της «Συνεισφοράς πληροφοριών & ιδεών» δεν μπορεί επίσης να διαπιστωθεί μέσα από τα διαθέσιμα στοιχεία η επίδραση του παιχνιδιού. Αυτό συνέβη, διότι δεν υπήρχαν συγκεκριμένα πεδία όπου κάθε μέλος της ομάδας έπρεπε να συνεισφέρει και δεν τηρούνταν κάποιο είδος πρωτόκολλου από τις ομάδες γιατί θα δυσχεραίνονταν η ροή του παιχνιδιού. Στο κριτήριο της «Ολοκλήρωσης των καθηκόντων» οι μαθητές/τριες επέδειξαν εξαιρετική επίδοση. Το γεγονός ότι τα παιδιά επέδειξαν εξαιρετικό ζήλο ως προς την ολοκλήρωση του παιχνιδιού ενισχύει τη θεωρία των εσωτερικών κινήτρων και που ο Malone συνέδεσε αργότερα και με την ενασχόληση με τα ψηφιακά παιχνίδια. Οι μαθητές/τριες επίσης είχαν εξαιρετική επίδοση στο κριτήριο της «Συνέπειας», καθώς όλοι παρέδωσαν τις εργασίες που τους είχαν ανατεθεί και ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες στον προκαθορισμένο χρόνο γεγονός που βρίσκεται σε συνάφεια και με την παραπάνω αναφορά για τα κίνητρα. Σε σχέση με το κριτήριο της «Επικοινωνιακής ικανότητας» καταγράφηκε από όλο το δείγμα «εξαιρετική επίδοση» (ανέπτυξαν δεξιότητες «booking», επικοινωνία με e-mail κ.α).

Το κριτήριο της «Παροχής βοήθειας» δεν μπορεί να εξακριβωθεί μέσα από τα διαθέσιμα στοιχεία, αφού η βοήθεια που παρέχονταν δεν καταγράφονταν, αλλά προσφέρονταν άτυπα. Στο κριτήριο της «Επίλυσης συγκρούσεων» διαπιστώθηκαν θετικά αποτελέσματα από τη ρουμπρίκα αξιολόγησης αλλά και από το πρωτόκολλο παρατήρησης του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της εφαρμογής (απουσία διαφωνιών). Διαπιστώθηκε ότι το παιδί κατά τη διάρκεια ενός ομαδικού παιχνιδιού εισέρχεται στη διαδικασία του σεβασμού των κανόνων και κατ' επέκταση της διαμόρφωσης ηθικής (Κουκουνάρας, et al., 2016:447). Τέλος, όλο το δείγμα σημείωσε «εξαιρετική επίδοση» στο κριτήριο που αφορούσε την «Αποδοχή κριτικής» (από μέλη της ομάδας του ή από άλλη ομάδα ή από τον εκπαιδευτικό). Τα αποτελέσματα συμφωνούν σε αυτό το σημείο με έρευνες που αναφέρουν ότι τα παιδιά παραμερίζουν τον εγωισμό τους, ώστε να εμπλακούν στο παιχνίδι και να αποδέχονται πιο εύκολα την καλόπιστη κριτική (Hartog et al., 1998:326-330).

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της αντίστοιχης ρουμπρίκας «επίδοσης» των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου διαπιστώνονται τα εξής: Στο κριτήριο της «Αξιοποίησης –Οργάνωσης χρόνου» οι μαθητές/τριες επέδειξαν στην πλειοψηφία τους μέτρια επίδοση και για τον λόγο αυτόν απαιτείται η ύπαρξη περαιτέρω στοιχείων για να δοθούν εμπεριστατωμένα στοιχεία (33% εξαιρετική επίδοση», 48% «μέτρια επίδοση», 19% «χαμηλή επίδοση»). Στο κριτήριο της «Ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων στον οριζόμενο χρόνο» επιτεύχθηκε μέτρια επίδοση, αφού μόνο το μισό περίπου δείγμα ολοκλήρωσε τις δραστηριότητες (52% «μέτρια επίδοση»). Μία ερμηνεία αυτού του γεγονότος, όπως και της μη αξιοποίησης-οργάνωσης χρόνου, είναι

ίσως η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων, αφού όσον αφορά το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών δεν υπήρχε κάποια ιδιαίτερη διαφοροποίηση.

Στο κριτήριο της «Αναζήτησης & συλλογής Πληροφοριών» το 57% του δείγματος της ομάδας ελέγχου επέδειξε «μέτρια επίδοση», γεγονός που διαπιστώνεται από τον περιορισμένο αριθμό πηγών και πληροφοριών που συνέλεξε αλλά και της ποιότητας της τελικής παρουσίασής. Μία ερμηνεία είναι ενδεχομένως και πάλι η έλλειψη ενδιαφέροντος εξαιτίας της μορφής διδασκαλίας. Κατ' ανάλογο τρόπο και στο κριτήριο του «Βαθμού Κατανόησης» το 57% κατέγραψε «μέτρια επίδοση». Στο κριτήριο της εμπέδωσης πληροφοριών το 47% του δείγματος κατέγραψε «άριστη επίδοση» και το 52% «μέτρια επίδοση» (λανθασμένη λύση του κουίζ και ανεπαρκής ενσωμάτωση στοιχείων στις εργασίες). Ιδιαίτερα σημαντική απόκλιση, όμως, σε σχέση με την πειραματική ομάδα υπήρξε στο κριτήριο της «Λήψης αποφάσεων» (στρατηγική και επίλυση προβλημάτων), αφού μόνο το 14% του δείγματος (3 μαθητές/τριες) κατέγραψε «εξαιρετική επίδοση» και δήλωσε ότι αναλάμβανε πρωτοβουλίες για την επίλυση προβλημάτων, ενώ το 76% κατέγραψε «χαμηλή επίδοση». Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί, ίσως, διότι οι συμβατικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να ασχοληθεί με δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος ή ηθικών διλημμάτων και συνεπώς δεν είναι σε θέση να αποκτήσει τέτοιου είδους δεξιότητες.

Με αυτήν την παραδοχή μπορεί ίσως να ερμηνευθεί η μεγάλη διαφοροποίηση, η οποία διαπιστώθηκε ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου σε σχέση με την πειραματική στα κριτήρια που αφορούσαν: α) τη χρήση του αλφαβητικού συστήματος β) την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη θρησκευτική γλώσσα (το δείγμα της ομάδας ελέγχου επέδειξε «μέτρια επίδοση» σε ποσοστό 52%). Το γεγονός ότι υπήρξε σε μεγάλο ποσοστό αφήγηση από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών και οι μαθητές/τριες δεν δούλεψαν ομαδικά περιόρισε μάλλον δραστικά σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ρουμπρίκας, το ενδιαφέρον τους. Χαμηλό επίπεδο διαπιστώθηκε, επίσης, στο κριτήριο της «Εξοικείωσης με μαθηματικές πράξεις» σε αντιδιαστολή με το υψηλό επίπεδο που καταγράφηκε στην πειραματική ομάδα (67% «χαμηλή επίδοση»). Στη συμβατική διδασκαλία της ομάδας ελέγχου δεν ήταν εφικτό να διαπιστωθούν ικανότητες οικονομικής διαχείρισης, διότι δεν υπήρχαν και αντίστοιχες δραστηριότητες. Όταν όμως ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να εκπονήσουν εργασία, που εμπειρείχε στοιχεία μαθηματικών υπολογισμών, διαφάνηκε η ανεπάρκειά στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών.

Στο κριτήριο της «Καλλιέργειας προσανατολισμού στον χώρο» (χωρική σκέψη) διαπιστώθηκε μέτρια επίδοση στο 57% του δείγματος καθώς και σύγχυση για τον εντοπισμό των τοποθεσιών πόλεων, όπως αποτυπώνονται σήμερα στον χάρτη. Πιθανόν η διαφοροποίηση αυτή υπήρξε, διότι η αξιοποίηση ψηφιακών χαρτών προσθέτει στην αξιοπιστία μιας ιστορίας, αφού ο τόπος και η θέση συνυφαίνονται με την ίδια την έννοια του προορισμού. Στο κριτήριο της «Εξοικείωσης με διαδικτυακές εφαρμογές και περιβάλλοντα» διαπιστώθηκε μέτρια επίδοση στο μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (67%). Μία ερμηνεία είναι, ίσως, ότι το κύριο μέρος των δραστηριοτήτων έλαβε χώρα όχι σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον. Μέτρια επίδοση διαπιστώθηκε και στο κριτήριο «Εκπόνησης πολυμεσικών

εργασιών». Μεγάλη διαφοροποίηση σε σχέση με την πειραματική ομάδα διαπιστώνεται στα αποτελέσματα της ρουμπρίκας αξιολόγησης που αφορούσε τη συνεργασία των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε κανένα από τα κριτήρια της ρουμπρίκας αξιολόγησης της συνεργασίας δεν καταγράφηκε εξαιρετική επίδοση, αλλά στα περισσότερα διαπιστώθηκε μέτρια επίδοση πιθανόν διότι στη συγκεκριμένη περίπτωση απουσίαζε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος στο κριτήριο της «Παρουσίας» δεν μπορούσε να υπάρχει συνεχόμενη και ενεργή παρουσία του/της μαθητή/τριας σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας ούτε συμμετοχή σε συζητήσεις. Δεν ήταν εφικτό, επίσης, να υπάρξουν διακριτά αποτελέσματα στο κριτήριο του «Καταμερισμού εργασίας», αφού οι μαθητές/τριες δούλευαν ατομικά και οι πληροφορίες που συνέλεξαν ήταν περιορισμένες. Στο κριτήριο της «Συνεισφοράς Πληροφοριών & Ιδεών» διαπιστώθηκε επίσης «χαμηλή επίδοση» σε ποσοστό 48%. Καταγράφηκε ότι ακόμα και όταν υπήρχε συνεισφορά πληροφοριών και ιδεών αυτή ήταν σε ατομικό επίπεδο προς τον εκπαιδευτικό και όχι προς τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Μέτρια επίδοση διαπιστώθηκε και στο κριτήριο της «Ολοκλήρωσης Καθηκόντων» (48%) και της «Συνέπειας» (52%). Αρκετά παιδιά δεν ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες ενδεχομένως εξαιτίας έλλειψης ενδιαφέροντος για το ΜτΘ σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα στην οποία το ηλεκτρονικό παιχνίδι λειτούργησε θετικά ως προς την αύξηση του ενδιαφέροντος τους και συνέβαλε στην υποστήριξη της Θρησκευτικής εκπαίδευσης.

Χαμηλή επίδοση διαπιστώθηκε στα κριτήρια της «Επικοινωνιακής ικανότητας» (48%) και της «Παροχής Βοήθειας» (48%), υπερισχύοντας το ανταγωνιστικό πνεύμα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στο κριτήριο της «Επίλυσης Συγκρούσεων», όπου παρά το γεγονός ότι δεν διαπιστώθηκε κάποια διαφωνία, τα παιδιά δεν χαρακτήρισαν το επίπεδό τους ως εξαιρετικό αλλά το 48% του δείγματος το χαρακτήρισε «μέτριο» και το 29% «χαμηλό». Στο κριτήριο της «Αποδοχής Κριτικής» καταγράφηκε επίσης μέτρια επίδοση πιθανόν, διότι οι μαθητές/τριες στη διάρκεια της διδασκαλίας δεν ασκήθηκαν σε ανάλογη δραστηριότητα (10% «εξαιρετική επίδοση», 48% «μέτρια επίδοση», 42% «χαμηλή επίδοση»).

Συμπεράσματα

Μέσα από τη Θρησκευτική Εκπαίδευση υπηρετούνται αρχές της χριστιανικής αγωγής (Περσελής, 2010:20-24). Τα χριστιανικά γνωρίσματα της Ορθόδοξης χριστιανικής αγωγής, όπως της αγάπης, της μαρτυρίας και πνευματικότητας, είναι απαραίτητο να ερμηνευθούν και να κατανοηθούν από τους/τις μαθητές/τριες με κριτικό πνεύμα και διάλογο (Περσελής, 1994:136-137). Η συμβολή, άλλωστε, των προσωπικών εμπειριών των μαθητών/τριών στην κατανόηση της θρησκευτικής γλώσσας και τη δόμηση των αξιολογικών τους κρίσεων παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στη διδακτική διαδικασία (Kolberg, 1976: 34-35; Περσελής, 1994:249-250; Περσελής, 2005:29; Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015:212-215). Η χριστιανική αγωγή μπορεί να προσφέρει στα παιδιά τις αξίες της χριστιανικής παράδοσης με το κατάλληλο θρησκευτικό διδακτικό υλικό (Περσελής, 2005:170-171). Στη συγκεκριμένη περίπτωση αξιοποίησης του επιτραπέζιου ηλεκτρονικού παιχνιδιού επιτεύχθηκε η γνωριμία των

μαθητών/τριών με τον πλούτο της Ορθόδοξης Παράδοσης και τη συμβολική γλώσσα της Θεολογίας με τους απαραίτητους διδακτικούς μετασχηματισμούς ώστε η χριστιανική αγωγή να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά μίας σύγχρονης παιδευτικής/μορφωτικής διαδικασίας.

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλες τις δραστηριότητες υπήρξε ιδιαίτερα ικανοποιητική και αποτέλεσε κριτήριο αξιολόγησης του παιχνιδιού. Μέσα από το παιγνιώδες περιβάλλον διαπιστώθηκε ότι προσελκύεται το ενδιαφέρον των παιδιών στο ΜτΘ, οι πολυμεσικές εφαρμογές και τα παιχνίδια αποτελούν ελκυστικές δραστηριότητες, που κινητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες (Μητροπούλου, 2008:56). Τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής διαφαίνονται εμφανέστερα, όταν γίνεται σύγκριση με τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, η οποία διδάχθηκε το ΜτΘ χωρίς την αξιοποίηση του παιχνιδιού. Συνολικά, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες: α) κατάφεραν επιτυχώς να επεξεργαστούν/ανασυνθέσουν/ερμηνεύσουν πληροφορίες και να κατανοήσουν θρησκευτικές έννοιες από το ΜτΘ β) να αναπτύξουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων και γ) να εξοικειωθούν με την τεχνολογία και να καλλιεργήσουν ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες.

Σήμερα είναι ορατή η προσπάθεια να μετατραπεί το παιχνίδι από μεταδότη πληροφορίας σε παραγωγό γνώσης. Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα τα τελευταία χρόνια τα ηλεκτρονικά παιχνίδια κερδίζουν σταδιακά την αποδοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το παρόν παιχνίδι επέτρεψε στα παιδιά να ταυτιστούν με την προσωπικότητα του Απ. Παύλου ακολουθώντας τα «βήματά του» και αντιμετωπίζοντας όλες τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισε εκείνος, ώστε να εισαχθούν αβίαστα στον θρησκευτικό πολιτισμό (Αλμπανάκη, 2017:102). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο επιτραπέζιο ηλεκτρονικό παιχνίδι εξυπηρετεί πολλούς από τους προσδοκώμενους στόχους του ΜτΘ και της χριστιανικής αγωγής δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναδείξει τη χρονική και χωρική «συνέχεια» με αναφορές σε γεωγραφικούς όρους και τοπωνύμια, αλλά και την πολιτισμική συνέχεια (θρησκεία, γλώσσα, παιδεία) καθώς και τις αξίες της χριστιανικής αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν ότι κάθε πολιτισμός είναι ένα παρελθόν που εξακολουθεί να ζει και είναι άρρηκτα δεμένος με έναν συγκεκριμένο τόπο και με ιδιαίτερα αναλλοίωτα χαρακτηριστικά μέσα στον χρόνο (Αλμπανάκη, 2017:98).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Άρθρα σε περιοδικά

- Ascher, M. (2001). Learning with Games of Strategy from Mongolia Teaching Children Mathematics Vol. 8 No. 2, 96-99.
- Carol, P., Rolls, S., Rouse, A., Griffiths M. (1995). Home video game playing in schoolchildren a study of incidence and patterns of play. *Journal of Adolescence*, 18, 687-691.
- Chionidou-Moskofoglou, M., Liarakou, G., Stefos, E., Moskofoglou, Z. (2012). "Educational Game *Euro-Axio-Polis: Mathematics, Economic Crisis and Sustainability*",

Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics 32(3)
November 2012, 37-42.

- Creasy, G.L., Myers, B.J. (1986). Video games and children: Effects on leisure activities, school, work and peer involvement. Merrill Palmer, *Quarterly*, 32, 251-262.
- Deubel, P. (2006). “Game on!” *T.H.E. Journal (Technological Horizons in Education)* 33 (6), 30-35.
- Gee J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York, Palgrave Macmillan. *ACM Computers in Entertainment*, Vo 1. 1, No. 1, October 2003, BOOK01, 1-4.
- Griffiths, M. (2002). “The educational benefits of videogames.” *Education and Health*. 20 (3), 47-51.
- Grieve, Gr. P. & Campbell H. (2014). Studying Religion in Digital Gaming A Critical Review of an Emerging Field, *Religion in Digital Games online* – 5 (2014), 51-67.
- Hartog, D. M., Diamantis, M. & Brosnan, P. (1998). Doing Mathematics with your child. *Teaching Children Mathematics*, Vol. 4, No 6, 326-330.
- Hopmann, S. (2006). Restrained Teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6 (2), 109-124.
- Koukounaras- Liagis, Marios. (2011): Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students’ perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio- educational research, *British Journal of Religious Education*, 33:1, 75-89.
- Koukounaras- Liagis, Marios. (2013). Action And Learning: Making Sense Of And Giving Meaning To.A Research On Enquiry Based Learning In An Applied Theatre Model. *Mediterranean Journal of Social Sciences* , 4(11), 333-339.
- Laird, J. (2010). Game semantics for call-by-value polymorphism. *Lecture Notes in Computer Science*, 6199 LNCS, 187-198.
- Linaza José. (1984). Piaget's Marbles: The Study of Children's Games and Their Knowledge of Rules. *Oxford Review of Education* Vol. 10, No. 3 (1984), 271-274.
- Malone, T. & Lepper M. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In Snow, R. & Farr, M. J. (Ed), *Aptitude, Learning, and Instruction Volume 3: Conative and Affective Process Analyses*. Hillsdale, NJ.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Wong, K. (1996). Video game effect on computer-based learning design, *British Journal of Educational technology*, (27), 230-232.
- Βαχτσεβάνου-Σταμούλη, Μ. (2005). Η συμβολή της χρήσης προσομοιώσεων και παιχνιδιών με θέμα το περιβάλλον στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τη βοήθεια πρακτικών παραδειγμάτων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 143, 162-176.
- Δελέγκος, Ν. (2005). Η αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών και η περιχάραξη των επικοινωνιακών σχέσεων του ‘διπόλου’

βιβλίο–μαθητής: Η περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου της Φυσικής Β΄ Γυμνασίου .
Σύγχρονη εκπαίδευση, 140, 94-108.

Σκουμπουρδή, Χ., Καλαβάσης, Φρ. (2009). Ο ρόλος του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση: ανταγωνιστικές στάσεις και ψευδαίσθηση ομοθυμίας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47/2009, 138-154.

Τσιτουρίδου, Μ-Βρύζας, Κ-Σεμεντεριάδης, Θ. (1999). Τα βιντεοπαιχνίδια στην καθημερινή ζωή των παιδιών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29/99, 191-207.

Βιβλία

Chevalard, Y. (1991). *La Transposition Didactique*. Paris: La Pensée Sauvage Éditions.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, & Μάνια Φίλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Essinger, H. (1991). «Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften», in H. Marburger (HRSG). *Schule in der multikulturellen Gesellschaft Ziele, Aufgaben und Wege interkulturellen Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.

Verret, M. (1975). *Le temps des etudes*. Paris, France: Librairie Honoré Champion.

Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία* (μτφ. Σ. Βοσνιάδου), πρωτ. 1978, Αθήνα: Gutenberg.

Αλμπανάκη, Ξ. (2017). *Τα επιτραπέζια ηλεκτρονικά παιχνίδια ως διαμεσολαβητές για τη μάθηση και την καλλιέργεια της θρησκευτικής αγωγής*, RELIGIOUS EDUCATION VI, Υπ. Σειράς: Βασ. Μητροπούλου, Θεσσαλονίκη, Ostracon.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα Gutenberg.

Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.) (2001). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μητροπούλου, Β. (2015). *Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, Προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*, Θεσσαλονίκη: Ostracon.

Μητροπούλου, Β. (2016). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Ostracon.

Μητροπούλου, Β. (2016). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Ostracon.

Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Περσελής, Εμ (1994). *Χριστιανική αγωγή και σύγχρονος κόσμος*, Αθήνα: Αρμός.

Περσελής, Εμ. (1998). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Περσελής Εμ. (2005). *Κατήχηση και Παιδεία. Μελετήματα Χριστιανικής Θρησκευτικής Αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Περσελής, Εμ. (2010). *Κατήχηση και Παιδεία. μελετήματα Χριστιανικής Αγωγής*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σολωμονίδου, (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στογιαννίδης, Α. (2009). *Μελετήματα σχολικής παιδαγωγικής και διδακτικής του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κεφάλαια σε τόμους και πρακτικά συνεδρίων

- Griffiths, R. (1994). Mathematics and play. Στο: J. R. Moyles (ed) *The excellence of Play* Great Britain: Open University Press.
- Klawe, M. (1994). The educational potential of electronic games and the E-GEMS project. In: T. Ottman and I. Tomek (eds) *Proceedings of the ED-MEDIA 94 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*.
- Kolberg, L. (1976). «Moral stages and moralization», T. Lickoma (ed), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*, 31-53. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Molenda, M., Pershing, J. A., & Reigeluth, C. M. (1996). Designing instructional systems. In R. L. Craig (Ed.), *The ASTD training and development handbook 4th ed.* (pp. 266-293). New York: McGraw-Hill.
- Wood, E. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός; Στο: Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). *Τοπαιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δάρδανος.
- Αλμπανάκη, Ξ. & Γκιούρα, Χ. (2016) «Η ψηφιακή χαρτογράφηση ως μέσο διδασκαλίας στο μάθημα των Θρησκευτικών», 4ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2016, 305-312.
- Αλμπανάκη, Ξ., Γκιούρα, Χ., Μητροπούλου-Μούρκα, Β. (2017). «Παιδαγωγική αξιοποίηση ηλεκτρονικού επιτραπέζιου παιχνιδιού στο μάθημα των Θρησκευτικών: μια πιλοτική εφαρμογή». 4ο Πανελλήνιο συνέδριο Νέος Παιδαγωγός 1 & 2 Απριλίου 2017, Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα, 1172-1180.
- Βελλοπούλου, Α. Ραβάνης, Κ. (2006). «Ο κόσμος της Φυσικής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο: μια προσέγγιση στο πλαίσιο της θεωρίας του διδακτικού μετασχηματισμού». Στο Λ. Λουκά, Χ. Παπαδημήτρη-Καχριμάνη & Κ. Κωνσταντίνου (επιμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών στη νηπιακή εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 139-151.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., Κολάση, Δ., Αλεξανδρή, Α., Ναζίρ, Π., Ναζάρ, Γ., Διαμαντόπουλος, Βασιλάκη, Γ. (2016). «Η εκπαιδευτική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης». *Πρακτικά Εργασιών 1^{ου} Διεθνούς Βιοματικού*

Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής "Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη" Δράμα, 27-29 Νοεμβρίου 2015, 446-454.

- Κουλουμπαρίτη, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). «Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία». Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος, τόμος Α'* (σσ. 55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σκουμπουρδή, Χ., Καλαβάσης, Φρ. (2007). Σχεδιασμός ένταξης του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο: Φ. Καλαβάσης & Κοντάκος, Α. (επιμ.) *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού*. Αθήνα, Ατραπός, 137-156.

Αναφορές στο Διαδίκτυο

- Dornish, M. & Sabatini McLoughlin, A. (2006). Limitations of web-based rubric resources: Addressing the challenges. *Practicing Assessment, Research and Evaluation*, 11(3) Long Island University. Retrieved February 10, 2017, from <http://pareonline.net/pdf/v11n3.pdf>.
- Polidoro L.F. & Stigar R. (2010). Didactic Transposition: from scientific knowledge to school knowledge, *Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VI, n. 27*, 6(1), 1-6. Retrieved May, 17, 2017, from http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologiaen/wpcontent/uploads/2010/01/02_A-TransposicaoDidatica.pdf.
- Αλεβυζάκη, Ευαγ. (2008). Ρουμπρικές αξιολόγησης της επίδοσης μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης. Μεταπτυχιακή εργασία. Ανακτήθηκε στις 5/1/2017 από http://amakedthrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/rubrics_evaluation.pdf.
- Κωτσίδου Δ. (2014). *Αξιοποίηση της Διαδικασίας Σχεδιασμού Επιτραπέζιων Παιχνιδιών στη Μαθησιακή Διαδικασία Προσχολικής Αγωγής: Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Διαδικτυακού Οδηγού*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ανακτήθηκε στις 20/5/2017 από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/6131>.
- Χατζηαλεξιάδου, Μ. (2012). Ηλεκτρονικά Παιχνίδια στην εκπαίδευση: Ανάπτυξη μαθησιακής εμπειρίας με χρήση του εικονικού κόσμου Second Life και αξιολόγησή της. Ανακτήθηκε στις 20/12/2016 από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5204/3/Nimertis_Chatzialexiadou%20teeapi%29.pdf.

Η στοχαστικοκριτική διδασκαλία προωθεί τον στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό στην αποτελεσματικότητα του ρόλου του. Μια μελέτη σκιαγράφησης του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού μέσω του στοχασμού.

**The reflective practice as a beneficial process to teacher development and effectiveness.
An outline study of the effective teacher’s profile through reflection.**

Τσιτινίδου Χρυσάνθη, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης, Med στα Αναλυτικά Προγράμματα και τη Διδασκαλία, tsitinidou@hotmail.com

Tsitinidou Chrysanthi, Primary School Teacher, Med Curriculum Development and Instruction in Education, tsitinidou@hotmail.com

Abstract: The socio-economic, political and cultural changes that took place during a period of great crisis and aggravation of social phenomena, influenced education. The need to adapt to the new reality, introduces the teacher to a refreshed, modern and demanding working environment, where technology and multiculturalism make its role in school and social education decisive. The avant-garde teacher is activated for the purpose of effective teaching. Reflection and critical thinking are the means of recognizing his values, knowledge and perceptions. The teacher’s new profile changes from a knowledge transmitter to a facilitator of the learning process. His role conquers critical thinking through reflection, for effective learning. The reflective teacher makes self-reflection and comprehends the pedagogical process with skepticism. As a result reflective practice can be a beneficial form of professional development of teaching. By gaining a better understanding of their own individual teaching styles through reflective practice, teachers can improve their effectiveness in the classroom. This study through a bibliographic review, aims to highlight the characteristics of the reflective teacher and his contribution to effective learning.

Keywords: reflective teacher, critical thinking, effectiveness, learning process

Περίληψη: Οι κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές που σημειώθηκαν σε μια περίοδο μεγάλης κρίσης και όξυνσης κοινωνικών φαινομένων, επηρέασαν τους χώρους της Εκπαίδευσης. Η ανάγκη προσαρμογής στη νέα πραγματικότητα μπει τον εκπαιδευτικό σε ένα αναπλαισιωμένο, σύγχρονο και απαιτητικό περιβάλλον εργασίας όπου η τεχνολογία και η πολυπολιτισμικότητα καθιστούν το ρόλο του στη σχολική και κοινωνική Εκπαίδευση καθοριστικό. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ενεργοποιείται με σκοπό την αποτελεσματική διδασκαλία. Ο στοχασμός είναι το μέσο της αναγνώρισης των αξιών, των γνώσεων και των αντιλήψεων του. Το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται από μεταδότη της γνώσης σε καθοδηγητή και διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ρόλος

του κατατά την στοχαστικοκριτική σκέψη με σκοπό την αποτελεσματική μάθηση. Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός, αναστοχάζεται και κατανοεί την Παιδαγωγική διαδικασία με σκεπτικισμό. Ως αποτέλεσμα, η στοχαστικοκριτική διδασκαλία ενισχύει και προωθεί την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, καθώς ο ίδιος αναγνωρίζει και κατανοεί τις διάφορες μορφές αποτελεσματικής διδασκαλίας τις οποίες μπορεί να πραγματοποιήσει με επιτυχία στην τάξη, ως αποτέλεσμα του στοχασμού του. Η παρούσα ανασκόπηση μέσω της βιβλιογραφίας, έχει στόχο να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού και τη συμβολή του στην αποτελεσματική μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός, αποτελεσματική μάθηση, διδασκαλία

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις σε κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό επίπεδο, ο σύγχρονος τρόπος ζωής του ανθρώπου και η εμφάνιση των νέων τεχνολογιών, καθιστούν αναγκαία την ανατροπή του παραδοσιακού τρόπου μάθησης στην κοινωνία της μάθησης και γνώσης. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός συμμετέχει στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της Εκπαίδευσης και λαμβάνει υπόψη το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκει. Τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι διδακτικές τους δεξιότητες και το κλίμα της τάξης λειτουργούν ως «προστιθέμενη αξία» στην αποτελεσματικότητά τους (Laurillard, 2012). Ο εκπαιδευτικός, με σκοπό να εκπληρώσει αποτελεσματικά τα καθήκοντά του, αξιολογεί και επαναπροσδιορίζει τη δράση του διαρκώς, βρίσκεται σε μια πορεία στοχασμού για τη βελτίωση της δράσης του (Λιακοπούλου, 2012). Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις, είναι σκεπτικιστής και υπεύθυνος. Κρίνει πριν και μετά τη διδακτική πράξη αλλά και κατά τη διάρκεια αυτής και αποσκοπεί στην κοινωνική δικαιοσύνη (Schon, 1983). Ο στοχασμός και ο αναστοχασμός στην κριτική τους διάσταση ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς η στοχαστικοκριτική διδασκαλία εξελίσσει τον εκπαιδευτικό και τον ενδυναμώνει ώστε να ανταποκριθεί άμεσα στον ρόλο του. Σύμφωνα με την Λιακοπούλου (2012), η ικανότητα ανάλυσης της διδασκαλίας μέσω στοχασμού και αναστοχασμού, είναι αποτέλεσμα συστηματικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού και δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν a priori και με τρόπο απόλυτο οι διαδικασίες εκπαίδευσης. Η αποτελεσματική διδασκαλία εξαρτάται κυρίως από τον εκπαιδευτικό και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται, ευέλικτος, αυστηρός, και οργανωτικός, ενώ ο στοχαστικοκριτικός χαρακτηρίζεται περισσότερο ανοιχτόμυαλος. Σύμφωνα με τον Dewey (1859-1952), ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός διέπεται από τρία χαρακτηριστικά, ένα από αυτά είναι να είναι “ανοιχτόμυαλος”, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις με σκεπτικισμό. Ο στοχαστικοκριτικός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αναστοχάζεται και αυτοαξιολογείται, αντιμετωπίζει όλες τις απόψεις με σκεπτικισμό, λαμβάνει υπόψη το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκει, αναλαμβάνει την ανάπτυξή του σε μια συνεχή επιμόρφωση και συμμετοχή και προσφέρει ένα πολυτροπικό μαθησιακό περιβάλλον (Κάτσικας, 2016). Αναφέροντας την ερμηνεία του στοχασμού όπως τον

παρουσιάζει ο Schon (1987), ο στοχασμός προκύπτει όταν αποκτάται η γνώση εμπειρικά με εις βάθος θεώρηση και στην εκ των υστέρων ανάλυση της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε, ώστε να βελτιωθεί η μάθηση. Επομένως ο εκπαιδευτικός στοχάζεται κριτικά, κρίνει τις μεθόδους διδασκαλίας που επέλεξε ο ίδιος και αναθεωρεί τις διδακτικές του προσεγγίσεις. Ο στοχασμός, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της συνθετότητας της Παιδαγωγικής διαδικασίας και την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών (Λιακοπούλου, 2012). Ο Schon (1987) αναφέρθηκε στη σύνδεση της αποτελεσματικότητας ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού, με το διαρκή στοχασμό για τις επιλογές του και τον τρόπο που ενεργεί. Αυτή τη διαδικασία ανάλυσης της διδακτικής πράξης καλείται να εκτιμήσει και να αξιολογήσει ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με τον Mezirow (όπως αναφέρεται στο Illeris, 2009), η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι μια μεταγνωστική επιστημολογία εργαλειακού και διαλογικού συλλογισμού και περιλαμβάνει κριτικό στοχασμό, επομένως η αναδόμηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών αποτελούν βασική προϋπόθεση και αφετηρία, για να μπορέσουν να επιτελέσουν τον ρόλο τους ως φορείς αλλαγής.

1. Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, αλλά, με εμπειρία, υπομονή και επιμονή, εντοπίζουν διδακτικές στρατηγικές, που θα τους βοηθήσουν να εργαστούν δημιουργικά και ευχάριστα με τους μαθητές τους. Το διδακτικό ύφος που επιλέγουν, καθώς το εφαρμόζουν, τους φέρνει αντιμέτωπους με διάφορες διακυμάνσεις στο μαθησιακό στυλ των μαθητών τους και κάποιες διδακτικές μέθοδοι δεν έχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Παρατηρώντας τη διδασκαλία, δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς ποικίλα ερωτήματα σχετικά με την καλύτερη εφαρμογή και διεξαγωγή της μαθησιακής πράξης. Αυτό ονομάζεται στοχαστική διδασκαλία και αναφέρεται στην θεωρητική εκτίμηση και εξέταση, μέσω της παρατήρησης των γεγονότων, που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Jack, 2016). Ποικίλα ερωτήματα δημιουργούνται στον στοχαστικό εκπαιδευτικό, όπως «τι να κάνω;» «πώς να το κάνω;», «γιατί συνέβη;», ο εκπαιδευτικός αποκτά κριτική και στοχαστικότητα και αποφασίζει να ελέγξει τις διδακτικές του στρατηγικές και να αναστοχαστεί πάνω σε αυτές, αναπτύσσοντας νέες μεθόδους, οι οποίες θα ωφελήσουν και θα υποστηρίξουν δυναμικά τους μαθητές (Jack, 2016). Η στοχαστική διδασκαλία πραγματώνεται όταν η εμπειρία σε συνδυασμό με τον προβληματισμό, ωθούν τον εκπαιδευτικό στον στοχασμό και αναστοχασμό, ως εκ τούτου στην αποτελεσματικότητα του ρόλου του και στην επαγγελματική του εξέλιξη.

1.1 Τα γνωρίσματα του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τον Brookfield (1995), ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός αναδεικνύει την ηθική και εκπαιδευτική διάσταση της Εκπαίδευσης, επανεξετάζει αυτονόητα και παραδοχές, οδηγείται στη συνειδητοποίηση, προσιδιάζει με τη διαλεκτική φύση της Παιδαγωγικής

σχέσης, αξιοποιεί και αναπτύσσει την προσωπική του θεωρία και ανοίγει δρόμους στη μεταμοντέρνα επιστημολογία της σχετικότητας, της αμφισβήτησης, του απρόβλεπτου, του χαοτικού.

Εν συνεχεία οι Zeichner & Liston (1996), αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτικός αποπειράται να δώσει λύση σε διλημματικές καταστάσεις της καθημερινότητας. Συνειδητοποιημένος εφαρμόζει το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, λαμβάνει υπόψη του το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκει, συμμετέχει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, όπως επίσης και στις αναδιαρθρώσεις της Εκπαίδευσης και είναι υπεύθυνος για την προσωπική και επαγγελματική του πορεία.

Ο Dewey (1910/1997), μιλώντας για τη στοχαστικοκριτική σκέψη, εξηγεί ότι είναι η κριτική υποψία, ότι αναζητώντας περισσότερο, είναι πιθανό να βρεθεί μια απάντηση για ένα ζήτημα που ενδιαφέρει. Ο πιο σημαντικός παράγοντας συνίσταται στην κατανόηση ενός υποτιθέμενου αποτελέσματος και στον έλεγχο διαφόρων μεθόδων, προς αναζήτηση νέων υλικών, προκειμένου να αντικρουστούν τα πρώτα συμπεράσματα. Αναφέρει τρία σημαντικά χαρακτηριστικά του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού, να είναι “ανοιχτόμυαλος” αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις με σκεπτικισμό, να δίνεται ολόψυχα στην εκπαίδευση και να είναι υπεύθυνος. Η ενεργή, επίμονη και προσεκτική θεώρηση μιας υποτιθέμενης γνώσης και τα αποτελέσματά της, αποτελούν μια συνειδητή στοχαστικοκριτική σκέψη.

Ο Schon (1983) αναφέρθηκε στη στοχαστικοκριτική σκέψη, η οποία εμφορείται πριν κατά τη διάρκεια και μετά τη διδακτική πράξη. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός πειραματίζεται στην πράξη, αμφιταλαντευόμενος θετικά και αρνητικά για τα αποτελέσματά της, κατά τη διεξαγωγή του αποτελέσματος έχει δημιουργήσει μια νέα ερμηνεία του φαινομένου και μια αλλαγή της πράξης. Μετατρέπεται σε ερευνητής και δεν εξαρτάται από τους παράγοντες που δημιούργησαν την θεωρία και την τεχνική, αλλά, δημιουργεί μια νέα θεωρία της συγκεκριμένης πράξης. Στην πρώτη μισή ώρα με τον μαθητή, ο εκπαιδευτικός έχει σκιαγραφήσει το στίλ του μαθητή και σε περίπτωση που βρει κάποιο στοιχείο, οφείλει άμεσα να το πλαισιώσει στοχαστικοκριτικά και εμπειρικά ώστε να επισπεύσει την αποτελεσματική διδακτική πράξη. Ο Schon (1987) εξηγεί τα τρία μοντέλα ανάπτυξης του στοχασμού, την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας, την κατανόηση του ρόλου του στην τάξη, τον στοχασμό στα ηθικά ζητήματα ισότητας και δικαιοσύνης και γενικότερα την επιρροή των θεσμικών και κοινωνικών παραγόντων. Αργότερα, ο ίδιος, το 1996, εισήγαγε τη στοχαστική διδασκαλία ως μια κριτική αυτοεκτίμηση και αυτοαξιολόγηση των δασκάλων και εφαρμόστηκε σε πανεπιστήμια της Αμερικής.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τις δυνάμεις και τα όριά τους όπως επίσης και τη μεταγνώση μέσα από μία διαλογική συζήτηση και αυτό είναι μια αυτοκριτική. Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι σε διαλογική συζήτηση με τους μαθητές τους, παραδέχονται στον εαυτό τους, ότι ταυτόχρονα ακούν τον εαυτό τους και επαναλαμβάνουν ενδόμυχα τη συμβολή και συνεισφορά προς τους μαθητές, με σκοπό να τους οδηγήσουν σε ένα στοχασμό και μια κριτική του εαυτού τους και των άλλων. Ο εσωτερικός διάλογος που δημιουργείται στον εκπαιδευτικό, αποδεικνύει ότι ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ότι μπορεί να βρεθεί μια

αναπάντεχη ερώτηση και να πρέπει να αντιδράσει άμεσα. Ο διαλογικός εκπαιδευτικός, παρακολουθεί στοχαστικά τις αντιδράσεις του εαυτού του, διότι αναγνωρίζει ότι είναι λάθος να μεταφέρει κενά γνώσεων στους μαθητές (English, 2016). Η ικανότητα της αυτοκριτικής είναι ένας τρόπος αναστοχασμού και αυτοελέγχου.

Σύμφωνα με τον Slavin (2007), οι στοχαστικοί εκπαιδευτικοί, αξιολογούν τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών τους, χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους σε θέματα ηθικής, ψυχοκοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης, όπου λαμβάνουν τις ανάλογες εκπαιδευτικές αποφάσεις για την επιτυχημένη διεκπεραίωση της γνώσης. Ομοίως, ο εκπαιδευτικός διδάσκει ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευομένων του και με το στάδιο ανάπτυξής τους. Όταν διαπιστώνει ότι χρειάζονται πρόσθετες προκλήσεις, τροποποιεί τη διδασκαλία του και παρακολουθεί την ανάπτυξη του κάθε μαθητή, ώστε να προάγει την εξέλιξή του με τον πιο δυνατό τρόπο. Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός, αξιολογεί την αναπτυξιακή λειτουργία των μαθητών του υπό το φως της γνώσης τους για τα στάδια της ανθρώπινης ανάπτυξης, αλλά και την αξιολόγηση των γνωστικών διαδικασιών τους. Οι στοχαστικοί εκπαιδευτικοί εξετάζουν τα δεδομένα της τάξης τους και θέτουν υπό αμφισβήτηση τις ίδιες τους τις πρακτικές, προσέχοντας να μην περιστέλλουν άθελα τους την επιτυχία των μαθητών, λόγω της δικής τους πολιτισμικής οπτικής. Συλλέγουν πληροφορίες από τη διδασκαλία τους και αναστοχάζονται για την δικαιοσύνη και αμεροληψία των πρακτικών τους. Επιπρόσθετα, παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές, να επιλέξουν τρόπους αλληλεπίδρασης με τα μαθήματα τα οποία αντανακλούν στο προσωπικό τους στιλ μάθησης. Στοχάζονται στοχευμένα, με τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ δασκαλοκεντρικών και νοοκατασκευαστικών, μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Ο εκπαιδευτικός με στοχαστικοκριτική σκέψη είναι θεωρητικά, παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά ευαισθητοποιημένος, ερμηνεύει τις εξελίξεις με κριτική υποδοχή των θεσμοθετούμενων ή δομικών αλλαγών στο σχολείο, θεωρώντας τη σχολική γνώση ως αντικείμενο διαρκούς διερεύνησης και αναζήτησης (Τσούκας, 2015). Ομοίως, προβληματίζεται για το ρόλο του σχολείου και το δικό του έργο, με αποτέλεσμα, να εργάζεται σθεναρά για το κοινωνικό και πολιτισμικό έργο του ισότιμου σχολείου.

Ο συνδυασμός τεχνοκρατικής και στοχαστικοκριτικής ανάπτυξης διαμορφώνει την προσωπική θεωρία διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Η διερεύνησή της επηρεάζει βασικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, αναλύοντας την επαγγελματική του ταυτότητα και έχοντας υπεύθυνο λόγο σε θέματα σχολικής πράξης (Walkington, 2005).

Ο ρόλος μεταξύ του στοχαστικού εκπαιδευτικού και του αποτελεσματικού, είναι συνυφασμένος. Η αποτελεσματική μάθηση, προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να είναι καλοί γνώστες του αντικειμένου που θα διδάξουν και καλά προετοιμασμένοι. Οι στόχοι τους να είναι ρεαλιστικοί και πραγματοποιήσιμοι, να έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους, να επιλέγουν πολυτροπικότητα στην διδασκαλία τους, να είναι καταρτισμένοι στις παιδαγωγικές μεθόδους και να προσφέρουν ανατροφοδότηση και ευκαιρίες στους μαθητές να αποδώσουν. Επιπρόσθετα να χρησιμοποιούν τεχνικές ερωτοαπαντήσεων και διάφορες στρατηγικές αξιολόγησης. Να είναι ενθουσιώδης, ενθαρρυντικοί, υπομονετικοί, ευέλικτοι, ευαίσθητοι,

συμπαθητικοί, να έχουν χιούμορ και να δίνουν στους μαθητές την ελευθερία να ακούγονται και να προάγουν την διαφορετικότητα στις απόψεις. Είναι αποδεκτό από πολλούς ερευνητές, ότι η αλληλεπίδραση των παραπάνω χαρακτηριστικών, δημιουργεί γερές βάσεις μιας καλής διδασκαλίας και αποδοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Συμπερασματικά, τα παραπάνω στοιχεία μας δίνουν την εικόνα του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού, ο οποίος στοχάζεται ποικιλοτρόπως, εξετάζει προσεκτικά και συχνά τις πρακτικές του, τα πιστεύω του και αναγνωρίζει τις διαθέσιμες επιλογές για τη βελτίωσή του (Cimer, Cimer & Vekli, 2013).

1.2 Τα γνωρίσματα της στοχαστικοκριτικής διδασκαλίας

Τα γνωρίσματα της στοχαστικής διδασκαλίας παρουσιάζουν τον εκπαιδευτικό να εξετάζει τους στόχους του στο πλαίσιο της κοινωνίας και όχι του μερικού συνόλου της τάξης, να αναστοχάζεται και να αυτοαξιολογείται συνεχώς, για τα αποτελέσματα των διδακτικών του δεξιοτήτων, να είναι πρόθυμος να ενημερώνεται και να αποκτά στάσεις σε καινούργια ερευνητικά δεδομένα και να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του σύμφωνα με την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Κασούτας, 2007). Η καινούργια κοινωνία της γνώσης και της δια βίου μάθησης διαμορφώνει σταδιακά το ρόλο του εκπαιδευτικού σε «στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό».

Η ύπαρξη κριτικής σκέψης είναι απαίτηση των καιρών μας και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης ενδέχεται να είναι σημαντικό προσόν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός κατέχει τις ανάλογες δεξιότητες, ώστε να σχεδιάσει δραστηριότητες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, ενθάρρυνσης και βούλησης. Μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα ο στοχαστικός εκπαιδευτικός υιοθετεί στρατηγικές ανάπτυξης της συνδετικότητας και συγκειμενοποίησης, ενορχηστρώνει τη διδασκαλία ώστε οι μαθητές να εντάσσονται επιτυχώς στους διάφορους τομείς της γνώσης και εφαρμόζει υπεύθυνα το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, ως μια ανεπίσημη μορφή προγράμματος και συχνά μη συνειδητή, όπως οι κανόνες και η λειτουργία και οργάνωση του σχολείου, το οποίο δρα παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, όπου οι μαθητές παίρνουν μηνύματα από τους εκπαιδευτικούς, με βάση το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και άλλων, πλαίσιο στο οποίο ζούμε. Το κρυφό πρόγραμμα είναι ανεπίσημο, δεν συμπεριλαμβάνεται πουθενά, όμως μας παρέχει πληροφορίες για μερικές από τις αιτίες της επιτυχίας και αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο (Χριστοδούλου, 2015). Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός οφείλει να είναι προσεκτικός στα μηνύματα που μεταδίδει στους μαθητές του και να στοχεύει στη δημιουργία κριτικών και ελεύθερων μαθητών.

Σύμφωνα με τον Brookfield (1995), η στοχαστική διδασκαλία, είναι το μέσο να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τις αδυναμίες τους και να εξελιχθούν σε προσωπικό επίπεδο, έχοντας αυτοεπίγνωση των πράξεων και της συμπεριφοράς τους, καθώς διδάσκουν. Δεδομένου ότι η διδασκαλία συχνά αντικατοπτρίζει μια αναντίρρητη αποδοχή των αξιών, κανόνων και πρακτικών, που ορίζονται από άλλους για τις καλύτερες πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί συνήθως ενεργούν χωρίς να γνωρίζουν το λόγο των πράξεών τους, παρά μόνο

εκτελούν τις αρμοδιότητές τους. Η στοχαστική και κριτική διδασκαλία, αλλάζει τον δάσκαλο και εκείνος ενεργοποιείται να ανακαλύψει την ανεπάρκεια του συστήματος και να δημιουργήσει καλύτερες προσεγγίσεις της μάθησης. Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός αυτοαξιολογεί τη διδασκαλία του και αναγνωρίζει τα πλαίσια μέσα στα οποία εφαρμόζει τις πρακτικές του. Τέλος, προσπαθεί να μην υπάρχει κενό ανάμεσα στη μαθησιακές και διδακτικές στρατηγικές, στις αξίες, τα πιστεύω και τις θεωρήσεις σχετικά με τη μάθηση (Miller, 2010).

Σύμφωνα με την Rocco (2010) τα οφέλη από τον στοχασμό είναι σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι στοχαστικοκριτικοί εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους, υψηλά στάδια επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτοεκπλήρωσης των σκοπών τους, αναλαμβάνουν εύκολα να μιλήσουν και να γράψουν για τις εμπειρίες τους, ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών, χρησιμοποιούν ερευνητικές μεθοδολογίες και αναμένουν από τους ίδιους και τους μαθητές τους να δράσουν ηθικά. Στην Αυστραλία, οι στοχαστικές πρακτικές έχουν εμπλουτίσει το βιογραφικό των εκπαιδευτικών και κατοχυρώνεται στα επαγγελματικά πρότυπα, που οδηγούν στη διασφάλιση της ποιότητας στην Εκπαίδευση και τις διαδικασίες επιλογής των εκπαιδευτικών (Rocco, 2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενισχύει την επιτυχία της μαθησιακής διεργασίας καθώς αποτελεί συνιστώσα της απόδοσής τους. Η καλή σχέση με τους μαθητές τους, η λήψη πρωτοβουλιών, η αυτονομία στη διδασκαλία και οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που τους ικανοποιούν επαγγελματικά και τους βοηθούν να αυτοεκπληρώσουν κάποιους σκοπούς τους.

2. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Με σκοπό να ανταποκριθεί στο έργο του, οφείλει να διαθέτει διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις στο γνωστικό του αντικείμενο. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός κάνει εκτιμήσεις για τις συνθήκες που επικρατούν και διαθέτει ευελιξία, ενόραση και δημιουργικότητα ώστε να ανταποκριθεί, κατέχοντας ικανότητες στοχασμού διερεύνησης και λήψης αποφάσεων. Αυτό συνάγει ότι η στοχαστικοκριτική διδασκαλία, προάγει την αποτελεσματικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2005).

Όπως αναφέρει ο Shor (1992), ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, δημιουργεί ένα θετικό και υποστηρικτικό κλίμα μέσα στην τάξη, αφήνοντας τους μαθητές να αναπτύξουν τις σκέψεις τους, με υπομονή, ώστε να καταφέρει να διατηρήσει μια ισορροπία ως μεσολαβητής στην απόκτηση της κριτικής γνώσης. Η ενδυναμωτική Παιδαγωγική, αναπτύσσεται μέσα από μια θετική σχέση μεταξύ συναισθημάτων και σκέψης, που καλούνται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να διαπραγματευτούν. Ο εκπαιδευτικός στην ενδυνάμωση των μαθητών κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο και από αυτόν εξαρτάται η θετική σχέση που θα δημιουργηθεί μέσα στην τάξη.

Σύμφωνα με τον Freire (1977), ο εκπαιδευτικός μαζί με τον μαθητή, είναι τα υποκείμενα γνώσης, σε μια διαδικασία μάθησης και απελευθέρωσης, μαθαίνουν μαζί και ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας απλός φορέας και μεταβιβαστής γνώσεων και ο μαθητής ο άκριτος και παθητικός δέκτης. Οι μαθητές μαθαίνουν να αμφισβητούν τις ερωτήσεις και να απαντούν κριτικά, να βιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ως πράξη που οι ίδιοι κάνουν. Δεν είναι «δοχεία όπου ο δάσκαλος τα γεμίζει και όσο πιο πειθήνια τα δοχεία αφήνονται να γεμιστούν από το δάσκαλο, τόσο καλύτεροι μαθητές είναι» (Freire, 1977, σ.77). Η Εκπαίδευση δεν αντιστρατεύεται στην ελευθερία και αυτονομία των μαθητών. Αν συμβαίνει το αντίθετο «αυτή είναι η τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου η σφαίρα δράσης που επιτρέπεται στους μαθητές περιορίζεται στο να δέχονται, να καταχωρούν και να αποταμιεύουν τις καταθέσεις του δασκάλου» (Freire, 1977, σ.77). Οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί δέκτες της γνώσης, και αυτενεργούν με την παρότρυνση και ενίσχυση του εκπαιδευτικού. Η ποιοτική βελτίωση της Εκπαίδευσης, ακολουθώντας την άποψη του Freire, απαιτεί τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία πρέπει να θεμελιώνεται στην ανάλυση της πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υπερασπίζονται τις δυνάμεις τους, να αναπτύσσουν την κριτική περιέργεια των μαθητών και να μην είναι προσκολλημένοι στις οδηγίες ενός συγγράμματος. Σκοπός του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, είναι να μετατρέψει την Εκπαίδευση, σε δύναμη κοινωνικής αναγέννησης και τα σχολεία, σε κέντρα μελέτης και οικοδόμησης του πολιτισμού (Γρόλλιος, 2005).

Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2002) σε μία συνέντευξη του Πάουλο Φρέιρε για τον διαχωρισμό του από παιδαγωγό σε πολιτικό, ο Φρέιρε, διαπίστωσε ότι η ιδιότητα του εκπαιδευτικού συνεπάγεται την ιδιότητα του πολιτικού, για την επιτυχία του έργου τους. Όταν δεν το κάνουν, τότε γίνονται ακούσιοι μάρτυρες και εν μέρει συνένοχοι της εκπαιδευτικής αποτυχίας. Ο τρόπος που πολιτεύονται οι εκπαιδευτικοί, εξαρτάται από τη σχέση τους με την υπόσχεση της Παιδαγωγικής, δηλαδή την ιδέα ότι οι άνθρωποι χρειάζονται την εκπαίδευση για να γίνουν καλύτεροι οι ίδιοι και η κοινωνία, και ότι η Εκπαίδευση μπορεί να γίνει κτήμα όλων των ανθρώπων.

Ο Κάστανος (1995) τονίζει τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στις συναισθηματικές και βουλευτικές λειτουργίες. Οφείλει να ξυπνήσει το συναίσθημα στην ψυχή του παιδιού, καθοδηγώντας το, να χαίρεται μέσα από τη μάθηση. Στο κέντρο κάθε προσπάθειας πρέπει να βρίσκεται η αρχή «Μάθαινε κάθε τι που σε μορφώνει και σε κάνει ικανό για δράση» (Κάστανος, 1995, σ.33), αποφεύγοντας την τάση του εγωισμού. Γι αυτό πρέπει τα ηθικοατομιστικά ελατήρια να υποχωρήσουν μπροστά στα ηθικοκοινωνικά, ώστε να εφαρμοστεί η κοινωνιστική Παιδαγωγική. Όταν ο εκπαιδευτικός κατορθώσει να εφαρμόσει μια παιδαγωγική με κεντρικότερη θέση τα κοινωνικά ελατήρια, έχει επιτύχει μεγάλο μέρος του σκοπού του.

2.1 Η αποτελεσματική διδασκαλία

Σύμφωνα με τους Ayres, Sawyer και Dinham (όπως αναφέρεται στο Killen, 2005) η αποτελεσματική διδασκαλία είναι αποτέλεσμα της τεχνογνωσίας και όχι μόνο της εμπειρίας. Η εμπειρία είναι απαραίτητη, διότι είναι η βάση που οδηγεί στον στοχασμό και στην ποικιλία των στρατηγικών μάθησης, αλλά όχι αρκετή ώστε να υλοποιήσουμε μια αποτελεσματική διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Borich (όπως αναφέρεται στο Killen, 2005) υπάρχουν δέκα είδη συμπεριφοράς του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, τα πέντε πρώτα είναι τα βασικά είδη και τα υπόλοιπα πέντε, καταλυτικά είδη συμπεριφοράς. Στα βασικά είδη συμπεριφοράς συγκαταλέγονται η καθαρότητα του λόγου και η σαφήνεια, η ποικιλία διδακτικών μέσων, η προσήλωση στο καθήκον για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και την ανατροφοδότησή τους, η εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης των μαθητών με τη δική τους συμμετοχή στο διδακτικό έργο και ο στόχος του μέτριου ή υψηλού βαθμού επιτυχίας. Τα καταλυτικά είδη συμπεριφοράς είναι η χρήση των ιδεών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, η δόμηση του μαθήματος, η τεχνική των ερωτήσεων, η ενθάρρυνση των μαθητών και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός να είναι ενθουσιώδης, γιατί με αυτό τον τρόπο μεταδίδει τον ενθουσιασμό του και το κίνητρο του ενθουσιασμού του, στους μαθητές και αυτό έχει θετικά αποτελέσματα στην απόδοση των μαθητών.

Η Hoene (2016) αναφέρει στρατηγικές της αποτελεσματικής διδασκαλίας, οι οποίες περιλαμβάνουν τον εκπαιδευτικό ως στοχαστικριτικό επαγγελματία και ερευνητή. Στρατηγικές όπως η ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις δράσεις της σχολικής κοινότητας, να συνεργάζεται λαμβάνοντας και παρέχοντας συμβουλές σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς και να δημιουργεί αναστοχαστικές αναζητήσεις και λύσεις σε προβληματισμούς. Επιπροσθέτως, η δημιουργία ενός ημερολογίου καταγραφής των γεγονότων και των συμβάντων της κάθε ημέρας με τους προβληματισμούς και τις σκέψεις, θα προσφέρει ευκαιρίες στοχασμού και αναστοχασμού. Η ανατροφοδότηση μέσω ερωτοαπαντήσεων των μαθητών, για τη διεξαγωγή του μαθήματος και η συγκέντρωση των ερωτήσεων ως δείγμα για μια στοχαστική διδασκαλία, αναμφίβολα καθιστά τον εκπαιδευτικό στοχαστικριτικό επαγγελματία καθώς στοχάζεται μέσα από τις πληροφορίες που έχει συλλέξει. Τέλος, η βιντεογράφιση και καταγραφή της διδασκαλίας, είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο με σκοπό τον στοχασμό στη διδασκαλία, μέσα από την καταγραφή μιας ημερήσιας έρευνας στον χώρο διδασκαλίας του. Γενικότερα ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναστοχάζεται διαρκώς, με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας του, αλλά και τη δική του προσωπική και επαγγελματική καταξίωση στον τομέα του.

Εκκινώντας από την παραδοχή ότι η αποτελεσματική διδασκαλία πραγματώνεται σε καταστάσεις όπου υπάρχει θετική διάθεση των μαθητών και του εκπαιδευτικού, σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να τις προλαμβάνει, αναδεικνύοντας τις θετικές επιδόσεις τους σε γνωστικά αντικείμενα. Ευαισθητοποιείται και ενημερώνεται για τις σύγχρονες απόψεις της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας και μετασχηματίζει τις θεωρητικές γνώσεις του, σε διδακτικές προσεγγίσεις με στόχο να βοηθήσει τους μαθητές του. Επιλέγει

εργασίες διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, δίνει κατανοητές οδηγίες, επισημαίνει τα κύρια σημεία της ενότητας, επιλύει όλες τις απορίες των μαθητών, χρησιμοποιεί εποπτικό υλικό, δεν πιέζει και δίνει χρόνο για τις απαντήσεις, καθορίζοντας καλή συμπεριφορά στην ολομέλεια (Καραντζής, 2007). Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι και η δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη ως αποτέλεσμα της σωστής διαχείρισης από τον δάσκαλο.

2.2 Ο ρόλος του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο προσδιορίζεται από συνειδητές και ασυνειδητές προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων, που έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, όπως είναι οι γονείς, οι σύλλογοι, οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός που εμφορείται από θετικά συναισθήματα για το ρόλο του στη σχολική κοινότητα, τη συνεχόμενη επιστημονική κατάρτισή του αλλά και την επαγγελματική του εξέλιξη επηρεάζει θετικά τη μάθηση και αγωγή του μαθητή. Για να επιτύχει την πολυρολική του αποστολή, συμπεριλαμβανομένων των απαιτήσεων της Πολιτείας, οφείλει να έχει συναίσθηση του έργου του και να είναι ανανεωτής, ενημερωμένος για τις εξελίξεις σε παιδαγωγικό, ψυχολογικό, τεχνολογικό και κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο. Ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός, συνεργατικός, συντονιστικός και διευκολυντικός. Βοηθάει στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, αναπτύσσει δημιουργικό κλίμα και σχέσεις συνεργασίας και ενθαρρύνει την διαθεματική συνεργασία. Μια επιπλέον διάσταση του ρόλου του στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης είναι, ότι αποτελεί πρότυπο μίμησης από τους μαθητές, εξυπακούεται ότι καθίσταται αναγκαίος ο αυτοέλεγχος από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να προσφέρει στους μαθητές θετική συμπεριφορά και χαρακτηριστικά (Ντούσκας, 2007).

Ο Ματσαγγούρας (2000) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να φροντίσει από την αρχή της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους. Να επισημανθεί ότι το επίπεδο γνωριμίας μεταξύ των μαθητών μιας τάξης δεν είναι πάντοτε στο βαθμό που υποθέτει ο εκπαιδευτικός, επομένως είναι αναγκαίο να ενδιαφερθεί για την ολομέλεια. Αναντίρρητα η δημιουργία θετικού κλίματος και συνεργασίας είναι καθήκον του εκπαιδευτικού αποσκοπώντας σε ένα περιβάλλον που προωθεί την ομαδοσυνεργατικότητα και τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις στη μάθηση.

Ο ρόλος του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι να βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες, να δημιουργεί ερεθίσματα στους μαθητές με σκοπό να καθορίζουν υψηλούς στόχους, να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, να βοηθάει τους μαθητές να αυτοαξιολογούνται και να προωθήσει την ανάπτυξη της ικανότητας για τη χρήση των διαθέσιμων πηγών πληροφόρησης. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός που στοχεύει στην αποτελεσματική μάθηση, συμβάλει στην προώθηση νέων μορφών μάθησης, αναδιαρθρώνει τη διδακτική του, επιμορφώνεται και ενσωματώνει τις Νέες Τεχνολογίες, υποστηρίζει τη διαβίου μάθηση, κατάρτιση και επιμόρφωσή του, αναστοχάζεται κριτικά, συνεχίζει να προβληματίζεται και εξελίσσεται σε στοχαστικοκριτικό δάσκαλο, αξιολογώντας την

αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών του (Ζωγόπουλος & Γκολώνης, 2014). Σημαντικός ρόλος του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι, να δημιουργεί ένα ασφαλές και ελκυστικό σχολικό περιβάλλον βασισμένο στον αμοιβαίο σεβασμό και στη συνεργασία, να διδάσκει σε ανομοιογενείς τάξεις με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο συμπεριλαμβανομένων και της ειδικής εκπαίδευσης, να συνεργάζεται με γονείς συναδέλφους και την ευρύτερη κοινότητα και να τηρεί ηθικές αξίες και συμπεριφορές.

2.3 Τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

Τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που συνδέονται με την αποτελεσματική διδασκαλία, είναι σίγουρα η ικανότητα να νοιάζεται για τους μαθητές του και να είναι αγαπητός. Εντούτοις, δεν αρκούν μόνο αυτά τα γνωρίσματα, αλλά, να κινητοποιεί τους μαθητές, να γνωρίζει πώς να οργανώσει την τάξη, να αξιολογεί την προηγούμενη γνώση, να έχει αποτελεσματική μεταδοτικότητα γνώσεων και να αναπτύσσει την κριτική σκέψη στους μαθητές του. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία του σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών του, αυτοαξιολογείται και αναστοχάζεται για τη σωστή διεκπεραίωση της μαθησιακής διδασκαλίας. Η διδασκαλία θα πρέπει να ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, όπως μια δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές τη βρίσκουν ευχάριστη και κινητοποιητική καθώς αυξάνει τη διάθεσή τους για μάθηση, ως μια παρωθητική αξία της ίδιας της ύλης. Γι' αυτό το λόγο ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και εξωτερικά κίνητρα όπως η αναγνώριση, η επιβράβευση, ή ένας καλός βαθμός, αμοιβή που δεν είναι εγγενής στη δραστηριότητα και ούτε την υπονομεύει, αλλά βελτιώνει την απόδοση των μαθητών (Slavin, 2007). Η αποτελεσματικότητά του ενισχύεται και εν μέσω της διδασκόμενης ύλης την οποία οφείλει να την παρουσιάζει με τρόπο ελκυστικό, διεγείροντας το ενδιαφέρον των μαθητών και συντηρώντας την περιέργεια χρησιμοποιώντας ποικίλες ενδιαφέρουσες μεθόδους παρουσίασης. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές του. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός επανεξετάζει τη διδασκαλία του σύμφωνα με το ηλικιακό και μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, προσπαθώντας να ικανοποιήσει ένα ευρύ φάσμα των αναγκών τους, ώστε να μάθουν να φτάνουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, στην αυτοπραγμάτωση, η οποία όπως διεκρίνισε ο Maslow το 1943, είναι ο τελικός στόχος της ψυχολογικής υγείας.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, είναι η αξιοπρεπής παρουσία του στην τάξη, η μονίμως ανανεωμένη κατάρτιση και επιμόρφωσή του, ώστε να γνωρίζει πώς και με ποιον τρόπο θα προσεγγίσει την αποτελεσματική μάθηση. Εφαρμόζει τις αρχές της εποπτείας, της συμμετοχικότητας, την αλληλοδιδασκτική και ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Βοηθάει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, να προσαρμοστεί στην κοινωνία, κατέχοντας κριτικό και δημοκρατικό πνεύμα, αναπτύσσοντας δεξιότητες και αυτενέργεια. Συνεργάζεται με την οικογένεια και το σχολικό συγκείμενο, με σκοπό την προσαρμογή του μαθητή εντός και εκτός σχολείου, άλλοτε η οικογένεια δεν είθισται, επομένως λειτουργεί και ως γονεϊκό πρότυπο. Δεν ξεχνά να ενθαρρύνει και να επαινεί, να δημιουργεί κίνητρα για μάθηση, να πηγαίνει στο μάθημα πάντα προετοιμασμένος και να συνεργάζεται με τους υπόλοιπους

εκπαιδευτικούς και πάνω από όλα σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών του (Τσίρος, 2009).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003) η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός παράγοντας της διαμόρφωσης καλού κλίματος σχέσεων μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, με σκοπό την αποτελεσματική μαθησιακή διεργασία. Πλήθος από δεξιότητες και στάσεις, αποτελούν κυρίαρχα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και έχουν σχέση με τη διαπροσωπική επικοινωνία. Πάραυτα, το παιδαγωγικό κύρος προέρχεται από την αγάπη και αφοσίωση που κερδίζει ο εκπαιδευτικός με το γνήσιο ενδιαφέρον και την προσφορά του προς τους μαθητές. Ο Σωκράτης και ο Pestalozzi υπήρξαν αγαπητοί στους μαθητές τους, σύμφωνα με τον Παπανούτσο (όπως αναφέρεται στο Ματσαγγούρας, 2003, σ.227) ενσάρκωσαν τον «παιδαγωγικό έρωτα» στην Παιδαγωγική και κέρδισαν τις ψυχές των μαθητών τους. Ο εκπαιδευτικός γίνεται αποδεκτός και αποκτά δυνατότητες παρέμβασης από όλους τους μαθητές. Η εξουσία που κατέχει, περιορίζεται στην ειδικότητά του στην Εκπαίδευση, μέσα από διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζει στην τάξη και γίνεται αντιληπτός ως ηγέτης της μάθησης με την αναγνωρισμένη ιδιότητά του. Οι Lave and Wenger (όπως αναφέρεται στο Ματσαγγούρας, 2003, σ.229) αναφέρουν ότι ψυχολόγοι και παιδαγωγοί διαφόρων κατευθύνσεων, έχουν τονίσει τη σημαντικότητα και έχουν υποστηρίξει ερευνητικά, ότι η μάθηση και η ανάπτυξη, προωθούνται μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία και τις σχέσεις τις οποίες εκφράζει και εδραιώνει.

Ο ιδανικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που προκαλεί τον μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, αρνούμενος τα στερεότυπα, αναδεικνύοντας την αμοιβαία κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό, τη συζήτηση και τον διάλογο. Σύμφωνα με τον Delisle (όπως αναφέρεται στο Καραντζής, 2007), ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός βοηθάει το παιδί να εκτιμήσει την ομορφιά των λέξεων, να ανακαλύψει πιθανούς τρόπους να υπηρετήσει την κοινότητά του και να αναπτύξει την ενσυναίσθησή του για τους άλλους. Χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, είναι ότι αξιολογεί τους μαθητές του περιγραφικά και μεμονωμένα και όχι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Επαινεί και ενθαρρύνει τους μαθητές, ώστε να τονώσει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεκτίμηση, δίνοντας βάση όχι μόνο στη γνωστική αλλά και στη συναισθηματική και την κοινωνική περιοχή της προσωπικότητάς του.

Η διεργασία του στοχασμού προκύπτει καθώς ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την πρόκληση μιας αποτελεσματικής μάθησης. Αναστοχάζεται, ώστε να προκαλέσει τη μάθηση με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Κάθε δυσκολία που αντιμετωπίζει στη διδασκαλία του τον κάνει πιο ενεργό και δραστήριο στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Ο Ντούσκας (2007), αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός που στοχεύει στην αποτελεσματική διδασκαλία, οφείλει να προετοιμάζεται για τη νέα γνώση που θα μεταδώσει στους μαθητές του, να λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό επίπεδο και το προσωπικό στιλ μάθησης του κάθε μαθητή, να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να προσανατολίσει τους μαθητές στο στόχο. Επιπρόσθετα, λαμβάνει υπόψη του την υλικοτεχνική υποδομή, τα καινοτόμα προγράμματα και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου, προγραμματίζει την ύλη σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο,

δημιουργεί συνθήκες για ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης, ενθάρρυνσης των μαθητών και αμοιβαίου σεβασμού.

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αναπτύσσει δραστηριότητες μάθησης που αντικατοπτρίζουν το περιβάλλον έξω από το σχολείο, την κοινωνία. Ειδικά σε μια περίοδο όξυνσης κοινωνικών και οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων, με την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού, στις ιδέες και έννοιες, οι μαθητές δημιουργούν περιβάλλοντα, όπου ο εκπαιδευτικός δεν είναι η μόνη πηγή γνώσης. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί προβληματισμούς, έτσι ώστε οι μαθητές να δραστηριοποιηθούν και να αυτενεργήσουν, σε ευρύτερα αποτελέσματα. Ομοίως, οργανώνει τις πληροφορίες και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, να συνδέσουν τη μάθηση σε προηγούμενη εμπειρία και μάθηση με μεταγνωστικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Schraw και Moshman (όπως αναφέρεται στο Slavin, 2007, σ.256), οι στρατηγικές μεταγνώσης είναι μέθοδοι για τη μάθηση, όπως η αξιολόγηση του χρόνου που χρειάζονται οι μαθητές για να μελετήσουν κάτι ή να επιλέξουν μια συγκεκριμένη προσέγγιση για την επίλυση κάποιου προβλήματος αξιολογώντας την κατανόηση που έχουν επιτύχει. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων, κατευθύνοντάς τους και παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση. Προωθεί τη συνεργατικότητα και δίνει στους μαθητές ευκαιρίες μάθησης σε συνεργατικά περιβάλλοντα. Προωθεί την ανταλλαγή εμπειριών, εντός και εκτός σχολείου, παρέχοντας στους μαθητές την επιλογή να επιλέξουν τον δικό τους τρόπο μάθησης και προσέγγισης μιας διδασκαλίας (Hammond, Austin, Orcutt & Rosso, 2001).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα, (όπως αναφέρεται στο Καραντζής, 2007), ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός γνωρίζει τη δομή και τη λειτουργία του γνωστικού συστήματος του μαθητή, δηλαδή, πώς μαθαίνει ο μαθητής, πώς αντιλαμβάνεται, πώς θυμάται, πώς μιλά, πώς διαβάζει, πώς σκέφτεται, και γιατί ο μαθητής δεν μαθαίνει. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αρωγός του μαθητή, να τον βοηθά να επεξεργάζεται τις πληροφορίες και να του προτείνει εργαλεία μάθησης που θα τον βοηθήσουν να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει». Μέσα από μία διεργασία στοχασμού και κριτικής σκέψης. Όταν υπάρχει σκοπός διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να υπάρξει και σκέψη, σκεπτικισμός, για τον τρόπο που θα διεξαχθεί η διδασκαλία.

Οι παραπάνω ιδιότητες του εκπαιδευτικού, λαμβάνονται υπόψη σε ένα πλαίσιο όπου το σύστημα διοίκησης είναι μεταβαλλόμενο, λόγω των συχνών αλλαγών στην Εκπαίδευση αλλά και τη ρευστότητα των συνθηκών εργασίας, που προέρχεται από την κοινωνική δυναμική των σχολείων (Παπαναούμ, 2005). Η συμπλήρωση και η ολοκλήρωση της Παιδαγωγικής διάστασης του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή, βασίζεται στη δυνατότητα επίδρασης στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και της κοινωνικοποίησης του. Να τονιστούν και οι επιπρόσθετες ιδιότητες του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνει ρόλο εμπνευστή, καθοδηγητή και συμβούλου και την εξασφάλιση μιας συμμετοχικής και αναπτυξιακής δράσης του στον ενδοσχολικό χώρο (Ξεσφιγκούλη, 2014). Με αυτό τον τρόπο συμβάλει στη βελτίωση του σχολείου και στην ανάδειξή του ως μια αυτοτελή εκπαιδευτική μονάδα.

2.3.1 Ο τεχνογνώστης εκπαιδευτικός

Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας σήμερα προσεγγίζονται ως μέρος της ευρύτερης κουλτούρας μας, όπου η συλλογή, η οργάνωση, η ανάλυση, η επεξεργασία και η επικοινωνία της πληροφορίας παίζουν κεντρικό ρόλο στην αποτελεσματική διδασκαλία (Roblyer, 2009). Ο τεχνογνώστης εκπαιδευτικός επιζητά την κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες, ώστε να χρησιμοποιηθούν ως μέσο της διδασκαλίας και ο ίδιος να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, αναφορικά με τη χρήση και τη διαχείριση των πηγών και τις μαθησιακές αξιώσεις στον τομέα του, στοχεύοντας στην στοχαστικοκριτική διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Walkington (2005) ο συνδυασμός τεχνοκρατικής και στοχαστικοκριτικής ανάπτυξης διαμορφώνει την προσωπική θεωρία διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να επηρεάζει βασικές παραμέτρους του επαγγέλματος. Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός μεταβάλλεται από τεχνικός σύμβουλος και χειριστής της συσκευής του υπολογιστή, σε διαχειριστή του μέσου και της πληροφορίας, στο πλαίσιο μιας συνεργατικής και εποικοδομιστικής διαδικασίας της μάθησης. Ο ρόλος του είναι να σκεφτεί τρόπους αλληλεπίδρασης του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του υπολογιστή, σε διαφορετικές καταστάσεις μαθησιακής διαδικασίας. Μέλημά του είναι η συνεχής επιμόρφωση, κατάρτιση και κατάλληλη συμβουλευτική υποστήριξη, ώστε να διαθέτει σφαιρική μόρφωση, να αναπτύσσει πρωτοβουλίες επιστημονικού πειραματισμού και να λειτουργεί με νέους συνεργατικούς ρόλους και πρότυπα διδασκαλίας (Ράπτης & Ράπτη, 2006).

Ο τεχνογνώστης εκπαιδευτικός παρακολουθεί τις αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία, για να προετοιμαστεί για το τεχνολογικά διαποτισμένο μέλλον, υιοθετεί αποδοτικές στρατηγικές, ακολουθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια στις νέες τεχνολογίες. Προσπαθεί να έχει ενεργό ρόλο στις επερχόμενες τεχνολογικές εξελίξεις και στην οικοδόμηση όσων χρειάζονται για την αλλαγή και ανάπτυξη. (Roblyer, 2009). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση συνεχίζεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας και είναι το πρώτο βήμα, μιας δια βίου εξερεύνησης των τρόπων χρήσης της τεχνολογίας και άλλων πόρων για τη βελτίωση της Εκπαίδευσης. Αρκεί να συνεχιστεί το ενδιαφέρον των ήδη καταρτισμένων εκπαιδευτικών σε μια δια βίου μάθηση καθώς υπάρχουν τεχνολογικά μέσα που μπορούν να παράσχουν μοναδικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Η αποτελεσματική διδασκαλία μέσω των νέων τεχνολογιών στην Εκπαίδευση καθορίζεται από τη συμμετοχή των μαθησιακών περιβαλλόντων καθώς και του παιδαγωγικού μοντέλου στο οποίο στηρίζεται αρχικά. Ο τεχνογνώστης εκπαιδευτικός εφαρμόζει τη διδασκαλία για να προωθήσει την άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές, να διευκολύνει τη μάθηση χωρίζοντάς την σε ενότητες, να προωθήσει την ανακαλυπτική μάθηση, να παρέχει τη συνεργατική μάθηση και να διευκολύνει στην αυτοσυγκέντρωση και αυτενέργεια των μαθητών. Το πιο σημαντικό για την αποτελεσματική διδασκαλία, είναι η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται και ο τεχνογνώστης εκπαιδευτικός, ο οποίος θα χρησιμοποιήσει τις τεχνολογίες ως μέσο για την μετάδοση της γνώσης (McKnight at al., 2016).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη ανασκόπησης της βιβλιογραφίας επιχειρήθηκε η εννοιολογική οριοθέτηση του στοχαστικοκριτικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, μέσα από την ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πολλοί σημαντικοί παιδαγωγοί και ερευνητές αναφέρονται στην στοχαστικοκριτική διδασκαλία και την αποτελεσματικότητα του όρου της. Η έννοια της στοχαστικής σκέψης, παρουσιάζεται αρχές του 20^{ου} αιώνα από τον John Dewey και αποτελεί σημείο αναφοράς. Ο ίδιος παρέχει τη βάση για την κατανόηση του στοχασμού στο εκπαιδευτικό έργο μέσα από μία σταδιακή ανάλυση της στοχαστικής διαδικασίας και την ανάδειξη των χαρακτηριστικών του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια ο Donald A. Schon τη δεκαετία του '80, και επηρεασμένος από την προσέγγιση του Dewey, συνέδεσε την έννοια του στοχασμού με την επαγγελματική πρακτική και ανέπτυξε τον στοχασμό στην καθημερινή επαγγελματική ζωή. Σήμερα, η αλματώδης ανάπτυξη της γνώσης σε όλες τις εκφάνσεις της, προτρέπει τον δάσκαλο να ενεργήσει δημιουργικά με σκεπτικισμό και στοχαστικότητα ώστε να κατακτήσει την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία του. Προσπαθώντας να αντιμετωπίσει τη νέα πραγματικότητα, στοχάζεται, ως μέσο κατανόησης και αναγνώρισης των αξιών, των αντιλήψεων και των γνώσεων που διαθέτει, καθώς και ως μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής του ανάπτυξης (Minott, 2008). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη σε συνδυασμό με τις πιέσεις από τους κρατικούς φορείς, η ανάγκη του για εξέλιξη στην κοινωνία της γνώσης, ωθούν τον εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί στη σύγχρονη εποχή με ό,τι αυτό συνεπάγεται (Τζιφόπουλος, 2010). Ο ακαθόριστος όγκος πληροφοριών και γνώσεων σε όλους τους τομείς του κοινωνικού ιστού, προβάλλει την ανάγκη για οργανωμένη κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια σημαντική παράμετρος της επιμόρφωσης είναι ο αναστοχασμός κυρίως στην κριτική του διάσταση, καθώς τοποθετεί την ανάλυση της εκπαιδευτικής πρακτικής στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Zeichner & Liston, 1996), αποφυσικοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία (Adler, 1991) και εμπλέκει ηθικά και πολιτικά ζητήματα (Gore & Zeichner 1991), προδιαγράφοντας ένα περισσότερο μετασχηματιστικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό. Επομένως, στην επιμορφωτική διαδικασία επιδιώκεται η κριτική και στοχαστική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, σε ένα ασφαλές, εκπαιδευτικό πλαίσιο, με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα, στο συνεχώς αναμορφούμενο πεδίο εκπαιδευτικής δράσης (Τσάφος, 2014). Εντούτοις, για να πετύχει η επιμόρφωση προϋποθέτει την κατά ελάχιστον θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο τους, προσωπική δέσμευση στους στόχους του σχολείου και διάθεση για αυτοβελτίωση (Παπαναούμ, 2014). Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικό του προσωπικό ερμηνευτικό πλαίσιο, κάνει τις δικές του επιλογές στην προσέγγιση της μάθησης ακολουθώντας το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, επομένως η αναστοχαστική διαδικασία θα πρέπει να φωτίζει τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να ακολουθεί σύγχρονες και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αναπροσαρμόζει τον τρόπο εργασίας του, υιοθετεί νέες στρατηγικές πρόσκτησης της γνώσης, μεθοδεύει στοχαστικά και κριτικά την εκπαιδευτική διαδικασία και αναλαμβάνει ο ίδιος την επιμόρφωση και κατάρτισή

του κατά την επαγγελματική ανάπτυξή του (Τζιφόπουλος, 2010). Ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τα νέα δεδομένα εφαρμόζοντας την στοχαστικοκριτική σκέψη, διερωτάται και κρίνει τη διδασκαλία του, βελτιώνεται και αναθεωρεί με διορατικότητα. Μετατοπίζει τη μάθηση που από δασκαλοκεντρική γίνεται μαθητοκεντρική, προωθεί νέες μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να προσεγγίσει τη μάθηση με μαθητοκεντρικές μεθόδους και νοοκατασκευαστικές στρατηγικές, με σκοπό την αποτελεσματική μάθηση.

Ο ρόλος του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού κατακτά ένα νέο εφόδιο, την στοχαστικοκριτική σκέψη. Όπως αναφέρθηκε στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο στοχασμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της συνθετότητας της Παιδαγωγικής διαδικασίας και την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών (Λιακοπούλου, 2012). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στοχάζεται και παρουσιάζει καλύτερο επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης και αίσθησης της αποτελεσματικότητας, καταγράφει και συζητά τις εμπειρίες του, υποστηρίζει την αυτονομία στη μάθηση και απαιτεί από τον εαυτό του και τους μαθητές του να δρουν με ηθική και δεοντολογία (Rocco, 2010).

Προσπάθεια των στοχαστών ήταν και είναι η προσπάθεια να συνδέσουν τον στοχασμό με την εμπειρία και να αποδείξουν ότι ο συνδυασμός αυτών των στοιχείων, οδηγεί με μία νέα κατευθυντήρια γραμμή στους κόλπους της Εκπαίδευσης. Αυτό που πρέπει να αποτελεί ζητούμενο και ύψιστο στόχο κάθε εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού σχεδιασμού, είναι η πορεία της γνώσης-εμπειρίας, ο διαρκής στοχασμός για τις επιλογές του και τον τρόπο που ενεργεί. Αυτή τη διαδικασία ανάλυσης της διδακτικής πράξης, καλείται να εκτιμήσει και να αξιολογήσει ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education of Teaching*. 17, 139-150.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. USA: Jossey – Bass Publishers.
- Cimer, A., Cimer, S. O. & Vekli, G. S. (2013). How does reflection help? Teachers to Become Effective Teachers? *International Journal of Educational Research*. 17(4), 133-149.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. μτφ. Πολενάκης, Λ. Αθήνα: Γλάρος.
- Dewey, J. (1997). *How we Think*. USA: Dover Publications. (Original work published 1910 by D.C.Heath & Co., Publishers, Boston).
- English, A. R. (2016). Dialogic teaching and moral learning: Self-critique, Narrativity, community and “blind spots”. *Journal of Philosophy of Education*. 50(2), 160-176.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. μτφ Γ.Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος-Ράππα.

- Gore, J. & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7, 119-136.
- Hammond L.D , Austin K., Orcutt S. & Rosso J. (2001). *How people learn: Introduction to learning theories*. The Learning Classroom: Theory into Practice A Telecourse for Teacher Education and Professional Development. Stanford University
- Hoene, von L. (2016). *Five ways to improve your teaching*. GSI Teaching & Resource Center. Berkeley University of California. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου από <http://gsi.berkeley.edu/gsi-guide-contents/improve-intro/five-ways/>
- Illeris, K. (2009). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jack, C. R. (2016). *Towards reflective teaching*. The Teacher Trainer-Back Articles. Ανακτήθηκε 26 Σεπτεμβρίου 2016, από <https://www.tttjournal.co.uk>
- Killen, R. (2005). *Programming and assessment for quality teaching and learning*. Nelson Australia: Thomson.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York and London: Routledge.
- McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, K. M., Franey, J. J. & Bassett, K. (2016). Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning. *Journal of Research on Technology in Education*. 48(3), 194-211.
- Miller, B. (2010). *Brookfield's four lenses: becoming a critically reflective teacher*. Faculty of Arts Teaching and Learning Committee, The University of Sydney. Ανακτήθηκε 3 Οκτωβρίου 2016, από <http://sydney.edu.au/>.
- Minott, M. (2008). “Valli’s typology of reflection and the analysis of pre-service teachers’ reflective journals”. *Australian Journal of Teacher Education* 33(5), 55-65.
- Roblyer, M. D. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ιων.
- Rocco, S. (2010). Making reflection public: using interactive online discussion board to enhance student learning. *Reflective Practice Routledge*, 11(3), 307-317. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου από <https://researchonline.jcu.edu.au>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Slavin R. E. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64. Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου από <http://citeseerx.ist.psu.edu/>
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching - An introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ελληνόγλωσσες

- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζωγόπουλος, Ε. & Γκολώνης, Χ. (2014). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού για αποτελεσματικότερη διδασκαλία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 109-110, 33-46.
- Καραντζής, Δ. Ι. (2007). *Εφαρμογές Βασικών Αρχών της Μάθησης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασούτας, Μ. (2007). Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, 187-194. *ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ*.
- Κάστανος, Θ. Ι (1995). *Το σχολείο εργασίας στη θεωρία και στην πράξη. Προλογίζει ο Χ.Α.Τσολάκης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κάτσικας, Ν. (2016). *Η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία ανάπτυξης του αυτόνομου και ανανεωμένου σχολείου*. Ανακτήθηκε 29 Σεπτεμβρίου 2016 από <https://dialogos.minedu.gov.gr/>
- Λιακοπούλου, Μ. (2012). Εκπαιδευόντας «στοχαζόμενους» εκπαιδευτικούς (reflective teachers): γιατί, πότε, πώς». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54, 17-33.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη Τόμος Α' Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέα.
- Ντούσκας, Θ. Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 26-46.
- Ξεσφιγκούλη, Δ. (2014). Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια εξελισσόμενη κοινωνία μάθησης. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Β, 627-643.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. (επιμ. Ξωχέλλης Π.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές επιμόρφωσης*. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. τ.Α. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψηφίων εκπαιδευτικών. Συνθήκες και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα-Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί, αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τσίρος, Χ. (2009). *Το μαθησιακό ύφος – Έρευνες και εφαρμογές στην Εκπαίδευση*. Τρίπολη: Ακαδημαϊκό.

Τσούκας, Γ. (2015). *Ο εκπαιδευτικός σε ένα σχολείο που αλλάζει*. Ανακτήθηκε

30 Σεπτεμβρίου 2016 από <http://www.eureka.edu.gr/>

Χριστοδούλου, Ν. (2015). *Κατανοώντας το αναλυτικό πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Υπαίθριες Βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Outdoor experiential activities and game in the framework of Environmental Education

Αναστασία Αγαθαγγέλου, εκπαιδευτικός, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, anast_kpe@yahoo.gr

Στέλιος Λαζαρίδης, εκπαιδευτικός, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, stellazaridi@yahoo.gr

Αναγνώστης Χούσανλης, εκπαιδευτικός, ΚΠΕ Παρανεστίου, ahousan@hotmail.com

Anastasia Agathagellou, Department of Primary Education, Drama, anast_kpe@yahoo.gr

Stelios Lazaridis, teacher, Department of Secondary Education, Drama, stellazaridi@yahoo.gr

Anagnostis Housanlis, Center of Environmental Education, Paraneesti, ahousan@hotmail.com

Abstract: There are several training methods and techniques used for the implementation of environmental education. The Centers for Environmental Education, as education institutions not only try to deepen the knowledge base, but also focus on the awareness of trainees on environmental issues. So they use experiential activities and games, as awareness is more effective when it has an effect on physical, mental and emotional world. In particular the experience derived from the practice of the individual involved, affects the cognitive sphere and it is processed, formed and consolidated through the emotion. Usually, what we love, we respect and protect it. In this way we try to shape attitudes, values and behaviors of tomorrow active citizens of our society.

Key Words: Environmental Education, Outdoor activities, games, Outdoor Education,

Περίληψη:

Υπάρχουν διάφορες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές που εφαρμόζονται για την ευαισθητοποίηση της περιβαλλοντικής αγωγής των μαθητών. Τα σχολεία με τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων έχουν πολλές πιθανότητες να βελτιώσουν τη περιβαλλοντική συνείδηση αλλά και την ποιότητα ζωής των νέων ανθρώπων. Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), μπορούν να συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή, με την πραγματοποίηση προγραμμάτων που αφορούν υπαίθριες δραστηριότητες σε φυσικό περιβάλλον.

Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος σε φυσικό περιβάλλον αποτελούν ιδανικό προορισμό, για την εφαρμογή καινοτόμων δραστηριοτήτων της Π.Ε., αλλά ταυτόχρονα αποτελούν ιδανικό προορισμό, για την εφαρμογή καινοτόμων δραστηριοτήτων της Φ.Α.

Ο κοινός λοιπόν στόχος των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων Π.Ε., των ΚΠΕ και της Φ.Α στην παρούσα εργασία είναι να εντοπίσει τη σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Φ.Α. μέσα από συναφείς με τα τρία πεδία παιδαγωγικές μεθόδους, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια εστία ενδιαφέροντος, η οποία θα δυναμώσει τη περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών με κινητικές δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής αλλά και θα ενδυναμώσει τους στόχους της για τη Δια Βίου Άσκηση σε φυσικό περιβάλλον.

Ειδικότερα σκοπός της δράσης, είναι η γνωριμία και η απόκτηση θετικής βιωματικής εμπειρίας των μαθητών/τριών σ' ένα πλήθος φυσικών δραστηριοτήτων και σπορ που σχετίζονται άμεσα με την το περιβάλλον, την υγεία, την αναψυχή και την ποιότητα ζωής.

Καθώς στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες και δράσεις στο πεδίο αυτό, η χρησιμότητα της παρούσας εργασίας έγκειται στη προώθηση της Π.Ε. μέσω της υπαίθριας εκπαίδευσης με αθλητικές δραστηριότητες-παιχνίδια που προέρχονται από το πεδίο της Φυσικής Αγωγής. Το γεγονός αυτό φαίνεται να μπορεί να αποτελέσει καινοτόμο παιδαγωγική διαδικασία αφού δεν υπάρχουν αντίστοιχα μαθήματα θεσμοθετημένα στα αναλυτικά προγράμματα Φ.Α αλλά ούτε και σε οργανωμένα project Π.Ε. Η συμβολή της εργασίας έγκειται στο να ενταχθούν οι αρχές δράσεων της αγωγής υπαίθρου ως νέα κατεύθυνση στο ήδη υπάρχον περιεχόμενο των μαθημάτων της σχολικής Φ.Α ή σαν διαθεματικά πλάνα εργασίας στην Π.Ε.

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές της Π.Ε. που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία, ήταν η μελέτη στο πεδίο, το σχέδιο εργασίας, τα παιχνίδια, οι υπαίθριες δραστηριότητες και προσομοίωση αθλημάτων.

Οι κυρίαρχες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν, βασίστηκαν στη βιωματική-εμπειρική μάθηση, την ομαδοσυνεργατική και τις βασικές αρχές της υπαίθριας εκπαίδευσης

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές ενίσχυσαν τη θεωρία των παραπάνω μεθόδων, ότι δηλαδή η ευαισθητοποίηση είναι ουσιαστικότερη όταν έχει επίδραση στο σωματικό, νοητικό και συναισθηματικό κόσμο. Συνήθως, ό,τι αγαπούμε το σεβόμαστε, το προστατεύουμε και το υιοθετούμε στη ζωή μας. Με τον τρόπο αυτό προσπαθούμε να διαμορφώσουμε στάσεις, αξίες και συμπεριφορές, από τους αυριανούς ενεργούς πολίτες της κοινωνίας μας.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Υπαίθριες Δραστηριότητες, Παιχνίδι, Outdoor Education, Βιωματική Μάθηση, Φυσική Αγωγή.

Εισαγωγή

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτών με κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον, αλλά και ατόμων που να είναι εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις για το περιβάλλον και τα συναφή προβλήματα. Να ενδιαφέρονται για την προστασία του, να έχουν τη διάθεση για ενεργό συμμετοχή, για να αναπτύξουν δεξιότητες για την αναγνώριση και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη βελτίωση του περιβάλλοντος (Unesco, 1977)

Από τον ορισμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συμπεραίνεται ότι κεντρικός σκοπός της είναι η διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών και κοινωνικών ομάδων με σκοπό την ποιότητα ζωής σε ένα υγιές και ευχάριστο περιβάλλον.

Η Υπαίθρια Εκπαίδευση συνήθως αναφέρεται σε κάθε συντονισμένη μαθησιακή δραστηριότητα και διδασκαλία που διενεργείται στην ύπαιθρο, εκτός των τοίχων της σχολικής τάξης. Τα υπαίθρια προγράμματα εκπαίδευσης σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελούν μια εξόρμηση, έναν συνδυασμό δραστηριοτήτων και παιχνιδιών στην ύπαιθρο, που βασίζεται στη σημασία της εμπειρίας και κατά την διάρκεια της οποίας οι μαθητές συμμετέχουν σε ποικίλου τύπου προκλήσεις. Η υπαίθρια εκπαίδευση βασίζεται στη φιλοσοφία, τις πρακτικές και τη θεωρία της εμπειρικής μάθησης και της Π.Ε. (Priest 1986). Είναι η κατεύθυνση της αγωγής προς το φυσικό περιβάλλον και περιλαμβάνει δραστηριότητες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Μερικοί από τους στόχους της Υπαίθριας Εκπαίδευσης είναι:

- Η ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης.
- Η δημιουργία της επιθυμίας για φυσική δραστηριότητα.
- Η ανάπτυξη μιας βαθύτερης σχέσης με τη φύση.

Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υπαίθρου επιδρούν θετικά στην κοινωνική και οικολογική συνείδηση ενώ ταυτόχρονα στοχεύουν στην ταυτόχρονη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (Heitzler & all 2006). Στην κατεύθυνση αυτή αρκετές έρευνες αφορούν στην ευεργετική επίδραση δράσεων αγωγής υπαίθρου στις ατομικές και ομαδικές δεξιότητες των συμμετεχόντων (Burton 1981, Cason & Gillis, 1994, Hattie & all 1997, Hans 2000). Ο Higgins (1997), πιστεύει ότι το ελεύθερο φυσικό περιβάλλον βοηθά στην οικοδόμηση μιας ιδανικής προσωπικής ανάπτυξης

Το περιβάλλον μπορούμε να το γνωρίσουμε μέσω της κίνησης. Κάθε πράξη του ανθρώπου είναι μια προσπάθεια να ορίσει το γίνεσθαι του περιβάλλοντος μέσα από τη δική του αντίληψη. Για τη Φυσική Αγωγή, το φυσικό περιβάλλον είναι ο χώρος αυτός που μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης, ακριβώς μέσα από τα εργαλεία της, που είναι οι υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια.

Η Δελίδου και άλλοι (2012) εξέτασε ρόλο των δραστηριοτήτων υπαίθριας αναψυχής και τη σύνδεση της ΠΕ με τη Φ.Α. και βρήκε στοιχεία σύγκλισης τους. Τα παιχνίδια και οι προσομοιώσεις ως μέθοδοι διδασκαλίας, προωθούν τον ενεργό ρόλο και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία σαν εργαλείο μάθησης και σαν εργαλείο δράσης, κάνοντας τη σχέση μαθητών με την ΠΕ ευχάριστη, διασκεδαστική (Βλαστάρης 2008). Οι ερευνητές Bunting και Donley (2002) ανέφεραν θετικά αποτελέσματα της υπαίθριας δράσης «παιχνίδια με σχοινιά σε δένδρα». Στα πορίσματα της έρευνας των Ζήκα, Μυρωνάκη και Παπαδομαρκάκη (2010) οι μαθητές επιθυμούν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής να γίνεται στο φυσικό περιβάλλον (ύπαιθρο), γιατί θεωρούν ότι παίρνει τη μορφή παιχνιδιού, γίνεται ελκυστικό και διεγείρει το ενδιαφέρον τους.

Απώτερος στόχος της Φ.Α., είναι μέσα από τις δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον να βοηθήσει το άτομο να συνειδητοποιήσει τη μεγάλη σημασία του για τη ζωή, έτσι ώστε να το αγαπήσει και να το εντάξει στην καθημερινότητα του.

Υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση στην ύπαιθρο, όπου οι υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες προβάλλονται ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Πώς μπορούν οι υπαίθριες δραστηριότητες και τα παιχνίδια να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα;. Μπορούν οι υπαίθριες δραστηριότητες να εξυπηρετήσουν έναν τέτοιο στόχο; Όλο αυτό το εγχείρημα μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του σχολείου ή στην ύπαιθρο; Αν ναι, με ποιόν τρόπο; Πόσο αποτελεσματικό μπορεί να είναι κάτι τέτοιο;

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα η εργασία ακολούθησε βιβλιογραφική έρευνα, που ανέδειξε στοιχεία τα οποία καταχωρήθηκαν σε αντίστοιχα κεφάλαια, ως εξής:

1. Υπαίθρια εκπαίδευση και αγωγή, 2. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 3. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 4. Περιβαλλοντικά παιχνίδια και κινητικές δραστηριότητες. Πώς οι υπαίθριες δραστηριότητες μπορούν να εξυπηρετήσουν έναν τέτοιο στόχο; Όλο αυτό το εγχείρημα μπορεί να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια του σχολείου ή στην ύπαιθρο; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Πόσο αποτελεσματικό μπορεί να είναι κάτι τέτοιο; Κατά πόσο μπορούν να ευαισθητοποιηθούν περιβαλλοντικά οι συμμετέχοντες μέσα από αυτήν την διαδικασία;

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα η εργασία ακολούθησε βιβλιογραφική έρευνα, που ανέδειξε στοιχεία τα οποία καταχωρήθηκαν σε αντίστοιχα κεφάλαια, ως εξής:

1. Υπαίθρια εκπαίδευση και αγωγή, 2. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 3. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 4. Περιβαλλοντικά παιχνίδια και κινητικές δραστηριότητες

1. Υπαίθρια εκπαίδευση και αγωγή

1.1. Υπαίθριες δραστηριότητες

Οι Υπαίθριες Δραστηριότητες (Κουθούρης 2009) μπορούν να περιλαμβάνουν οποιαδήποτε δραστηριότητα, περιβαλλοντική, αθλητική, αναψυχής, κοινωνικής ευαισθητοποίησης, υπό μορφή απλής εμπειρίας ή σχεδιασμένου προγράμματος που διεξάγεται σε ελεύθερο φυσικό περιβάλλον. Αποδέκτης των εμπειριών συμμετοχής σε αυτές τις δράσεις: «ο άνθρωπος». Φυσικές περιοχές όπου πραγματοποιούνται οι υπαίθριες δραστηριότητες είναι: Εθνικοί Δρυμοί, δασικές εκτάσεις, λίμνες, ποτάμια, παράκτιες εκτάσεις (παραλίες, ακτές κ.α.), αγροτικές περιοχές, αστικά πάρκα, ελεύθεροι χώροι πρασίνου, ποδηλατόδρομοι, αυλές σχολείων, πλατείες κ.α. Στόχοι των Υπαίθριων Δραστηριοτήτων είναι: η αναψυχή, η εκπαίδευση, η ανάπτυξη κινητικών ικανοτήτων, η ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων, η βελτίωση υγείας, η ένταξη των ατόμων στο σύνολο, η προσφορά ενός επιπέδου ποιότητας ζωής, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η ανάπτυξη αειφορικών συμπεριφορών.

Τομείς των Υπαίθριων Δραστηριοτήτων:

1. Τομέας Υπαίθριων Δραστηριοτήτων Αναψυχής και Ακραίων Αθλημάτων.
2. Υπαίθριες Δραστηριότητες Τουρισμού και Αναψυχής.
3. Τομέας Αγωγής Υπαίθρου ή Υπαίθρια Εκπαίδευση.

Στο παρόν άρθρο, όταν γίνεται αναφορά σε Υπαίθριες δραστηριότητες θα εννοούμε τον τρίτο τομέα.

1.2. Ιστορία της Υπαίθριας Αγωγής

Η σύγχρονη Υπαίθρια Εκπαίδευση δομήθηκε πάνω σε αρχές από ξεχωριστές πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν σε διάφορα κράτη. Οι πρωτοβουλίες αυτές, έχουν οργανωμένη παρουσία στη σύγχρονη ιστορία, από τα τέλη του 19ου αιώνα περίπου, τόσο στην Ευρώπη, την Αυστραλία, όσο στις ΗΠΑ και τη Νέα Ζηλανδία. Σημαντική ήταν η επιρροή από το κίνημα του προσκοπισμού με την εφαρμογή της μη τυπικής μάθησης και την έμφαση σε πρακτικές υπαίθριες δραστηριότητες. Δύο από τους πρώτους σταθμούς της υπαίθριας εκπαίδευσης, μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο ήταν το κέντρο Aberdovey, στην Ουαλία και η λειτουργία δασικών σχολείων στη Δανία.

Κατά το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, πραγματοποιείται μια ταχεία ανάπτυξη της Υπαίθριας Εκπαίδευσης σε πάνω από 40 χώρες σε όλο τον κόσμο. Ένας βασικός πρωτοπόρος της υπαίθριας εκπαίδευσης και του προγράμματος «Outward Bound» ήταν ο Kurt Hahn, Γερμανός εκπαιδευτικός που ίδρυσε σχολεία όπως το Schule Schloss στο Σάλεμ της Γερμανίας καθώς και σχολεία στη Σκωτία, Ουαλία και Εδιμβούργο. Στα σχολεία αυτά δινόταν έμφαση στη διδασκαλία και την ανάπτυξη φυσικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων, χειροτεχνίας, κατασκευών, Υπαίθριων Δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων που έχουν ως άξονα την εμπειρική μάθηση. Το πρόγραμμα του Kurt Hahn θεωρείται η βάση για την Υπαίθρια Εκπαίδευση και σύμφωνα με αυτό έχουν αναπτυχθεί τα περισσότερα κέντρα Υπαίθριων Δραστηριοτήτων που λειτουργούν με επιτυχία σε χώρες όπως η Σουηδία, η Αγγλία, η Γερμανία, η Τσεχία και η Φινλανδία (Outdoor Education, 2005).

Είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας κοινός ορισμός για την Υπαίθρια Εκπαίδευση, γιατί η ερμηνεία του εξαρτάται από τον πολιτισμό και την κουλτούρα της κάθε χώρας. Οι Higgins & Loynes, 1997 ορίζουν ως υπαίθρια εκπαίδευση τη σχέση μεταξύ τριών διαστάσεων: «των υπαίθριων δραστηριοτήτων, της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης και της περιβαλλοντικής αγωγής». Η σχέση μεταξύ αυτών των τριών διαστάσεων παριστάνεται στο παρακάτω σχήμα 1.



Σχήμα 1: Εύρος και τα πεδία της Υπαίθριας Εκπαίδευσης (Higgins & Loynes, 1997).

Η Υπαίθρια Αγωγή πηγάζει από την εκπαιδευτική ιδέα η οποία βασίζεται στην εμπειρία και στην πράξη-δράση, που ενεργοποιεί ένα πλήθος επαφών, σχέσεων και αλληλεπιδράσεων με τη φύση, την κουλτούρα και την κοινωνία. Ένας από τους κύριους σκοπούς της Υπαίθριας Εκπαίδευσης, είναι η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και η καλλιέργεια υπευθυνότητας για τη ζωή (Bartunek & all, 2005).

Οι σκοποί της Περιβαλλοντικής Αγωγής, σαφώς και επιτυγχάνονται με τη χρήση της μεθοδολογίας της Υπαίθριας Εκπαίδευσης, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη γνώσεων, συμπεριφορών, ικανοτήτων. Σε συντομία αυτή η προσέγγιση αναφέρεται ως τα 3 Η, όπου:

Hand: με κινητικές δραστηριότητες,

Heart: μέσα από ενεργοποίηση των αισθήσεων,

Head: μέσα από συλλογισμούς και αναστοχασμούς.

Δηλαδή μαθαίνω με το μυαλό, με την καρδιά και με αυτά που κάνω πρακτικά (Fenought, 2005).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι Υπαίθρια Εκπαίδευση είναι: «Η διαδικασία της μάθησης που πραγματοποιείται εκτός της σχολικής τάξης και στηρίζεται στην άμεση εμπειρία και το βίωμα ως ένας εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα σε ένα φυσικό περιβάλλον» Σύμφωνα με τους (Dahlgren & Szczeranski, 2005), η Υπαίθρια Εκπαίδευση είναι το είδος της εκπαίδευσης που είναι δυνατό να προσεγγίζει περιβαλλοντικά θέματα με βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια, που οδηγούν σε ανάπτυξη ικανοτήτων και απόκτηση εμπειριών σε φυσικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα εξυπηρετεί τους στόχους της περιβαλλοντικής αγωγής

Με αυτόν τον τρόπο, η Υπαίθρια Εκπαίδευση πρακτικά μπορεί να γίνει ένα μεθοδολογικό εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτή για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων ενός περιβαλλοντικού προγράμματος ή προσέγγισης ενός περιβαλλοντικού θέματος. Με ένα

πλήθος από συγκεκριμένες εμπειρικές μεθόδους και πρακτικές ο μαθητής εκπαιδεύεται να ερμηνεύει φαινόμενα, να αναλύει γεγονότα και να εξελίσσει τη γνώση του.

1.3. Φιλοσοφία και θεωρία της Υπαίθριας Εκπαίδευσης

Η φιλοσοφία και η θεωρία για την Υπαίθρια Εκπαίδευση όπως αναφέρετε στην εργασία του Szczepanski (2005), τείνει να υπογραμμίζει την επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος στα ανθρώπινα όντα και τον εκπαιδευτικό ρόλο της εμπειρίας και του βιώματος στη μάθηση. Αρχικό έναυσμα και βάση για την υποστήριξη της θεωρίας της Υπαίθριας Εκπαίδευσης αποτελούν οι θεωρίες φιλοσόφων της Αρχαίας Ελλάδας, όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης. Η θεωρία τους, η οποία πραγματεύεται τη σχέση αρμονίας ανάμεσα στο σώμα και το πνεύμα καθώς και η θεωρία τους για τη σύσταση του κόσμου, ότι δηλαδή πρέπει να υπάρχει αρμονία και ισορροπία σε όλα τα μέρη της φύσης, περιλαμβανομένου και του ανθρώπου, ο οποίος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της φύσης, αποτελούν το αρχικό έναυσμα για την υπαίθρια εκπαίδευση

Ακόλουθες ρίζες της σύγχρονης υπαίθριας εκπαίδευσης μπορούν να βρεθούν στις φιλοσοφικές εργασίες των: Comenius, Dewey, James, Leopold, Locke, Muir, Rousseau, Thoreau, Pestalozzi, Rousseau, Frobel, Key, Piaget, Dewey, Molander, οι οποίοι σε γενικές γραμμές υποστηρίζουν τη μάθηση μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και την άμεση επαφή των μαθητευόμενων με τη φύση.

Η Στη συνέχεια ο Εποικοδομητισμός (Seyfried, 2005) επηρεάστηκε από τις θεωρίες των παραπάνω και ανέπτυξε τη δική του θεώρηση σύμφωνα με την οποία μαθαίνουμε, σημαίνει οικοδομούμε νέα γνώση για εμάς. Μάθηση είναι η οικοδόμηση νοήματος. Οικοδομούμε νέα γνώση καθώς αλληλεπιδρούμε με τα δεδομένα στο υπόβαθρο των εμπειριών μας.

Με έναυσμα τη βάση του Εποικοδομητισμού δηλαδή στην δημιουργία γνώσης στον εκπαιδευόμενο με βάση τις υπάρχουσες αντιλήψεις, ιδέες και εμπειρίες, η διαδικασία της μάθησης προσεγγίζεται ως μαθαίνω-φτιάχνοντας (learning-by-doing), όπου ο ενδιαφερόμενος καλείται και ενθαρρύνεται να επεξεργαστεί, να κατασκευάσει προσωπικά και να οικοδομήσει την γνώση του μέσα από δικές του προσωπικές εμπειρίες. Η θεωρία αυτή θα μπορούσε να υποστηρίξει το παρακάτω απόφθεγμα: «Ακούω και ξεχνάω, βλέπω και θυμάμαι κάνω και καταλαβαίνω. J. Dewey 1980 [1938]).

2. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η παρούσα ενότητα αναφέρετε και αφορά στην παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της μετεξέλιξής της σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

2.1. Ορισμοί για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, έχει αποδοθεί σε διάφορες διασκέψεις. Κάποιοι από τους πλέον έγκυρους ορισμούς όπως αναφέρει η (Φλογαΐτη 1993) παρατίθενται παρακάτω :

«Π.Ε. είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και Βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Π.Ε. συνεπάγεται επίσης άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος.» (I.U.C.N 1970).

«Η Π.Ε. είναι μια διαρκής διαδικασία δια της οποίας τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες θα συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον τους και θα αποκτήσουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις ικανότητες, την εμπειρία και επίσης τη θέληση που θα τους επιτρέψουν να δράσουν ατομικά και συλλογικά με σκοπό την επίλυση των σημερινών και μελλοντικών προβλημάτων του περιβάλλοντος.» Unesco (1987), Nairobi - Paris 1988.

«Περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι η διαδικασία η οποία θα βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και πάνω από όλα να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι, να έχουν διάθεση να εργαστούν ατομικά και συλλογικά για την επίτευξη και τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας μεταξύ της ποιότητας της ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος.»

(Hungerford R. & all 1980)

«Η Π.Ε. δεν είναι τίποτε περισσότερο ή λιγότερο από μια εκπαίδευση των πολιτών (education au civisme) που συνίσταται στη δημιουργία πνεύματος προσωπικής στράτευσης και κοινωνικής υπευθυνότητας παράλληλα με μια συστημική αντίληψη της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση...»(O'Riordan T., 1976)

Έτσι λοιπόν, έννοιες όπως “περιβαλλοντικά υπεύθυνοι πολίτες”, “κριτικά σκεπτόμενα άτομα”, “ενεργός και συμμετοχός πολίτης”, “δρον υποκείμενο”, “εκπαίδευση στις ευθύνες” είναι όροι οι οποίοι αναφέρονται στα κείμενα που διατυπώθηκαν σε παγκόσμιες διασκέψεις και διακηρύξεις. Με όσα προηγούμενα αναφέρθηκαν, διαφαίνεται ο πολυδιάστατος και διεπιστημονικός χαρακτήρας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ο οποίος επηρεάζει το οργανωτικό της πλαίσιο και τη μεθοδολογία της.

2.2. Ίδρυση και λειτουργία του θεσμού

Σύμφωνα με την εγκύκλιο 1892/20 του ΥΠΕΠΘ, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης και σκοπός της είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να

δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισης τους.

Το υπουργείο παιδείας ενέταξε με την Γ2/1242/8/93 Υπουργική απόφαση την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στις σχολικές δραστηριότητες και σε ότι αφορά τη συνεργασία Υπευθύνων Π.Ε και Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) με τις σχολικές μονάδες καθώς και μεταξύ τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω σε κάθε Δ/ση Νομού έχει θεσμοθετηθεί η θέση ενός Υπεύθυνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ανά βαθμίδα. Έργο των Υπευθύνων Π.Ε είναι η στήριξη του έργου των εκπ/κών στο σχολείο στα θέματα Π.Ε. Ενημερώνουν τους εκπ/κούς για τις δυνατότητες υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε, οργανώνουν συναντήσεις ομάδων εκπ/κών, οργανώνουν και υλοποιούν σχετικά σεμινάρια, επισκέπτονται σχολικές μονάδες και αξιολογούν τα προγράμματα Π.Ε με το τέλος της σχολικής χρονιάς. Οργανώνουν εκδηλώσεις παρουσίασης εργασιών σχολείων και συνεργάζονται με τα ΚΠΕ. Τα ΚΠΕ από την πλευρά τους παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα 1-4 ημερών σε μαθητικές ομάδες, συνεργάζονται με τους Υπεύθυνους Π.Ε, οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, παράγουν εκπαιδευτικό υλικό, αναπτύσσουν θεματικά δίκτυα, τοπικές και διεθνείς συνεργασίες.

Επίσης σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του υπουργείου παιδείας και του παιδαγωγικού ινστιτούτου (ΥΠΠ/ΠΙ 2007), διευκρινίζεται ότι η ΠΕ δεν αποτελεί ιδιαίτερο μάθημα αλλά «εκπαιδευτική διαδικασία», η οποία συνδέεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα και υλοποιείται ως μορφή εργασίας με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός ειδικού προγράμματος (project). Προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της, σημειώνεται ότι η θεματολογία της θα πρέπει να αντλείται από το άμεσο περιβάλλον των μαθητών και από τα τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα, διακηρύσσεται η αναγκαιότητα διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης και τίθενται οι βασικές αρχές διδασκαλίας και μάθησης στην ΠΕ στο πλαίσιο μιας «κονστрукτιβιστικής» παιδαγωγικής θεώρησης.

Προκύπτει λοιπόν, ότι η Π.Ε ως εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί στη διασαφήνιση εννοιών, την αναγνώριση αξιών, την καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση κώδικα συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος σε ατομικό – ομαδικό- κοινωνικό επίπεδο.

Για το σχεδιασμό και την εκπόνηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προτείνεται συνδυασμός παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών στρατηγικών στο πλαίσιο της διεπιστημονικής και διαθεματικής μελέτης των θεμάτων. Οι Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2003) αναφέρουν ότι ως μεθοδολογικές προσεγγίσεις και βασικά μεθοδολογικά εργαλεία της Π.Ε. είναι το σχέδιο εργασίας, η επίλυση προβλήματος και η μελέτη πεδίου. Τέτοιου είδους μεθοδολογικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων σε πολλαπλά επίπεδα, όπως γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό, στην ανάπτυξη της αυτενέργειας και της ενεργού συμμετοχής του μαθητή, στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασής του χωρίς να περιορίζεται η ατομική του πρωτοβουλία και γενικώς ευνοούν την πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή

3. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), τα οποία πρόσφατα μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διά Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον & την Αειφορία (ΚΔΒΜΠΑ), αποτελούν αποκεντρωμένες περιφερειακές υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ και υπάγονται διοικητικά στις οικείες Περιφερειακές Διευθύνσεις. Κάθε ΚΠΕ συγκροτείται από μια παιδαγωγική ομάδα, η οποία αποτελείται από τον υπεύθυνο του ΚΠΕ, τον αναπληρωτή υπεύθυνο και τα μέλη. Ξεκίνησαν τη λειτουργία τους το 1993 και σήμερα λειτουργούν στη χώρα 53 ΚΠΕ.

Όλα τα ΚΠΕ διέπονται από το ίδιο θεσμικό πλαίσιο και, ως εκ τούτου, οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν κινούνται στις ίδιες κατευθύνσεις. Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την ίδρυση, την οργάνωση και τη λειτουργία τους, οι δράσεις στις οποίες δύναται να εμπλακούν τα ΚΠΕ συνοψίζονται στις ακόλουθες:

- Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ για τους μαθητές που επισκέπτονται τα ΚΠΕ.
- Παραγωγή εκπαιδευτικού και ενημερωτικού υλικού (έντυπου, οπτικοακουστικού κ.ά.).
- Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς και Υπεύθυνους ΠΕ
- Σύσταση θεματικών δικτύων.
- Στήριξη των προγραμμάτων ΠΕ στα σχολεία της περιφέρειάς τους σε συνεργασία με τους Υπεύθυνους ΠΕ των νομών.
- Σχεδιασμός και υλοποίηση δράσεων για την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας.
- Ανάπτυξη συνεργασιών με διάφορους φορείς (ΑΕΙ, ΜΚΟ, κλπ.).
- Προώθηση της έρευνας στον χώρο της ΠΕ.

Βασικός στόχος κάθε ΚΠΕ είναι:

- Η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Η ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων με στόχο την ενεργή τους συμμετοχή στη βελτίωση της ποιότητας ζωής
- Η απόκτηση νέων γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων σχετικά με το περιβάλλον
- Η επιμόρφωση και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα Π.Ε., ώστε να μπορέσουν να μεταφέρουν τις παραπάνω γνώσεις στην τάξη.

Ομάδα στόχος των ΚΠΕ είναι οι μαθητές όλων των βαθμίδων, εκπαιδευτικοί και ενήλικες του ευρύτερου περιβάλλοντος.

4. Παιχνίδι

Το παιχνίδι (Πολυμενάκου, 1998) από τη φύση του είναι μια δραστηριότητα που ικανοποιεί την έμφυτη ορμή για κίνηση, είναι μια ενέργεια γεμάτη αυθορμητισμό και αυτοδιάθεση. Είναι μια εκδήλωση του ψυχοσωματικού κόσμου του ανθρώπου και μια ανάγκη, που όταν ικανοποιείται, ο άνθρωπος ωθείται στον αυτοπροσδιορισμό και την αυτοσυνείδηση. Είναι επίσης, μια ενστικτώδης εκδήλωση της εσωτερικής έκφρασης του ανθρώπου, που

φανερώνεται με μια πλημμυρίδα κινήσεων και αισθήσεων και τέλος είναι ένα φυσικό, πανάρχαιο και καθολικά πανανθρώπινο ενέργημα.

Ο πολιτισμός της αρχαίας Ελληνικής κλασικής περιόδου, μεγαλούργησε χάρη στους ελεύθερους και δημοκράτες πολίτες του, που βίωναν τα γράμματα και τις τέχνες μέσα στη σχέση: παίζω-γυμνάζομαι-αγωνίζομαι. Αρχαίοι Έλληνες συγγραφείς όπως ο Σωκράτης και Αριστοτέλης, ασχολήθηκαν με τα παιχνίδια, την παιδαγωγική διάστασή τους και τόνιζαν ότι η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με παιχνίδια, μουσική και χορό. Ο Πλάτωνας υποστήριζε: «μη βία, ω άριστε, τους παίδας εν τοις μάθησιν, αλλά παίζοντας τρέφε».

Το παιχνίδι δεν είναι μόνο μια δραστηριότητα ψυχαγωγίας, είναι ο τρόπος για το παιδί να μάθει. Το παιχνίδι είναι αναπόσπαστο κομμάτι στην ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά πρέπει να παίζουν για να έχουν μια φυσιολογική ανάπτυξη. Παιδαγωγικά το παιχνίδι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια θεμελιώδης βιολογική ανάγκη και λειτουργία, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών, ως πηγή ατομικών αναπαραστάσεων (γνωστικών-συναισθηματικών) και ατομικής αναπαραστατικής σχηματοποίησης (Piaget, 1986).

Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι: 1) ενισχύουν την αντίληψη τους 2) εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους 3) χειρίζονται συναισθήματα 4) αλληλεπιδρούν 5) λύνουν συγκρούσεις 6) καλλιεργούν δεξιότητες 7) αναπτύσσουν φαντασία 8) οξύνουν την κριτική σκέψη τους 9) αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα τους 10) βελτιώνουν τις επικοινωνιακές ικανότητες τους 11) βελτιώνουν τις κοινωνικές ικανότητες τους 12) βελτιώνουν τις σχέσεις με το περιβάλλον τους. Το παιχνίδι είναι ρευστό και ποτέ στείο. Γεννιέται από τις παρορμήσεις του ανθρώπου, οι οποίες στη συνέχεια επηρεάζονται από διάφορους εξωτερικούς ερεθισμούς. Αρχίζει λοιπόν με πρωτόγονες μορφές που σιγά-σιγά σχηματίζονται, διαφοροποιούνται, συνδυάζονται και συμπλέκονται. Με αυτόν τον τρόπο, περνάει στη συμπεριφορά του ανθρώπου και ζυμώνεται κάθε φορά με τη φαντασία του, καθώς και με τα ήθη και έθιμα της κοινωνίας του. Το παιχνίδι:

- προσχηματίζεται από την κίνηση, που είναι πρωταρχική λειτουργία της ζωής,
- εξελίσσεται σε σχηματισμό από ψυχοκινητικές λειτουργίες (κίνηση, φαντασία, μίμηση) και πνευματικές λειτουργίες (παρατηρητικότητα, κρίση, αντίληψη, μνήμη)
- μεταπίπτει σε μετασχηματισμό από αιτήματα που προβάλλουν αξιώσεις (λογική σκέψη).

Η πραγματικότητα είναι ότι τα παιχνίδια αυτά εξελίσσονται σε μορφές νοημοσύνης, γιατί ακολουθούν στην πράξη τη σειρά:

- Κινητικότητα
- Αίσθηση
- Προσαρμογή
- Παράσταση

- Διερεύνηση
- Σκέψη.

Μέσα από το παιχνίδι, ο άνθρωπος διεγείρεται από ευχάριστες συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες προκαλούν ψυχικές-ορμονικές διεργασίες (έκκριση των ορμονών της ευτυχίας ή ενδορφίνες) που απομακρύνουν τις δυσάρεστες καταστάσεις αλλά παράλληλα και σωματικές διεργασίες, όπου γίνεται εντονότερη η αναπνοή, αυξάνονται οι καρδιακοί παλμοί, το αίμα ρέει ταχύτερα, εισέρχεται περισσότερο οξυγόνο στο σώμα, οι μύες εργάζονται και κάνουν καύσεις, γεγονότα που συντελούν τελικά στη σωματική υγεία. Παίζω λοιπόν σημαίνει: ζω, ασκούμε, μαθαίνω, κοινωνικοποιούμαι (Πολυμενάκου, 1998).

5. Περιβαλλοντικά παιχνίδια – Υπαίθριες κινητικές Δραστηριότητες

Στα περιβαλλοντικά παιχνίδια, περιλαμβάνουμε εκείνες τις βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες πλαισιώνονται από κίνηση, ενεργητική συμμετοχή, λαμβάνουν χώρα σε φυσικό περιβάλλον και χρησιμοποιούνται για την εκπλήρωση των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια χωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα με τον στόχο που έχουν κάθε φορά. Έτσι έχουμε:

Παιχνίδι για το σπάσιμο του πάγου. (Icebreakers). Τα παιχνίδια αυτά είναι εισαγωγικά και έχουν στόχο να σπάσει ο πάγος, να έρθουν πιο κοντά τα μέλη της ομάδας και να αναπτύξουν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους. Συμβάλλουν στο θετικό κλίμα της ομάδας, δένουν και τονώνουν την ομάδα, την προετοιμάζουν για ομαδική εργασία (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Παιχνίδια συνεργασίας. (Trust building activities). Παιχνίδια και δραστηριότητες που έχουν σκοπό να αναπτυχθεί η συνεργασία και η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, προετοιμάζουν την ομάδα να εργαστεί συνεργατικά (Neuman, 2004).

Παιχνίδια γνωριμίας. (Games of acquaintance). Σκοπός τους είναι η γνωριμία των μελών μιας ομάδας και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ τους. (Neuman, 2004).

Ψυχοκινητικά –Μουσικοκινητικά παιχνίδια. (Psycho-kinetic and motor-music skills building games). Παιχνίδια που έχουν σκοπό την έκφραση, ανάπτυξη της δημιουργικότητας και δεξιοτήτων των μαθητών, μέσα από το χορό, την κίνηση και τη φαντασία (Αναγνώστου 2014).

Παραδοσιακά παιχνίδια. (Traditional games). Το παιχνίδι στην «αλάνα», στο πάρκο της γειτονιάς, έξω στη φύση θα διευρύνει το πνεύμα του παιδιού, θα διεγείρει τις αισθήσεις του και θα του προκαλέσει ποικίλα συναισθήματα. Θα μάθει να «λύνει» προβλήματα και καταστάσεις, θα οξύνει την κριτική του σκέψη, θα μάθει να σκέφτεται δημιουργικά, ευρηματικά. Τα παραδοσιακά παιχνίδια δεν απαιτούν υλικά από πλαστικό, μέταλλο ή οποιοδήποτε άλλο υλικό. Στα παραδοσιακά παιχνίδια χρησιμοποιούνται υλικά από τη φύση ή

και καθόλου υλικά. Το Οικολογικό τους αποτύπωμα ανύπαρκτο και τεράστια η συμβολή τους στην φαντασία και δημιουργικότητα των παιδιών.

Παιχνίδια διαχωρισμού. (Team-making game). Παιχνίδια για χωρισμό σε ομάδες.

Παιχνίδια Αξιολόγησης-Ανατροφοδότησης. (Evaluation-Feedback games). Παιχνίδια για αξιολόγηση των δράσεων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παιχνίδια τα οποία με εύκολο, προσιτό και ελκυστικό τρόπο, αξιολογούν το πρόγραμμα και τις πρακτικές χωρίς τη χρήση διαγραμμάτων και ερωτηματολογίων.

Παιχνίδια αναψυχής-περιπετειώδεις δραστηριότητες στη φύση. (Adventurous activities in nature). Πρόκειται για δραστηριότητες κινητικές που εμπεριέχουν ρίσκο, ωθούν τον μαθητή σε επίλυση προβληματικών καταστάσεων και λήψη αποφάσεων, προάγουν την ομαδικότητα, φέρνουν τον εκπαιδευόμενο σε άμεση επαφή με φυσικά υλικά και προβληματικές καταστάσεις (Neuman, 2004).

Γνωστικά παιχνίδια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. (Cognitive games on Environmental Education). Κάθε θεματική της ΠΕ μπορεί να ερευνηθεί, να παρουσιαστεί και να μελετηθεί, μέσα από παιχνίδια και κινητικές δραστηριότητες. Ανάλογα με την ηλικία, το θέμα και τον σκοπό, προσαρμόζουμε τα αντίστοιχα παιχνίδια.

Καλλιτεχνικές δημιουργίες. (Artistic creations). Πρόκειται για δραστηριότητες που βοηθούν στην ανάπτυξη και έκφραση της δημιουργικότητας μέσα από καλλιτεχνικές οπτικές όπως η κατασκευή μιας σπείρας με φυσικά υλικά.

Παιχνίδια επαφής με τη φύση- Ενεργοποίησης των αισθήσεων. (Games for making contact with nature - Energizers of the senses). Δραστηριότητες επαφής με τη φύση που έχουν στόχο το άνοιγμα του ατόμου απέναντι στη φύση και την ενεργοποίηση όσο το δυνατό περισσότερων αισθήσεων. Αυτό επιτυγχάνεται με ασκήσεις χαλάρωσης, ασκήσεις αναπνοών, γαλήνια περισυλλογή, ασκήσεις για νοερή εξάσκηση, καθώς και με δραστηριότητες στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σωματικά σε άμεση επαφή με τη φύση, όπως κυλίσματα στο έδαφος, αγκαλιάσματα κορμών, σκαρφάλωμα σε δέντρα, κ.α. (Cornell, 1994).

Δραστηριότητες προσομοίωσης. (Simulation activities). Αθλήματα όπως η αναρρίχηση, η σκοποβολή, το orienteering που μπορούν να παιχτούν με προσαρμοσμένους κανόνες, φυσικά υλικά και εξυπηρετώντας τις ανάγκες για ψυχαγωγία, επαφή και εξοικείωση με το φυσικό περιβάλλον.

Πεζοπορία-Περιβαλλοντικό Μονοπάτι. (Hiking -Environmental Path). Το Περιβαλλοντικό Μονοπάτι είναι μέρος της μεθόδου Σχεδίου Εργασίας (project) και ακόμα συνηθέστερα της μεθόδου Μετακίνησης στο Πεδίο Εργασίας (field trip). Πρόκειται για μέθοδο εξερεύνησης της φύσης. Ως περιβαλλοντικό μονοπάτι (environmental trial) εννοούμε μια οργανωμένη διαδρομή μέσα στο φυσικό ή ανθρωπογενές περιβάλλον, όπου κατά την διάρκεια της, πραγματοποιείται πεζοπορία μέσα σε αυτό, εφαρμόζονται δραστηριότητες ανακάλυψης, συλλογής, εξερεύνησης, όσο το δυνατό δίχως να χρησιμοποιήσουμε φύλλα εργασίας και υλικά, αλλά με ό,τι υπάρχει γύρω μας στη φύση (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003).

Αναλυτική περιγραφή ενδεικτικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών που πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από τους συντάκτες της εργασίας:

Περιβαλλοντικά παιχνίδια στο δάσος όπως αναφέρονται από τους Lizak, F. & Pertize, Z. K. (2005) και ΚΠΕ Παρανεστίου (2010).

1. Τίτλος: «Βρες το δέντρο σου». Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένα από τους δύο κλείνει τα μάτια με ένα μαντήλι και ο άλλος είναι οδηγός. Ο οδηγός επιλέγει ένα συγκεκριμένο δέντρο και οδηγεί το ζευγάρι του εκεί να περιεργαστεί το δέντρο αυτό με την αφή του, να αναγνωρίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και μετά τον οδηγεί πίσω στο σημείο εκκίνησης. Του λύνει τα μάτια και τον καλεί να βρει αυτό το δέντρο 2. Τίτλος: «Ο κατάλογος του ανιχνευτή». Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και προσπαθούν να βρουν και να μαζέψουν μια συγκεκριμένη λίστα από διάφορα φυσικά υλικά γύρω τους, τα οποία όμως πρέπει μετά να τα επιστρέψουν στη θέση τους, χωρίς να πάθουν ζημιά 3. Τίτλος: «αναγνώριση χλωρίδας, τα δίδυμα υλικά». 2 ομάδες. Η πρώτη, συλλέγει φυσικά υλικά και η δεύτερη ομάδα αφού τα παρατηρήσει για 2' το είδος και την θέση των υλικών, αναζητά παρόμοια όσο είναι δυνατό υλικά και προσπαθεί να τα τοποθετήσει στην ίδια θέση 4. Τίτλος: «κουνέλια μαρούλια λύκοι». Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 κατηγορίες: λύκοι, πρόβατα, μαρούλια. Φροντίζουμε να έχουμε τα περισσότερα μαρούλια, λιγότερα πρόβατα και 2-3 λύκους. Κάθε κατηγορία έχει από ένα διαφορετικό χρώμα μαντήλας. Με το σφύριγμα κάθε ομάδα προσπαθεί να πάρει τις μαντήλες από την άλλη ομάδα (οι λύκοι τρώνε τα πρόβατα, τα πρόβατα τρώνε τα μαρούλια και τα μαρούλια ...τρέχουν). Όποιος χάσει την μαντήλα του, βγαίνει από το παιχνίδι. Ερμηνεύουμε τα αποτελέσματα του παιχνιδιού.

Παιχνίδια Ενεργοποίησης αισθήσεων, σε φυσικό περιβάλλον όπως αναφέρονται από το ΚΠΕ Φιλίππων (2013) :

1. Τίτλος: «γαλήνια περισυλλογή». Δραστηριότητα χαλάρωσης με ασκήσεις αναπνοής, περισυλλογής και εστίασης σε στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος γύρω μας.
2. Τίτλος: «Πίνακας – ζωντανή φύση». Ομαδική δραστηριότητα καλλιτεχνικής πάνω σε ένα σεντόνι ή στο έδαφος με συλλογή και χρήση φυσικών υλικών.

Παιχνίδια Αξιολόγησης-Ανασκόπησης στην αυλή.

1. Τίτλος: «Βήμα σε κύκλο» Η ομάδα σε κύκλο, κάνει βήματα προς τα μέσα (θετική αξιολόγηση) ή έξω (αρνητική αξιολόγηση)
2. Τίτλος: «κάρτες με σκίτσα». Αξιολογώντας με κάρτες τις δράσεις 3. Τίτλος: «σωστό – λάθος». 2 αντίπαλες ομάδες, που έχουν απέναντι τους, από μια καρέκλα με τα αρχικά Σ (σωστό) και Λ (λάθος). Σε κάθε ερώτηση, τρέχουν οι 2 πρώτοι της σειράς για να προλάβουν να κάτσουν πρώτοι στη σωστή καρέκλα.

Παιχνίδια Συνεργασίας-Ομαδικότητας στην αυλή, όπως αναφέρονται από το ΚΠΕ Παρανεστίου (2010):

1. Τίτλος: «Γόρδιος δεσμός». Η ομάδα σχηματίζει κύκλο, κλείνουν τα μάτια και κινούνται στο κέντρο του κύκλου με τα χέρια μπρος. Καθένας πιάνει όποιο ελεύθερο χέρι βρει. Τέλος, σχηματίζεται ένα κουβάρι από μπλεγμένα χέρια. Έπειτα προσπαθούν να ξεμπλεχτούν δίχως να αφήσουν τα χέρια, παρά μόνο περνώντας ο ένας μέσα από το σχήμα του άλλου και να σχηματίσουν τον αρχικό κύκλο

2. Τίτλος: «ηλιακό ρολόι». Οι μαθητές σχηματίζουν κύκλους των 5 ατόμων και ένας μπαίνει στη μέση αυτού του κύκλου. Αυτός που είναι στη μέση αφήνει τον εαυτό του ελεύθερο να πέσει προς μια κατεύθυνση χωρίς να κάμψει τον κορμό καθόλου. Οι άλλοι μαθητές πρέπει να κρατήσουν το βάρος του και να κάνουν το σώμα του να περιστραφεί σαν μοχλός σε όλο τον κύκλο προς τη φορά των δεικτών του ρολογιού, όπως η σκιά από το ηλιακό ρολόι στη διάρκεια της ημέρας.

3. Τίτλος: «Η αλυσίδα». Οι μαθητές διασκορπίζονται στην αυλή ή σε κάποιο άλλο μεγάλο χώρο. Ένα παιδί παίρνει το ρόλο του φιδιού. Κάθε ένας που πιάνεται από το φίδι, ενώνεται με το φίδι και συνεχίζουν το κυνήγι μαζί. Αν λυθεί η λαβή του φιδιού, οι υπόλοιποι τους καταδιώκουν έως ότου φτάσουν στη φωλιά.

4. Τίτλος: «Κυκλοκάθισμα». Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο τόσο σφιχτό που οι ώμοι τους να ακουμπούν. Μετά στρέφουν τα σώματα τους έτσι ώστε να βλέπουν την πλάτη του μπροστινού τους. Τα χέρια τους τα τοποθετούν στους ώμους του μπροστινού τους. Με το πρόσταγμα του εκπαιδευτικού συντονισμένα κάθονται όλοι ταυτόχρονα στα γόνατα αυτού που βρίσκεται πίσω τους.

5. Τίτλος: «Το νησί». Οι μαθητές χωρίζονται σε ισάριθμες ομάδες. Στο έδαφος σχηματίζουμε τόσα τετράγωνα, κύκλους όσα και οι ομάδες. Με εντολή του εκπαιδευτικού οι μετέχοντες προσπαθούν να χωρέσουν όλοι (με οποιοδήποτε τρόπο π.χ. ο ένας πάνω στην πλάτη του άλλου) στα τετράγωνα και να κρατηθούν εκεί για 2'.

6. Τίτλος: «3 επίπεδα-3 αντικείμενα». Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Σε πρώτο χρόνο δίνεται ένα αντικείμενο το οποίο πρέπει να μεταφέρεται όσο το δυνατό πιο γρήγορα από τον ένα στον άλλο στο ύψος του στήθους. Το αντικείμενο αυτό περνάει από χέρι σε χέρι και διαγράφει κύκλους χωρίς να σταματάει. Σε δεύτερο χρόνο δίνεται ένα δεύτερο υλικό στο ύψος των ματιών. Έπειτα ένα τρίτο στο ύψος των γονάτων.

7. Τίτλος: «Δεμένα πόδια». Χωριζόμαστε σε 3άδες, ο ένας δίπλα στον άλλο. Δένουμε τα πόδια των μαθητών της κάθε ομάδας μεταξύ τους με ένα μαντήλι. Προσπαθούμε να μετακινηθούμε ταυτόχρονα και συντονισμένα προς μια κατεύθυνση.

8. Τίτλος: «Το φίδι και η ουρά του». Οι μαθητές χωρίζονται σε 2 ομάδες. Σε κάθε ομάδα πιάνονται μεταξύ τους από την μέση. Κάθε ομάδα αναπαριστά ένα φίδι. Το κάθε φίδι προσπαθεί να δαγκώσει την ουρά του άλλου. Για να γίνει κάτι τέτοιο πρέπει ο πρώτος παίκτης της σειράς να αγγίξει τον τελευταίο της άλλης.

Περιπετειώδεις δραστηριότητες στο δάσος.

1. Τίτλος: «Ανακότα σε αναδίπλωση». Όλοι οι παίκτες είναι ξαπλωμένοι πλάι πλάι κάτω. Με το σύνθημα ο τελευταίος από την κάθε ομάδα τρέχει και ξαπλώνει μπροστά από τον πρώτο. Έτσι οι ομάδες κινούνται και όποια φτάσει πρώτη στο τέλος κερδίζει

2. Τίτλος: «μήνυμα σε δέντρο». Σχισμένα κομμάτια από χαρτί κρεμασμένα στα δέντρα συνθέτουν ένα μήνυμα που πρέπει να βρει η ομάδα.

3. Τίτλος: «ομαδικό σκαρφάλωμα σε δέντρο».

4. Τίτλος: «κουκουνάρι στο κεφάλι». Οι μαθητές τοποθετούν μια κουκουνάρα στο κεφάλι τους και δοκιμάζουν τρόπους μετακίνησης στο χώρο. Με το παράγγελμα πρέπει να καθίσουν κάτω και να σηκωθούν χωρίς να τους πέσει και δίχως την βοήθεια των χεριών

5. Τίτλος: «Πορεία με κλειστά μάτια». Οι μαθητές τοποθετούνται ο ένας πίσω από τον άλλο σε μια ευθεία γραμμή και κάθε μαθητής κλείνει τα μάτια με μαντήλι και πιάνει ένα σκοινί. Ο πρώτος μαθητής, έχει ανοικτά μάτια. Προσπαθούν να περπατήσουν συντονισμένα, σύμφωνα με τις λεκτικές οδηγίες που δίνει ο πρώτος στην ομάδα.

6. Τίτλος: «Οι φύλακες του δέντρου». Από ένα δέντρο κρέμονται λωρίδες υφάσματα. Έχω 2 ομάδες. Η μια προσπαθεί να αποτρέψει την εισβολή της άλλης ομάδας και η άλλη ομάδα προσπαθεί να πάρει τις κορδέλες.

7. Τίτλος: «Η σημαία». 2 ομάδες-2 περιοχές. Κάθε περιοχή έχει μια σημαία και 3 μπάλες. Κάθε ένας από την ομάδα του προσπαθεί να κλέψει τη σημαία από την άλλη ομάδα αλλά εάν τον χτυπήσει η μπάλα καίγεται. Η μπάλα χρησιμοποιείται μία φορά μόνο

8. Τίτλος: «Περπάτημα στον ιμάντα» Οι μαθητές προσπαθούν να διασχίσουν μια διαδρομή πάνω στον ιμάντα ατομικά ο καθένας, χρησιμοποιώντας ως βοήθεια ένα σκοινί που κρέμεται κάθετα

9. Τίτλος: «Αντάμωμα». Ζευγάρια τοποθετημένα το ένα στην μια άκρη και το άλλο στην άλλη άκρη του ιμάντα και κινούνται επάνω του. Θα πρέπει να περάσουν ο ένας τον άλλο, δίχως να κατέβουν ποτέ από τον ιμάντα. Βοήθεια έχουν μόνο από το σκοινί που είναι οριζόντια τοποθετημένο απέναντι τους και ο καθένας κρατά την μια άκρη του καθώς διασχίζει τη διαδρομή.

10. Τίτλος: «Περάσματα σε σκοινιά». Πέρασμα πάνω από τα σκοινιά δεμένα χιαστή, όπως ο καθένας μπορεί, δίχως να πέσει κάτω.

Προσομοίωση αθλημάτων.

1. Orienteering ή προσανατολισμός. Πρόκειται στην ουσία για μια προσομοίωση του αθλήματος του προσανατολισμού. Χωρίζουμε ομάδες 3-4 ατόμων. Η κάθε ομάδα έχει στην διάθεση της έναν χάρτη (μια κάτοψη του χώρου) και μια κάρτα ελέγχου σημείων με αριθμούς από το 2 έως το 12. Αυτά είναι τα αριθμημένα σημεία που βλέπουν στο χάρτη σε συγκεκριμένες θέσεις και τα οποία πρέπει να ανακαλύψουν. Ανάλογα με το νούμερο που θα τους τύχει (ρίχνοντας τα ζάρια), η κάθε ομάδα θα πρέπει να βρει στον χάρτη το σημείο, κατόπιν να πάει και να βρει το σημείο στο χώρο και να διαβάσει την αντίστοιχη καρτέλα. Κατόπιν, πρέπει να επιστρέψει πίσω και να δώσει την απάντηση (ότι έλεγε η καρτέλα) στον εκπαιδευτικό. Αν απαντήσει σωστά η ομάδα, τους δίνεται ο επόμενος αριθμός και η ομάδα

συνεχίζει μέχρι να τελειώσει και τα 11 σημεία. Όποια ομάδα το καταφέρει αυτό, στον καλύτερο χρόνο, κερδίζει ΚΠΕ Φιλίππων (2013).

Ομάδα:	Κάρτα ελέγχου σημείων προσανατολισμού										
Ηλικία:	Ωρα εκκίνησης:										
Συνολικός χρόνος:	Ωρα τερματισμού:										
12	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	

Συμπεράσματα

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, ακολουθήθηκε μια διαρκής διαδικασία αξιολόγησης, η οποία διαμορφωνόταν μέσα από παιχνίδια-δράσεις ανατροφοδότησης και ανασκόπησης ενώ τα τελικά συμπεράσματα προέκυψαν μέσα από παιχνίδια αξιολόγησης.

Καθώς το πρόγραμμα δεν είχε επιστημονικότητα με την έννοια της έρευνας, της στατιστικής μελέτης και ανάλυσης, δεν υπάρχουν στατιστικά δεδομένα και τα συμπεράσματα βασίζονται στις αντιδράσεις, θέσεις και δηλώσεις των μαθητών και τα πορίσματα της προκύπτουν από την ερμηνεία των εκπαιδευτικών που τα υλοποίησε και μεταφέρονται από τους ίδιους, με κάθε ευθύνη και αντικειμενικότητα. Οι εκπαιδευτικοί που συνέταξαν την εργασία έχουν πολυετή εμπειρία στο σχεδιασμό και υλοποίηση ανάλογων δραστηριοτήτων ενταγμένα σε project στη κατεύθυνση σχολικών δραστηριοτήτων, σε προγράμματα προσφερόμενα από τα ΚΠΕ Παρανεστίου και Φιλίππων, αλλά και ως ανεξάρτητες δραστηριότητες στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής (μονοήμερα, και 2ήμερα κατασκηνωτικά) από τις θέσεις υπευθύνων σχολικών δραστηριοτήτων, μελών παιδαγωγικής ομάδας ΚΠΕ αλλά και καθηγητών Φυσικής Αγωγής

Έτσι λοιπόν και σύμφωνα με τα παραπάνω οι στόχοι ανάλογων δραστηριοτήτων επιτεύχθηκαν τόσο σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών όσο και σε γνωστικό επίπεδο. Μπορεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων να μην ήταν ο ίδιος σε όλους τους μαθητές, αλλά τα ερεθίσματα είχαν καταλυτικά θετική επίδραση σε όλους. Οι μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι με τη συμμετοχή τους ενώ σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η υλοποίηση ανάλογων δραστηριοτήτων, είχαν θετικό αντίκτυπο στους γονείς αλλά και στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου.

Ειδικότερα, τα κινητικά παιχνίδια, οι πεζοπορίες, η κατασκήνωση και όλα όσα αναφέρονται παραπάνω, ενισχύουν τη δυναμική σε μια ομάδα, προωθούν τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή, προάγουν στάσεις και συμπεριφορές, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίζουν στον μαθητή συναισθήματα ευεξίας και αναψυχής. Η εμπειρία σε δραστηριότητες περιπέτειας, ανακάλυψης και οι δραστηριότητες τέχνης, προκαλούν τόνωση του αυτοσυναισθήματος, ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Οι μαθητές διεγείρονται συναισθηματικά, τονώνονται ψυχικά και ενεργοποιούνται ολόπλευρα.

Ενδεικτικές εφαρμογές δραστηριοτήτων σε φυσικό περιβάλλον, όπως παιχνίδια θησαυρού, orienteering, ανακάλυψης στοιχείων του περιβάλλοντος, προσομοίωση αθλημάτων, πεζοπορίες, κυλίσματα στο έδαφος, σκαρφάλωμα σε δέντρα, ασκήσεις περισυλλογής και χαλάρωσης, κατασκευές με φυσικά υλικά αλλά ακόμη και το πέρασμα ενός υπερχειλισμένου ρυακιού, το άναμμα φωτιάς και η κατασκήνωση, έχουν αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικές για την ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων, ομαδικότητας, συνεργασίας, επιβεβαίωσης και τόνωσης του αυτοσυναισθήματος του ατόμου.

Συγκεκριμένα εφαρμόζουμε δραστηριότητες απλές με όσο το δυνατό λιγότερη χρήση υλικοτεχνικών μέσων, δίχως χαρτί και μολύβι, δραστηριότητες ενεργοποίησης των αισθήσεων, της παρατήρησης και της εξερεύνησης που μας επιτρέπουν να βλέπουμε, να ακούμε, να αισθανόμαστε και να ερχόμαστε τελικά σε μεγαλύτερη επαφή, ισορροπία και εναρμόνιση με το φυσικό περιβάλλον.

Θα ήταν σημαντικό το πρόγραμμα να είχε διάχυση και σε άλλα σχολεία αλλά και συνέχεια σε κάθε σχολική χρονιά. Επίσης θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν μελλοντικές έρευνες και μελέτες υπαίθριων δραστηριοτήτων περιβαλλοντικού χαρακτήρα με την ένταξη μαθητικών ομάδων από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Για εγκυρότερες διαπιστώσεις της εφαρμογής υπαίθριων δραστηριοτήτων χρειάζεται μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας.

Επίσης παρόμοιες δράσεις με στόχο την προώθηση της δια βίου άσκησης σε φυσικό περιβάλλον, σχεδιασμένες από σχολικούς συμβούλους και καθηγητές Φυσικής Αγωγής με τη συνεργασία ΚΠΕ, γραφείων Φυσικής Αγωγής και υπεύθυνων σχολικών δραστηριοτήτων θα ήταν πολύ σημαντικό να οργανωθούν. Παρόλο λοιπόν που τονίζεται η σημαντικότητα της βιωματικής μάθησης και των υπαίθριων δραστηριοτήτων σε φυσικό περιβάλλον, δεν υπάρχουν θεσμοθετημένα πλάνα δραστηριοτήτων, ούτε στα αναλυτικά προγράμματα φυσικής αγωγής, αλλά ούτε και σε project σχολικών δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής αγωγής.

Εδώ έγκειται και η σημαντικότητα της εργασίας, στην αναγνώριση δηλαδή της αξίας ότι η βιωματική ενασχόληση με κινητικές, αθλητικές δραστηριότητες και παιχνίδια σε υπαίθριο περιβάλλον διαμορφώνουν αξίες και στάσεις και συμβάλουν στην δια βίου άσκηση των συμμετεχόντων και στην καλλιέργεια και απόκτηση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς.

Τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας ενισχύουν την κατεύθυνση ότι η Υπαίθρια Εκπαίδευση τα παιχνίδια και οι κινητικές δραστηριότητες σε φυσικό περιβάλλον μπορούν να γίνουν ένα μεθοδολογικό εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού με σκοπό να προσελκύσουν, να ψυχαγωγήσουν και να εκπαιδεύσουν άτομα ώστε να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση, με το να αλλάξουν στάσεις, ενισχύσουν συμπεριφορές και να διαμορφώσουν πολίτες που δρουν σε μια αειφορική κοινωνία και έχουν μια ανώτερη ποιότητα ζωής.

Βιβλιογραφία

- Bartunek , D., Brugge, B., Fenoughty, S., Fowler D., Hensel M., Higgins H., Lascinski H., Lohtmann I., Neuman J., Robbie N., Seyfried C., Szczepanski A. (2002): *Introduction. What is outdoor Education?* Sweden. European in service training courses. EU
- Bunting, C. J., & Donley, J. P. (2002). *Ten Years of Challenge Course Research: A Review of Affective Outcome Studies*. 6th Coalition for the Education in the Outdoors Research Symposium, January 11-13, Bradford Woods, IN
- Burton, L. M. (1981). *A critical analysis and review of the research on Outward Bound and related programs*. Dissertation Abstracts International, 42, 1581B
- Cason, D. & Gillis, H. L. (1994). *A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents*. Journal of Experiential Education, 17, 40-47.
- Cornell J. (1994). *Ας μοιραστούμε τη φύση με τα παιδιά*. Επίκεντρο
- Fenought S. (2005). *The landscape of the School Ground*. Sweden. National Association for Environmental Education EU.
- Dahlgren O. L. & Szczepanski A. (2005). *Outdoor Education. Literary education and sensory experience. University Linkoping Kinda Education Centre for Environmental heritage interpretation ecotourism and leisure studies Education*. Sweden. Kisa-Tryckerier AB.
- Dewey, J. (1980 [1938]). *Εμπειρία και εκπαίδευση*, μτφρ. Α.Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος
- Hans, T. (2000). *A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control*. Journal of Contemporary Psychotherapy, 30(1), 33-60.
- Hattie, J.; Marsh, H. W.; Neill, J. T. & Richards, G. E. (1997). *Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference*. Review of Educational Research, 67, 43-87.
- Heitzler, C.D., Martina, S. L., Dukeb, J., Huhmana, M., (2006). *Correlates of physical activity in a national sample of children aged 9–13 years*, Preventive Medicine, 42, 254-260
- Higgins P., Loynes C. and Crowther N.eds. (1997) *A guide for outdoor Education*. Scotland. SNH: Perth.

- Hungerford R., Peyton R.B., Wilke R.J., "Goals for curriculum development in environmental education", *Journal of Environmental Education*, vol. 2, no 3, 1980.
- I.U.C.N, (ed.), *International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum*, Carson City - Nevada, U.S.A., June/July 1970
- Lizak F. & Pertize Z. K. (2005). *Δραστηριότητες για να ανακαλύψω τη φύση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Neuman J. (2004). *Παιχνίδια και ασκήσεις στη φύση*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- O' Riordan T., *Environmentalism*, Pion Ltd., London 1976
- Outdoor Education. Authentic Learning in the context of landscapes (2005). *Vol. 2. An international collaboration project supported by the European Union*. Comenius action 2.1. *European in service training courses*. EU.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Seyfried C. 2005. *A Constructed Link between Outdoor Education and Constructivist Pedagogy*. Sweden. Pedagogische Akademie d. D. Linz
- Szczepanski A. (2005). *Environmental Education: An overview of the area from a Swedish/Nordic perspective*. Sweden. Linköping University.
- Unesco (1997). *Educating for a sustainable future: a transdisciplinary vision for concerted action*, *International conference on environment and society*. Θεσσαλονίκη, 8-12 Δεκεμβρίου 1997 EPD-97/CONF.401/CLD.I.
- Unesco (éd.), *Strategie Internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990*, U.N.E.S.C.O.-U.N.E.P. Congrès, Environmental education and training, (MOCKBA 1987), Nairobi - Paris 1988

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αναγνώστου Β. (2014). *Όλα είναι ένα παιχνίδι. Η σειρά σου να παίζεις*. Μυτιλήνη: Α. Σάββα.
- Αρχοντάκη Ζ. Φιλίππου Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βλαστάρης Κ., Σκαναβή Κ., Πετρενίτη Β. *Παιχνίδια και προσομοιώσεις στην εκπαίδευση για την αειφορία στην α/θμια εκπ/ση 4^ο συνέδριο ΠΕΚΠΕ, Ναύπλιο 2008.*
- Γεωργόπουλος Α. & Τσαλίκη Ε. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δελίδου Ε., Ματσούκα Ο., Βενέτη Χ. & Διγγελίδης Ν. (2012). *Η επίδραση ενός προγράμματος Φυσικής Δραστηριότητας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μαθητών/τριών της Στ' Δημοτικού*. Πρακτικά, 19ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής. Κομοτηνή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Ζήκας, Β., Μυρωνάκη, Α. & Παπαδομαρκάκη Γ. (2010). *Φυσική Αγωγή και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα Project για το Λύκειο*. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ. Ιωάννινα
- Κουθούρης Χ. (2009). *Υπαίθριες Δραστηριότητες Αναψυχής Ακραία Αθλήματα*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

- Κουσούρης Θ. Σ. & Παπαδογιαννάκη Κ. Ε. (2005). *Περιβαλλοντικά παιχνίδια. Η περιβαλλοντική αγωγή στην πράξη με βιωματικές δραστηριότητες*. Αθήνα: Χ Δαρδάνος.
- ΚΠΕ Παρανεστίου (2010). *Παίζουμε χορεύουμε και τραγουδάμε για το περιβάλλον*. Δράμα. ΥΠΘΠΑ.
- ΚΠΕ Φιλίππων (2013). *Εξερευνώ τη φύση, μαθαίνω το περιβάλλον, ανακαλύπτω τα μονοπάτι*. Καβάλα. ΥΠΘΠΑ
- Πολυμενάκου – Παπακυριακού Φ. (1988). *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση*. Θεσ/νίκη: Παρατηρητής.
- Φλογαΐτη Ε., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, Αθήνα 1993.
- ΥΠΕΠΘ-Ν. 1892/1990/ΦΕΚ 175 τ.β./19-3-93. *Βασικός Νόμος για την ΠΕ*.
- ΥΑ-ΥΠΕΠΘ Γ2/1242/8/3/93. *Ίδρυση και Λειτουργία Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κ.Π.Ε.*
- ΥΠΠ/ΠΙ (2007) *Στρατηγικός σχεδιασμός για την περιβαλλοντική εκπαίδευση με επίκεντρο την αειφόρο ανάπτυξη*. Λευκωσία.

Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στη Διαχείριση Σχολικής Τάξης

The role of the School Principal in Classroom Management

Μαρία Τεκτονοπούλου, Διδάκτορας Παιδαγωγικών Επιστημών του Δ.Π.Θ. με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας, martekton@gmail.com

Maria Tektonopoulou, PhD in Pedagogical Sciences of DUTH with specialization in Educational Psychology, School principal, martekton@gmail.com

Abstract: Modern school plays a much wider role than the one it used to play in the past. The students are not only seen as recipients of cognitive information also the teachers are not only expected to be knowledge providers. The tasks of a teacher include efforts to develop each student not only mentally, but also emotionally and socially. The school principal's choice of a proper communication model and a personal leadership style, influences and shapes the pedagogical and psychological climate of the school community. The improvement of quality and success of the school unit is primarily based on its leadership. The principal's ability to meet the requirements of their leading role relies not only on their willingness to take up this responsibility but also to what extent they have the necessary skills to do so. Modern research accurately identifies the skills which characterize the person with distinct performance on this field. The new criterion shows the importance of having social and emotional skills. Therefore, the principal should know how to effectively use social and emotional education techniques in order to ensure classroom and school management, to promote teachers' efficiency and to effectively solve the problems of school life.

Keywords: School unit, Classroom management, Principal, Social and Emotional Skills

Περίληψη: Το σύγχρονο σχολείο καλείται να παίξει ένα ρόλο πολύ ευρύτερο από τον περιορισμένο παραδοσιακό. Ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως δέκτης γνωστικών πληροφοριών, όπως αντίστοιχα ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί μόνο φορέα γνώσεων. Στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνονται και οι προσπάθειες που θα καταβάλλει για να αναπτυχθεί ο κάθε μαθητής όχι μόνο διανοητικά, αλλά και συναισθηματικά και κοινωνικά. Η επιλογή ενός μοντέλου επικοινωνίας και ενός προσωπικού στυλ ηγεσίας από τον Διευθυντή Σχολικής Μονάδας επηρεάζει και διαμορφώνει το παιδαγωγικό και ψυχολογικό κλίμα της σχολικής κοινότητας. Στη βελτίωση της ποιότητας και της επιτυχίας του έργου της Σχολικής Μονάδας συμβάλλει πρωτίστως η ηγεσία της. Η δυνατότητα ανταπόκρισης του Διευθυντή στον ηγετικό του ρόλο είναι συνάρτηση όχι μόνο της διάθεσής του για ανάληψη αυτού του ρόλου, αλλά και του βαθμού στον οποίο διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες. Η σύγχρονη έρευνα εντοπίζει με ακρίβεια τις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν το άτομο με τη διακεκριμένη

επίδοση. Το νέο κριτήριο ρίχνει ιδιαίτερο βάρος στις *κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες*. Ο Διευθυντής χρειάζεται να γνωρίζει τρόπους αξιοποίησης της *κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής* για τη διαχείριση της τάξης και κατ' επέκταση του σχολείου, την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων της σχολικής ζωής.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική Μονάδα, Διαχείριση Σχολικής Τάξης, Διευθυντής, Κοινωνικές και Συναισθηματικές Δεξιότητες

Εισαγωγή

Η Σχολική Διεύθυνση είναι η πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος και απορρέει από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί οργανωτικό σχηματισμό του κράτους που επιδιώκει να πετύχει τους στόχους του (μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς) ασκώντας δημόσια εξουσία (Σαΐτης, 2008). Αφορά την κατεύθυνση της συμπεριφοράς των υφισταμένων και σχετίζεται κυρίως με τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης (Κατσαρός, 2008). Ο Διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος επιδιώκοντας τη στενή συνεργασία και αποφεύγοντας την εφαρμογή αυταρχικών αντιλήψεων, παρέχει διδακτικές και παιδαγωγικές οδηγίες στους εκπαιδευτικούς της Σχολικής Μονάδας, τους υποκινεί και τους ενθαρρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιούν τις ικανότητες τους για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, είναι ο εμψυχωτής όλων, όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων και των μαθητών στις προσπάθειες και πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν εντός και εκτός Σχολείου, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην πρόοδο και αναβάθμιση του ρόλου της Σχολικής Μονάδας (Στραβάκου, 2003). Στο σύγχρονο σχολείο καλείται να παίξει ένα ρόλο πολύ πιο ευρύ από τον περιορισμένο παραδοσιακό. Λόγω του πολύπλευρου και πολύπλοκου έργου του, της αλματώδους τεχνολογικής εξέλιξης και των αυξημένων απαιτήσεων της κοινωνίας, οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με την οργάνωση, τη διοίκηση και τη διαχείριση της σχολικής τάξης του εκπαιδευτικού οργανισμού, ώστε να μπορεί με τα εφόδια αυτά να εργάζεται για το καλό όλων όσων εμπλέκονται στο έργο της Σχολικής Μονάδας (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Η επιλογή ενός μοντέλου επικοινωνίας και ενός προσωπικού στυλ ηγεσίας από το Διευθυντή Σχολικής Μονάδας επηρεάζει και διαμορφώνει το παιδαγωγικό και ψυχολογικό κλίμα της σχολικής κοινότητας. Η επιλογή αυτή όχι μόνο προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις διαστάσεις επικοινωνίας των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, αλλά δημιουργεί και τις προϋποθέσεις για τη διαμαθητική επικοινωνία στα πλαίσια της τάξης και της σχολικής ζωής γενικότερα (Ζεργιώτης, 2007). Στη βελτίωση της ποιότητας και της επιτυχίας του έργου της Σχολικής Μονάδας συμβάλλει πρωτίστως η ηγεσία της (Στραβάκου, 2003). Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σχετίζονται με την ποιότητα της ηγεσίας και συνεπώς τα άτομα που ηγούνται των σχολικών μονάδων θα πρέπει να είναι κάτοχοι όχι μόνο πολλών αλλά και των κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων, γιατί μόνο έτσι θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις

αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας (Χατζηδημού&Βιτσιλάκη, 2006).

Ο Διευθυντής στο χώρο της Σχολικής Μονάδας χρειάζεται να επιδεικνύει υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων συνδεδεμένων με τον σκοπό της εκπαίδευσης. Αυτές πρέπει να συμπληρώνονται από υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή ικανοτήτων αυτεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων. Χρειάζεται, επίσης, να διαθέτει εξαιρετικές ικανότητες επικοινωνίας, που είναι η βάση όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων και αποτελούν προϋπόθεση της ικανότητας έμπνευσης προς νέες κατευθύνσεις (Κατσαρός, 2008). Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση επίλυσης των καθημερινών προβλημάτων, που αναφύονται κατά τη διδασκαλία και μάθηση στη σχολική τάξη. Λύσεις, όπως η ανάπτυξη τεχνικών για τη γνωστική και συναισθηματική επίλυση των προβλημάτων και η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, μπορούν να εγγραφούν στην αποφυγή προβληματικών περιστατικών στις σχολικές τάξεις. Ένα σχολικό περιβάλλον που δεν εκπληρώνει τις ανάγκες των μαθητών, που δεν αναπτύσσει κίνητρα και προγράμματα ενεργητικής και δημιουργικής μάθησης, είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα οδηγήσει τους μαθητές του σε προβλήματα συμπεριφοράς, ακόμη και σε επιθετικότητα (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Για το λόγο αυτό η συμβολή του Διευθυντή στην ανάληψη συγκεκριμένων στόχων από τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής Μονάδας σε ότι αφορά ζητήματα Διαχείρισης Σχολικής Τάξης, αποτελεί σπουδαία τεχνική παρακίνησης και καθίσταται ιδιαίτερα αποτελεσματική στις περιπτώσεις στις οποίες η ηγεσία κατορθώνει να ταυτιστούν οι στόχοι των εκπαιδευτικών με τους στόχους του σχολείου.

1. Βασικές έννοιες

1.1. Διαχείριση Σχολικής Τάξης

Η Διαχείριση της τάξης συνιστά αξιόλογη πτυχή της παιδαγωγικής γνώσης των εκπαιδευτικών και αφορά τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διατήρηση ενός υγιούς περιβάλλοντος μάθησης, με όσο το δυνατό λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Woolfolk, 2007). Μία αρκετά παραδοσιακή και στενή αντίληψη σχετικά με την έννοια της διαχείρισης της σχολικής τάξης την εκλαμβάνει ως μία διαδικασία ελέγχου της προβληματικής και απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών (Allen, 2010). Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη αύξηση του ποσοστού των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση, στην προσαρμογή στο σχολείο, στη συμπεριφορά, στην κοινωνικότητα και γενικά στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Χατζηηρήστου & Hopf, 1992). Επομένως, μία διδασκαλία για να χαρακτηρίζεται ως επαρκής και επιτυχημένη, απαιτεί πολλά περισσότερα από ένα απλό έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών (Allen, 2010).

Η σύγχρονη έρευνα έχει αναδείξει το σχολείο ως ένα σύστημα δυναμικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες μπορούν να δράσουν επιβαρυντικά στην ανάπτυξη, επιδείνωση ή παγίωση των προβληματικών συμπεριφορών σε παιδιά προσχολικής, σχολικής αλλά και εφηβικής ηλικίας

(Roaesen&Eccles, 2000). Είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς που έχουν ήδη εμφανιστεί κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τείνουν να γενικεύονται και να επιδεινώνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, εξαιτίας παραγόντων που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου (Κουρκούτας, 2007). Το σύγχρονο σχολείο καλείται να παίξει ένα ρόλο πολύ ευρύτερο από τον περιορισμένο παραδοσιακό. Δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά εκτείνεται και σε περιοχές πέραν του γνωστικού αντικειμένου, όπως οι συναισθηματικές και κοινωνικές πλευρές των μαθητών. Στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης αναφέρεται ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού στην ολότητά της αποτελεί προτεραιότητα (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ τεύχος Β', αρ. φύλλου 303/13-03-2003). Ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως δέκτης γνωστικών πληροφοριών, όπως αντίστοιχα ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί φορέα γνώσεων και μόνο. Στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνονται και οι προσπάθειες που θα καταβάλλει για να αναπτυχθεί ο κάθε μαθητής, όχι μόνο διανοητικά, αλλά και συναισθηματικά και κοινωνικά (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Η ίδια η φύση των τάξεων, της διδασκαλίας και των μαθητών καθιστά την καλή διαχείριση ένα σημαντικότερο συστατικό επιτυχίας. Αυτοί που μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη εξοικονομούν περισσότερο χρόνο για τη διδασκαλία, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή περισσότερων μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και βοηθούν τους μαθητές να διαχειριστούν σωστά τον εαυτό τους (Woolfolk, 2007). Ο στόχος της διαχείρισης της σχολικής τάξης είναι η δημιουργία ενός θετικού, παραγωγικού περιβάλλοντος μάθησης. Οι σημαντικότεροι λόγοι για τη δημιουργία του είναι η αύξηση του χρόνου σχολικής μάθησης, η ενεργός εμπλοκή των μαθητών σε κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες που αξίζουν τον κόπο, η δυνατότητα πρόσβασης στη μάθηση από όλους τους μαθητές (ξέρουν όλοι πώς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης; Μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού της τάξης, δεδομένου του πολιτισμικού τους υποβάθρου και των εμπειριών που έχουν από το σπίτι τους;). Για ορισμένους μαθητές, ιδίως για εκείνους που παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς, μπορεί να είναι απαραίτητη η άμεση διδασκαλία και η εξάσκηση των σημαντικών μορφών συμπεριφοράς (Emmet&Stough, 2001).

1.2. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας

Στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας έχει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία και στήριξη των κεντρικών αξιών και πεποιθήσεων, που διαμορφώνουν την κουλτούρα του σχολείου, αλλά και για τη διάχυση αυτών των αξιών και πεποιθήσεων στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Κατσαρός, 2008). Η διαμόρφωση και προώθηση κοινού οράματος και σκοπών εξειδικευμένων σε σαφώς διατυπωμένους στόχους από τη Διεύθυνση του Σχολείου και η διατήρηση υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές έχει αποδειχτεί ότι αποτελούν κορυφαίους παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων (Λαΐνας, 2004 · Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Η λειτουργία της Διεύθυνσης συνδέεται στενά με την έννοια της ηγεσίας, αφορά την ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την κατεύθυνση της συμπεριφοράς των υφισταμένων και σχετίζεται κυρίως με τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης (Κατσαρός, 2008). Ο Διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος επιδιώκοντας τη στενή συνεργασία και αποφεύγοντας την εφαρμογή αυταρχικών αντιλήψεων, παρέχει διδακτικές και παιδαγωγικές οδηγίες στους εκπαιδευτικούς της Σχολικής Μονάδας, τους υποκινεί και τους ενθαρρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιούν τις ικανότητές τους για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, είναι ο εμπνευστής όλων στις προσπάθειες και πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην πρόοδο και αναβάθμιση του ρόλου της Σχολικής Μονάδας (Στραβάκου, 2003). Βέβαια, υπάρχουν και απόψεις που δίνουν ανάλογη έμφαση στο διαχειριστικό ρόλο της Διεύθυνσης, με την έννοια ότι περιλαμβάνει και ένα τεχνικό μέρος που σχετίζεται με πρακτικά ζητήματα εξασφάλισης των κατάλληλων κτιριακών συνθηκών ή των συνθηκών υγείας και ασφάλειας στο σχολείο ή την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων (Dean, 1995 Τύπας, 1999).

Είναι πράγματι σημαντικό ο Διευθυντής να ενεργεί ως επαγγελματίας της διοίκησης, κατανοώντας τη θεωρία και εφαρμόζοντάς την στην πράξη, με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Όμως, ακόμα πιο σημαντικό για την εκπαίδευση, όπου ο ανθρώπινος παράγοντας είναι κυρίαρχος, είναι ο Διευθυντής να έχει θεωρητικές γνώσεις και να τις αξιοποιεί, προκειμένου να συντονίζει και να εποπτεύει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του, να τους εμπνέει και να τους υποκινεί, ώστε να συμβάλλουν στη βελτίωση της συνεργασίας, στην αποφυγή συγκρούσεων και στο χειρισμό των διαφορών, που προκύπτουν μέσα από την ανάπτυξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Κατσαρός, 2008). Καθ' όλη τη διάρκεια ενός σχολικού έτους χρειάζεται να δημιουργηθεί, αλλά και να διατηρηθεί, με ευθύνη του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας, ένα θετικό περιβάλλον μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Οι σχολικές τάξεις αποτελούν συγκεκριμένα είδη περιβάλλοντος με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τα άτομα που βρίσκονται μέσα σε αυτές. Ένας από τους καλύτερους τρόπους για τη δημιουργία ενός θετικού, παραγωγικού περιβάλλοντος μάθησης είναι η πρόληψη των προβλημάτων και η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Woolfolk, 2007). Βασική αποστολή του Διευθυντή είναι η επίτευξη της τάξης και της αρμονίας κερδίζοντας και διατηρώντας τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του Σχολείου σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες των τάξεών τους. Δεδομένου του γεγονότος ότι οι σχολικές τάξεις είναι πολυδιάστατες και απρόβλεπτες, η αποστολή αυτή είναι ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες.

2. Δεξιότητες Διευθυντή Σχολικής Μονάδας

2.1. Κοινωνικές και Συναισθηματικές Δεξιότητες

Η δυνατότητα ανταπόκρισης των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στον ηγετικό τους ρόλο είναι συνάρτηση όχι μόνο της διάθεσής τους για ανάληψη ηγετικού ρόλου, αλλά και του

βαθμού στον οποίο διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες. Η μελέτη των δεξιοτήτων έχει ιδιαίτερη σημασία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της εργασίας που συνδέονται με τον ανθρώπινο παράγοντα και την απόδοσή του. Η έρευνα εντοπίζει με πρωτοφανή ακρίβεια τις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν το άτομο με τη διακεκριμένη επίδοση. Δείχνει, επίσης, ποιες ανθρώπινες δεξιότητες συμβάλλουν καθοριστικά στην επαγγελματική διάκριση, ιδιαίτερα σε ηγετικές θέσεις. Το νέο κριτήριο ρίχνει ιδιαίτερο βάρος στις *κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες* (Goleman, 2000). Οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων χρειάζεται να γνωρίζουν τρόπους αξιοποίησης της *κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής* για τη διαχείριση της τάξης και κατ’ επέκταση του σχολείου, την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την επιτυχή αντιμετώπιση των «δύσκολων» μαθητών. Οι δεξιότητες αυτές θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να χειριστούν το επαγγελματικό τους άγχος και να επιτύχουν την αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων της σχολικής ζωής (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Η *κοινωνική και συναισθηματική αγωγή* ορίζεται ως η διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να ενδιαφέρονται για τους άλλους, να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις, να συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα και σύμφωνα με τους ηθικούς κανόνες, να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις και να αποφεύγουν τις αρνητικές συμπεριφορές (Eliasetal, 1997). Είναι σημαντικό να γνωρίζει το άτομο την αξία των συναισθημάτων του και να τα συνδέει με τα αποτελέσματα των ενεργειών του προκειμένου να λαμβάνει σωστές αποφάσεις, διαφορετικά όλες οι αποφάσεις θα φαίνονταν εξίσου καλές (Damasio, 1994).

Η σύγχρονη ταξινόμηση των ηγετικών ικανοτήτων περιλαμβάνει τρεις κύριες ομάδες ικανοτήτων, από τις οποίες οι δύο πρώτες εμπίπτουν στη *συναισθηματική νοημοσύνη*: α) τις *προσωπικές ικανότητες*, οι οποίες αφορούν τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας και β) τις *κοινωνικές ικανότητες*, με βάση τις οποίες διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας. Οι *προσωπικές ικανότητες* αναπτύσσονται σε δύο διαστάσεις: την *αυτοεπίγνωση* και την *αυτοπεποίθηση*, ενώ οι *κοινωνικές ικανότητες* στην *κοινωνική επίγνωση* και τη *διαχείριση σχέσεων* (Κατσαρός, 2008). Η *διαχείριση σχέσεων*, αφορά την ικανότητα διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων και περιλαμβάνει την *έμπνευση* (ικανότητα καθοδήγησης ατόμων και ομάδων προς το όραμα), την *επιρροή* (ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης μεθόδων πειθούς), την *ανάπτυξη των άλλων* (ικανότητα αντίληψης των αναγκών ανάπτυξης των άλλων και υποστήριξής τους μέσα από ανατροφοδότηση και καθοδήγηση), την *καταλυτική δράση στην αλλαγή* (ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και καθοδήγησης προς νέες κατευθύνσεις), τη *διαχείριση συγκρούσεων* (ικανότητα διαπραγμάτευσης και επίλυσης διαφωνιών), την *οικοδόμηση δεσμών* (η ικανότητα καλλιέργειας και συντήρησης ενός δικτύου σχέσεων), τη *σύμπραξη και συνεργασία* (ικανότητα ανάπτυξης συνεργατικότητας και ομαδικότητας) (Goleman, Boyatzis&McKee, 2002).

3. Ψυχολογικό Κλίμα Σχολικής Μονάδας

Παράλληλα, μέσα στο πλαίσιο του ηγετικού ρόλου του ο Διευθυντής καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων, αλλά και για την ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος (Κατσαρός, 2008). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου είναι και το ανοιχτό ή ευνοϊκό κλίμα. Η πραγματική και δυναμική ισχύς του κλίματος δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών. Η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας στο σχολείο εξαρτάται από την ικανότητα του Διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος (Σαΐτης, 2008). Η ίδια η φύση των σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη, αν θα είναι φιλικές, εχθρικές ή αδιάφορες εξαρτάται άμεσα από το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.

Ένας από τους στόχους του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας είναι να προσφέρει στους μαθητές ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα λειτουργήσουν ως μέλη μιας κοινότητας. Η ανάπτυξη της αίσθησης της κοινότητας που νοιάζεται, ευνοεί την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα εξέλιξης των παιδιών που επιβαρύνονται από αρνητικούς παράγοντες (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Τα σημερινά παιδιά ζουν σε περιβάλλον όπου οι παράγοντες που συντείνουν στην εμφάνιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων πολλαπλασιάζονται. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι το φτωχό πολιτισμικό περιβάλλον, οι κοινωνικές διαφορές ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας, το χαμηλό μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, οι δυσλειτουργικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της, οι κακές σχέσεις με τις ομάδες των συνομηλίκων, οι μαθησιακές δυσκολίες κ.λπ. (Durlak, 1998). Έχει διαπιστωθεί ότι, ενώ ο συνδυασμός κάποιων από τους παραπάνω παράγοντες αυξάνει τις πιθανότητες να παρουσιαστούν κάθε είδους προβλήματα, πολλοί μαθητές που ζουν σε περιβάλλοντα αυξημένης επικινδυνότητας, δεν παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα, ακριβώς γιατί υπάρχει παράλληλα ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που τα προστατεύει (Werner, 1989). Επομένως, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή του Διευθυντή για τη δημιουργία και την καλλιέργεια μιας σχολικής κοινότητας η οποία θα χαρακτηρίζεται από θετικό ψυχολογικό κλίμα, καλές σχέσεις μεταξύ των μελών, πνεύμα ενότητας και συνεργασίας και αποτελεσματική επικοινωνία (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Το θετικό ψυχολογικό κλίμα της Σχολικής Μονάδας επηρεάζει αποφασιστικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά και έχει τα εξής χαρακτηριστικά: στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές και προκαλεί το ενδιαφέρον τους, εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης, παρέχει άμεσες ανατροφοδοτήσεις, ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία, διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς, εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς τους μαθητές (Σαμπάνη, 2007). Αντίθετα, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα αποπνέει αίσθηση

φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και, κατά συνέπεια ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας (Σαΐτης, 2008). Όμως, ένα σχολικό περιβάλλον που δεν εκπληρώνει τις ανάγκες των μαθητών, που δεν αναπτύσσει κίνητρα και προγράμματα ενεργητικής και δημιουργικής μάθησης, είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα οδηγήσει τους μαθητές του σε προβλήματα συμπεριφοράς, ακόμη και σε επιθετικότητα (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Αποτελεσματικός στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος είναι ο σχολικός ηγέτης που απομακρύνεται από τον παραδοσιακό, συγκεντρωτικό του ρόλο και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς διαδραματίζοντας το ρόλο του διεκπεραιωτή. Ο διεκπεραιωτικός ηγέτης αναλαμβάνει ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό και στηρίζει το προσωπικό, εξουσιοδοτώντας το να ενεργεί παίρνοντας δημιουργικές πρωτοβουλίες (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2012). Υποστηρίζει κάθε εκπαιδευτικό ατομικά και τον κάνει να αισθάνεται αξιόλογος. Αυτό περιλαμβάνει συζήτηση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και μια πολιτική ενθάρρυνσης, η οποία μπορεί να είναι κριτική με έναν υποστηρικτικό τρόπο (Σαΐτης, 2008). Επίσης, εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με τις γνώσεις και την εμπειρία του και ενδιαφέρεται για την προσωπική ανάπτυξη και τη διαρκή επαγγελματική επιμόρφωσή τους, βοηθώντας τους να γίνουν καλύτεροι στην εκτέλεση του έργου τους και εμπνέοντάς τους να αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις, νέες ιδέες και νέες δεξιότητες. Τις δεξιότητες αυτές μπορεί να επιχειρήσει να τις καλλιεργήσει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, είτε εφαρμόζοντας συστηματικά ένα πρόγραμμα είτε ενσωματώνοντας κάποιες επικοινωνιακές τεχνικές και δραστηριότητες στην επικοινωνιακή διαδικασία.

Ο επιτυχημένος ηγέτης αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει τη βελτίωσή τους μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και υποστήριξης, η οποία και κρίνεται αναγκαία στη σύγχρονη εποχή. Ζητήματα που προκύπτουν στο σχολείο, όπως είναι η πειθαρχία, η έλλειψη ικανοποίησης, η ανεπαρκής τήρηση των υποχρεώσεων, η ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση, η σχολική αποτυχία, συνδέονται με την ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν τρόπους αξιοποίησης της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής για τη διαχείριση της τάξης, την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους και την επιτυχή αντιμετώπιση των «δύσκολων» μαθητών (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας όχι μόνο διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική, εφαρμόζει τα προγράμματα σπουδών, ενημερώνει, διοικεί, οργανώνει και συντονίζει, αλλά ουσιαστικά λειτουργεί ως εκπαιδευτής ενηλίκων, εφόσον καλείται να γίνει φορέας αλλαγής σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελούμενο από επαγγελματίες ενήλικες, οι οποίοι επιδιώκουν τη δια βίου μάθηση. Η μάθηση των ενηλίκων αφορά πάντα σε μια αλλαγή: αλλαγή ως προς τη γνώση, τη συμπεριφορά, τις πεποιθήσεις, τις δεξιότητες, τον τρόπο αντίληψης του κόσμου (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Η εκπαίδευση ενηλίκων στον εργασιακό χώρο θεωρείται ως μέσο για την παραγωγή πιο αποδοτικών και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια μετασχηματιστική διαδικασία που ενδυναμώνει τα άτομα και τα βοηθά να έχουν μια καλύτερη και πιο ικανοποιητική ζωή (Κόκκος, 2000).

Στο σύγχρονο σχολείο ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της Σχολικής Μονάδας καλούνται να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή εναλλακτικών λύσεων, να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική των άλλων και να ασκούνται στον έλεγχο και τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (Goleman, 1998). Τα τελευταία πορίσματα της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής επισημαίνουν την αναγκαιότητα για μια αγωγή που θα στηρίζεται περισσότερο στον συναισθηματικό τομέα και θα προάγει τη γνώση μέσα από αυτόν (Batemanetal, 1997· Eliasetal, 1997· Stern, 2000· Ντάβου, 2000· Χατζηχρήστου, 2003).

3.1. Συναισθήματα και Μάθηση

Το σχολείο συντελεί στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών και η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία. Οι μαθητές δε μαθαίνουν μόνοι τους αλλά σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους, μέσω της επικοινωνίας με τους συνομηλίκους τους και με τη βοήθεια των γονιών τους. Τα συναισθήματα μπορεί να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία (Eliasetal., 1997).

Μελετητές που διερευνούν την επίδραση υποκειμενικών γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών στη διάθεση των παιδιών να επενδύσουν κόπο και ενέργεια στη μάθηση, υποστηρίζουν ότι όταν τα αρνητικά συναισθήματα δημιουργούν απαισιόδοξη αντιληπτική διάθεση, η προσοχή του μαθητή εκτρέπεται σε θέματα άσχετα με το μαθησιακό ζητούμενο, τα οποία ενεργοποιούν «ενοχλητικές» και «παρείσακτες» σκέψεις, που δίνουν προτεραιότητα στην ενασχόληση με την αποκατάσταση της ευεξίας και όχι στην πραγμάτωση της μάθησης (Boekaerts, 1993). Έχει διαπιστωθεί ότι οι γνωστικές διαδικασίες χρειάζονται ενίσχυση από τα συναισθήματα για να είναι αποτελεσματικές. Τα παιδιά δεν μπορούν να σκεφτούν με σαφήνεια όταν είναι συναισθηματικά φορτισμένα. (Weissberg& Elias, 1993). Κάποιες συναισθηματικές αντιδράσεις (λύπη, άγχος, θυμός) μπορεί να εμποδίσουν τη μάθηση, ενώ κάποιες άλλες (συναίσθημα ασφάλειας) την ενισχύουν. Έρευνες έδειξαν ότι οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες είναι αδιάσπαστες από τις γνωστικές (Perry, 1996). Επομένως, η ανάπτυξη της ικανότητας ελέγχου των συναισθημάτων μπορεί να συμβάλλει στη μάθηση.

Η γνώση που παρέχει η *κοινωνική και συναισθηματική αγωγή* στο σχολείο και η καλλιέργεια της *συναισθηματικής νοημοσύνης* προετοιμάζουν ουσιαστικά τους μαθητές να γίνουν δεκτικοί σε έννοιες όπως η διαφορετικότητα, ο αμοιβαίος σεβασμός, η κατανόηση του άλλου, διερευνώντας και κατανοώντας οι ίδιοι τον εσωτερικό τους κόσμο, ώστε να αξιοποιήσουν καλύτερα τις δυνατότητες τους για πιο δημιουργικές καταστάσεις και συμπεριφορές (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Η εξάσκηση του παιδιού στις *συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες* επιτυγχάνεται μέσα από την προσπάθεια απόκτησης ενός συνόλου μορφών συμπεριφοράς, όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων και η κατάρτιση ενός λεξιλογίου γι' αυτά, ο έλεγχος και ο χειρισμός τους, η αυτοαποδοχή, η ενσυναίσθηση, η

προσωπική υπευθυνότητα στη λήψη αποφάσεων, η επικοινωνία και η συνεργασία με τους άλλους (Γεκτονοπούλου, 2007). Τα βασικά πλεονεκτήματα της *κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής* περιλαμβάνουν τη βελτίωση της μάθησης και την εκπαιδευτική επιτυχία, τη διασφάλιση της ενσωμάτωσης και της κοινωνικής συνοχής, τη βελτίωση της συμπεριφοράς και τη βελτίωση της ψυχικής υγείας (Goleman, 1998).

Συμπεράσματα

Ο Διευθυντής και οι Εκπαιδευτικοί της Σχολικής μονάδας στο πλαίσιο Διαχείρισης της Σχολικής Τάξης μπορούν να ενσωματώνουν στην εκπαιδευτική πρακτική τους δραστηριότητες που προωθούν την *κοινωνική και συναισθηματική αγωγή* και να χρησιμοποιούν τη συνεργατική μάθηση, έτσι ώστε οι κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες να ενισχύουν η μία την άλλη. Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης, που καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες μάθησης και συμπεριφοράς και καταπολεμά τον εφησυχασμό, φροντίζει για τη στήριξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του και προωθεί τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από προγράμματα *κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής*.

Τα προγράμματα αυτά έχουν ως στόχο να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους τρόπους μέσω των οποίων μπορούν να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας των παιδιών, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους, να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την κατάκτηση των στόχων τους και να μεταδώσουν στάσεις και αξίες μέσα από τη σχολική και μαθησιακή αλληλεπίδραση. Παρέχουν, επίσης, την ευκαιρία και το χρόνο να ερευνήσουν τις δικές τους αξίες, στάσεις και συναισθήματα, να μοιραστούν και να συζητήσουν τις ανησυχίες και τις εμπειρίες τους, να αναγνωρίσουν τα σφάλματα και τα όριά τους.

Η συναισθηματική εκπαίδευση συνεπάγεται μια μεγαλύτερη υποχρέωση του σχολείου και μια διεύρυνση των εκπαιδευτικών του στόχων. Αυτή η υποχρέωση σημαίνει ότι ο Διευθυντής και το Διδακτικό Προσωπικό της Σχολικής Μονάδας θα πρέπει να ξεφύγουν από τα στενά όρια του παραδοσιακού τους ρόλου και να αναλάβουν μεγαλύτερες υποχρεώσεις για την ενίσχυση της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας των μαθητών στο πλαίσιο *διαχείρισης της σχολικής τάξης*.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αριστοτέλους Φ. & Αγγελίδης Π. (2012). Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. *Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 413-427.
- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων-Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα
- Ζεργιώτης, Α., (2007). Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης και καλλιέργειας του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης. Στο *Θέματα Διαχείρισης προβλημάτων Σχολικής Τάξης, τόμος Α' (Επιστημονική Επιμέλεια: Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκος, Α. (2000). *Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπνευστή*. Πάτρα: Μέντωρ Εκπαιδευτική.
- Κουρκούτας Η., (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο *Θέματα Διαχείρισης προβλημάτων Σχολικής Τάξης, τόμος Α' (Επιστημονική Επιμέλεια: Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λαΐνας, Α., (2004). Το έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ.17: 153-179.
- Ντάβου, Μπ. (2000). Η πολυπλοκότητα της μάθησης και ο ρόλος του σχολείου. Στο *Παιδί και Έφηβος- Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία (Ειδικό Τεύχος: Σχολείο και Ψυχική Υγεία)*, τόμος 2, τεύχος 1, 83-95.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Σαμπάνη, Σ. (2007). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Στο *Θέματα Διαχείρισης προβλημάτων Σχολικής Τάξης, τόμος Α' (Επιστημονική Επιμέλεια: Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Τεκτονοπούλου, Μ. (2007). *Συναίσθημα Φόβου και Οικογενειακό περιβάλλον*. Διδακτορική Διατριβή: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην
- Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ. (επιμ.) (2006). *Το σχολείο στην κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-277.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Χορηγός Ίδρυμα Λεβέντη.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Allen, K. (2010). *Classroom Management, Bullying and Teacher Practices*. Professional Educator. 34(1), 1-32. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου, 2013, από <http://connection.ebscohost.com/c/articles/50993979/classroom-management-bullying-teacher-practices>.
- Bateman, H., Goldman, S., Newbrough, B., Bransford J. & the Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997). Fostering Social Skills and Prosocial Behavior Through Learning Communities. *Ανακοίνωση στο 7th European Conference for Research on Learning and Instruction*. Αθήνα.
- Boekaerts, M. (1993). Being Concerned With Well-Being and With Learning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 149-167.
- Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.
- Durlak, J.A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 26, 775-802.
- Elias, M. J. et al, (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Emmer, E. & Stough, L. (2001). *Classroom Management: A critical part of Educational Psychology with implications for Teacher Education*. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. Ανακτήθηκε 24 Νοεμβρίου 2013,

από http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3602_5#.UqMhvSeRJYA

- Perry, C. (1996). Learning Styles and Learning Outcomes, Set: *Research information for Teachers*, 1, 1-4, Acer, Wellington, Nz.
- Roaesen, R. W. & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In A. J. Sameroff, M. Lewis & S. M. Miller (Eds). *Handbook of Developmental Psychopathology*, 135-156. New-York: Cambridge University Press.
- Stern, R. (2000). Social and Emotional Learning: What is it? How can we use it to help our children? *Center for Social and Emotional Education at Teacher's College*, Columbia University.
- Weissberg, R. P. & Elias, M. J. (1993). Enhancing young people's social competence and health behaviour: An important challenge for educators, scientists, policymakers and funders. *Applied and Preventive Psychology*, 2, 179-190.
- Wentzel, M. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287-301.

**Παρουσίαση του ECVET (Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την
Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση)**

ECVET’s presentation (European Credit system for Vocational Education & Training)

Πετρά Βασιλική, *Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης (ΠΕ02)*, *vasopetra@gmail.com*

Μπρούσας Πρόδρομος, *Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης (ΠΕ02)*, *prod1978@yahoo.gr*

Petra Vasiliki, *Secondary Education Teacher*, *vasopetra@gmail.com*

Mprousas Prodromos, *Secondary Education Teacher*, *prod1978@yahoo.gr*

Abstract: The subject of this paper is ECVET, a methodological framework that aims to accumulate and transfer academic units from one qualification system to another among the member states of the United Europe and to become common among them. In this way, it looks forward to the official state recognition of these qualifications, easier and more transnational mobility for EU citizens, finding work and lifelong access to knowledge. It clarifies the European framework dictated by ECVET, the conditions for its operation, the objectives set and the tools regulating its implementation, and it is necessary to improve further. Moreover, the expected benefits and conditions necessary to make it effective. Finally, an attempt is made to determine its operating conditions in Greece.

Key Words: ECVET, mobility

Περίληψη: Αντικείμενο πραγμάτευσης της παρούσας εργασίας αποτελεί το ECVET, ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που στοχεύει στη συσσώρευση και τη μεταφορά ακαδημαϊκών μονάδων από ένα σύστημα προσόντων σε άλλο ανάμεσα στα κράτη - μέλη της Ενωμένης Ευρώπης. Με αυτόν τον τρόπο προσβλέπει στην επίσημη κρατική αναγνώριση των προσόντων αυτών, στην ευχερέστερη και μεγαλύτερη διακρατική κινητικότητα των πολιτών της Ε.Ε., στην εύρεση εργασίας και τη διά βίου πρόσβαση στη γνώση. Διευκρινίζεται το ευρωπαϊκό πλαίσιο που υπαγόρευσε το ECVET, οι προϋποθέσεις για τη λειτουργία του, οι στόχοι που έχουν τεθεί και τα εργαλεία που ρυθμίζουν τον τρόπο εφαρμογής του και είναι απαιτητό να βελτιωθούν περαιτέρω. Ακόμη, τα προσδοκώμενα οφέλη και οι αναγκαίες συνθήκες, ώστε να καταστεί αποτελεσματικό. Τέλος, γίνεται απόπειρα να προσδιοριστούν οι όροι λειτουργίας του στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά: ECVET, κινητικότητα, Συμφωνία Εκμάθησης, πιστωτικές μονάδες

1. Εισαγωγικά

Η ταυτότητα του ECVET

Βασική μας στόχευση στην παρούσα εργασία είναι η παρουσίαση του ECVET και των βασικών παραμέτρων για την εφαρμογή του, στο πλαίσιο της ΕΕ και την Ελλάδα.

Το ECVET (European Credit system for Vocational Education & Training), σύμφωνα με τους Ζαρίφη και Φωτόπουλο (2013) είναι ένα σύστημα που αφορά την αναγνώριση, συγκέντρωση και μεταφορά πιστωτικών μονάδων (credits) στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Με το σύστημα αυτό, μπορούν να αξιολογηθούν, να πιστοποιηθούν και να τεκμηριωθούν οι γνώσεις, οι ικανότητες, οι δεξιότητες, δηλαδή τα μαθησιακά οφέλη που απέκτησε ένα άτομο κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του εκπαίδευσης και κατάρτισης, τόσο εντός των συνόρων της χώρας του όσο και σε άλλα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του ECVET, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητευόμενους, τους εκπαιδευόμενους ή τους φοιτητές, που έχουν αποκτήσει εκπαιδευτική εμπειρία σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, αυτή να αναγνωριστεί και εκτός των ορίων του συστήματος ή της χώρας στην οποία εκπαιδεύτηκαν.

Η εργασία – μετά από μια σύντομη οριοθέτησή του ECVET, παρουσιάζει το ευρωπαϊκό πλαίσιο που το υποστηρίζει και τις αναγκαίες συνθήκες, ώστε να το υιοθετήσουν τα κράτη μέλη της ΕΕ, διασαφηνίζοντας παράλληλα όροι απαραίτητους για την κατανόησή του. Παρουσιάζεται το πλαίσιο εφαρμογής και οι δυνατότητες βελτίωσής του στην Ελλάδα, μέσα από την επικύρωση της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης και το παράδειγμα του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, που έχει προσχωρήσει στο σύστημα αυτό. Τέλος, κατατίθενται συμπεράσματα, προτάσεις και επιλογικές σκέψεις.

2. Πλαίσιο ανάπτυξης του ECVET

2.1. Το επίσημο ευρωπαϊκό πλαίσιο για το ECVET

Το ECVET αναπτύχθηκε υπό την αιγίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και οι βάσεις τέθηκαν ήδη από τη Διακήρυξη της Κοπεγχάγης της 30ης Νοεμβρίου 2002. Οι αρχικοί στόχοι της Διακήρυξης είναι η ανάπτυξη κοινών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσα στο πλαίσιο της ΕΕ, με σκοπό να διασφαλιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης / κατάρτισης, να αποτιμηθεί η μη τυπική εκπαίδευση και η άτυπη μάθηση και να μεταφερθούν πιστωτικές μονάδες στη βάση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ακόμη, να αναγνωριστούν και να ταξινομηθούν οι χορηγούμενοι τίτλοι, πτυχία και πιστοποιητικά, ώστε να μεταφερθούν από το ένα σύστημα στο άλλο.

Εφαρμόζεται σε όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα που αποκτώνται από τους πολίτες σε διάφορους τομείς εκπαίδευσης και μάθησης, τα οποία στη συνέχεια μεταφέρονται, αναγνωρίζονται και συσσωρεύονται για την απόκτηση επαγγελματικού προσόντος. Ο

μηχανισμός αυτός, δεν προτίθεται να αντικαταστήσει τα εθνικά συστήματα πιστοποίησης προσόντων, αλλά να επιτύχει μεγαλύτερο βαθμό συγκρισιμότητας και συμβατότητας μεταξύ τους. Δεν έχει τον χαρακτήρα της απλής εναρμόνισης ή της αναγκαστικής άνευ όρων προσαρμογής (Ζερδεβιά, 2014).

Σήμερα, το Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων (ECVET) μαζί με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) αποτελούν σημαντικά εργαλεία της ΕΕ για την προώθηση της κινητικότητας, της διαφάνειας και συγκρισιμότητας των τίτλων / προσόντων που χορηγούνται, ιδιαίτερα στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το σύστημα βασίζεται στις ψηφίδες μάθησης (γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες), οι οποίες αποτελούν ένα εργαλείο που διευκολύνει τη μετακίνηση του ατόμου από το ένα μαθησιακό ή εργασιακό περιβάλλον στο άλλο, είτε αυτό γίνεται εντός εθνικών, είτε εντός υπερεθνικών ορίων.

Το ECVET βασίζεται σε αρχές, έννοιες και διαδικασίες που αναπτύχθηκαν από τα κράτη μέλη σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και έχουν ψηφιστεί από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις 18 Ιουνίου 2009 (Ζαρίφης & Φωτόπουλος 2013 · Cedefop 2016: www.moec.gov.cy).

Στην επίσημη ευρωπαϊκή Πράξη που αφορά το ECVET, διευκρινίζεται ότι σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το ευρωπαϊκό σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET), είναι ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή των προσόντων υπό μορφή ενοτήτων μαθησιακών αποτελεσμάτων, που εκφράζονται σε αντίστοιχους βαθμούς.

Το ECVET διαφέρει από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο επαγγελματικών Προσόντων. Δεν αφορά απλώς την αμοιβαία αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων μεταξύ των κρατών-μελών της ΕΕ, σχετικά με την οποία η συναφής οδηγία επιβάλλει υποχρεώσεις, που λειτουργούν δεσμευτικά γι' αυτά. Εφόσον μάλιστα κεντρικός στόχος του είναι να διευκολύνει τη μεταφορά ακαδημαϊκών μονάδων από ένα σύστημα προσόντων σε ένα άλλο, είναι απαραίτητο να εξασφαλίσει ένα σημείο διεπαφής μεταξύ των διατάξεων που ισχύουν σε εθνικό επίπεδο και των άλλων κρατών-μελών (Ζαρίφης & Φωτόπουλος 2013).

Ορίζει ότι το ECVET επιτρέπει την σώρευση, πιστοποίηση και την καταχώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων που πέτυχε ένα άτομο σε διάφορα μαθησιακά πλαίσια, τόσο στην ίδια χώρα όσο και σε τρίτες χώρες μέσω ενός επίσημου, άτυπου ή ανεπίσημου μαθησιακού διαύλου. Τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να μεταφερθούν στο αρχικό μαθησιακό πλαίσιο του ενδιαφερομένου, με στόχο την απόκτηση ενός τίτλου προσόντων (Cedefop, 2016).

Θεμελιώνει το όλο εγχείρημα πάνω στην ιδέα ότι η ποικιλομορφία των εθνικών συστημάτων που καθορίζουν τα επίπεδα και το περιεχόμενο των προσόντων δεν ευνοεί τη διασυνοριακή κινητικότητα των εκπαιδευομένων. Επομένως, το ECVET διορθώνει την κατάσταση αυτή, διευκολύνοντας την κινητικότητα των εκπαιδευομένων σε ολόκληρη την Ευρώπη.

Διευκρινίζει ότι οι χώρες της ΕΕ είναι ελεύθερες να εφαρμόσουν το σύστημα. Οι εν λόγω χώρες κλήθηκαν, να εφαρμόσουν εθελοντικά μέτρα για τη χρησιμοποίηση του ECVET,

προοδευτικά, από το 2012. Σήμερα, εφαρμόζεται μέσα από συμπράξεις και δίκτυα που βασίζονται σε συμφωνίες μάθησης (μνημόνια συμφωνίας), οι οποίες παρέχουν το κατάλληλο πλαίσιο για τη μεταφορά ακαδημαϊκών μονάδων.

Συστάθηκε ευρωπαϊκό δίκτυο ECVET, αποτελούμενο από φορείς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της ΕΕΚ και αρμόδια ιδρύματα, με σκοπό να προωθηθεί, ώστε να επιτρέψει τις χώρες της ΕΕ να ανταλλάσσουν πληροφορίες και εμπειρίες. Από το δίκτυο αυτό, η Επιτροπή δημιούργησε μία ομάδα χρηστών του ECVET, η οποία εργάζεται για τη σύνταξη οδηγού χρήσης και εφαρμογής του. Το εγχείρημα λειτουργεί συμπληρωματικά με άλλες πρωτοβουλίες για την αναγνώριση και τη μεταφορά των δεξιοτήτων.

Γενικότερα, το ECVET έχει σχεδιαστεί με στόχο τη δημιουργία διαφάνειας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών και διάχυσης των καλών πρακτικών που εφαρμόζουν. Βασίζεται στην εθελοντική συμμετοχή των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χωρίς να παρακάμπτονται οι εθνικές νομοθεσίες για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Πάντως, η «προσαρμογή» στη νομοθεσία των εκάστοτε Ευρωπαϊκών χωρών, που συμπεριλαμβάνουν το ECVET, παραμένει ένα σημαντικό ζήτημα (Ζαρίφης & Φωτόπουλος 2013 · www.moec.gov.cy).

Σύμφωνα με την τελευταία Έκθεση του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, σήμερα, οι περισσότερες χώρες αντιμετωπίζουν το ECVET ως μηχανισμό διασυνοριακής κινητικότητας σπουδαστών. Το σύστημα βρίσκεται προς το παρόν σε στάδιο δοκιμής ανάμεσα στα εκατοντάδες διακρατικά πιλοτικά σχέδια που χρηματοδοτούνται από την ΕΕ, εξαιτίας αυτής της αντίληψης. Προσδοκάται η σταδιακή του επέκτασή του σε ένα ευρύτερο φάσμα επαγγελματικών προσόντων (Cedefop, 2013).

Σήμερα πάντως, αν και η εφαρμογή του είναι προαιρετική, πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως έχουν ήδη ενσωματώσει στα εθνικά τους συστήματα αναγνώρισης τίτλων, τις βασικές αρχές και έννοιες του Ευρωπαϊκού Συστήματος.

Από τα παραπάνω καταδεικνύεται ότι το Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET) φαίνεται να στοχεύει στα εξής:

- να διευκολύνει την αναγνώριση και επικύρωση των γνώσεων και επαγγελματικών προσόντων που αποκτήθηκαν σε διαφορετικά συστήματα και χώρες, ώστε να προσμετρώνται στα επαγγελματικά προσόντα των ατόμων
- να ενθαρρύνει τη μετακίνηση μεταξύ διαφόρων χωρών και μαθησιακών πλαισίων / φορέων
- να ενισχύσει τη συμβατότητα μεταξύ των διαφόρων συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), τα οποία λειτουργούν σε ολόκληρη την Ευρώπη και τη συνάφεια των προσόντων, που αυτά προσφέρουν
- να αυξήσει τις δυνατότητες απασχόλησης των αποφοίτων ΕΕΚ, καθώς και να παράσχει στους εργοδότες διασφάλιση ότι οι φορείς τίτλων ΕΕΚ διαθέτουν συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις (ec.europa.eu).

2.2. Βασικά στοιχεία του ECVET.

Το ECVET είναι μια από τις πολλές ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες για την κινητικότητα των εκπαιδευομένων στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), όπως το Europass, και ο ευρωπαϊκός χάρτης ποιότητας για την κινητικότητα. Προσδοκείται να συμπληρώνει το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς και σώρευσης ακαδημαϊκών μονάδων (ECTS), συνδέοντας την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με την ανώτερη εκπαίδευση. Το ECTS, το οποίο δημιουργήθηκε ήδη από το 1989, ενόησε τη διαφάνεια και την αναγνώριση περιόδων σπουδών που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό.

Το ECVET χαρακτηρίζεται από τα εξής βασικά στοιχεία:

- **Ενότητες μαθησιακών αποτελεσμάτων** (units of learning outcomes): ένα συνεκτικό σύνολο από γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες που μπορεί ν’ αποκτήσει, να κατανοήσει και να είναι ικανός να ενεργοποιήσει ένας εκπαιδευόμενος / καταρτιζόμενος σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Εφεξής, να αποδεικνύει την εργασιακή του ετοιμότητα, αποτελεσματικότητα και επάρκεια όσον αφορά την κατοχή τους. Είναι το αποτέλεσμα μιας μαθησιακής διαδικασίας, ανεξαρτήτως του τρόπου που αυτή έχει αποκτηθεί και του τύπου στον οποίο ανήκει (τυπική, μη τυπική, άτυπη εκπαίδευση) μετά την επιτυχή ολοκλήρωσή της (Eberhardt, 2013).
- **Επαγγελματικά προσόντα**: ως προσόν νοείται το επίσημο αποτέλεσμα (πιστοποιητικό, απολυτήριο, πτυχίο), που έπεται της διαδικασίας αξιολόγησης, μετά την απόκτηση της μάθησης. Αποκτάται/χορηγείται/παρέχεται, όταν ένας εξουσιοδοτημένος φορέας πιστοποίησης διαβεβαιώνει ότι ένα άτομο έχει επιτύχει σε εκ των προτέρων προσδιορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα.
- **Ψηφίδες**: είναι το περιεχόμενο, τα συστατικά στοιχεία των προσόντων/τίτλων, τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν, να αποτιμηθούν και να αναγνωριστούν. Πρόκειται για μια συνεκτική δέσμη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η οποία μπορεί να πιστοποιηθεί.
- **Πιστωτικές μονάδες** (credits): πληροφορούν για τα εχέγγυα που πρέπει να διαθέτει ένα άτομο για την απόκτηση ενός προσόντος. Οι μονάδες αυτές μπορούν να μεταφερθούν σε κάποιο άλλο μαθησιακό πλαίσιο (τυπικό, μη τυπικό, άτυπο). Όταν σωρευτούν, οδηγούν στην απόκτηση ενός επαγγελματικού προσόντος / τίτλου, στο βαθμό που το επιτρέπουν οι υπάρχουσες διαδικασίες και οι σχετικοί κανονισμοί πιστοποίησης στις συμμετέχουσες χώρες.
- **Βαθμοί** (ECVET points): η αριθμητική έκφραση της συνολικής βαρύτητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επαγγελματικό προσόν και της σχετικής βαρύτητας των ενοτήτων σε σχέση με το επαγγελματικό προσόν. Μέσω αυτών, ουσιαστικά σταθμίζονται οι μονάδες με τα προσόντα. Πρόκειται για αναλυτική βαθμολογία που παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις μονάδες και τα προσόντα με τη μορφή της μαθηματικής υποτύπωσης.

- **Σχέση με τη μη τυπική εκπαίδευση και άτυπη μάθηση:** διευκολύνει την επικύρωση μαθησιακών αποτελεσμάτων (γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες), που αποκτώνται μέσω μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Στα μαθησιακά αποτελέσματα που αποκτήθηκαν εκτός της τυπικής εκπαίδευσης, αφού αξιολογηθούν μέσω κατάλληλων συστημάτων πιστοποίησης, θα απονεμηθούν μονάδες ECVET, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν προς απόκτηση επαγγελματικών προσόντων.
- **Μνημόνιο Συνεργασίας:** είναι μια συμφωνία μεταξύ των συνεργαζόμενων ιδρυμάτων, στην οποία τίθεται το πλαίσιο για την πίστωση, αναγνώριση και μεταφορά μονάδων ECVET. Η εφαρμογή του ECVET ως εργαλείου που διευκολύνει την κινητικότητα, προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων, τοπικών και ευρωπαϊκών. Στόχος είναι να δημιουργηθεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, με τον καθορισμό γενικών κανόνων για τη συνεργασία ανάμεσα στους τομείς τεκμηρίωσης και αναγνώρισης της κατάρτισης σε σχέση με την κινητικότητα των καταρτιζομένων.
- **Συμφωνία Εκμάθησης:** η Συμφωνία Εκμάθησης υπογράφεται από τα δύο συνεργαζόμενα ιδρύματα (το ίδρυμα αποστολής και το ίδρυμα υποδοχής) και τον εκπαιδευόμενο, που θα συμμετάσχει στην κινητικότητα. Είναι ένα προσωπικό έντυπο που θέτει τους όρους για μια συγκεκριμένη περίοδο κινητικότητας και δεσμεύει τα τρία συμβαλλόμενα μέρη. Καθορίζει τα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, τις ενότητες και τις μονάδες ECVET που αναμένεται να αποκτήσει (και να μεταφέρει) ο εκπαιδευόμενος (www.cedefop.europa.eu/el, www.erasmusplus.cy).

Κατά τη λειτουργία του ECVET είναι αναγκαίο να συμμετέχουν οι σχετικοί εθνικοί φορείς. Υπάρχει απαίτηση συμβάσεων και συμφωνιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, επιχειρήσεις και εθνικές δημόσιες υπηρεσίες. Για το λόγο αυτό περιλαμβάνει εργαλεία και φορείς πληροφοριών, όπως το EUROPASS. Παρόλα αυτά, χρειάζεται και πιο εξειδικευμένα εργαλεία, που βρίσκονται υπό ανάπτυξη (Καλούδη, 2012 · <http://www.cedefop.europa.eu/el>).

2.2.1. Αποσαφήνιση όρων

Μερικοί όροι ακόμη που πρέπει να διευκρινιστούν είναι:

- **EQAVET** (European Quality Assurance in Vocational Education and Training): Ευρωπαϊκό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας για την ΕΕΚ . Πρόκειται για ένα νέο εργαλείο αναφοράς, το οποίο θα δώσει κίνητρα στις χώρες της ΕΕ, ώστε να ανταλλάξουν τις βέλτιστες πρακτικές τους στον τομέα των πολιτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παρουσιάστηκε από κοινού με το **ECVET**. Στόχος του Ευρωπαϊκού πλαισίου διασφάλισης της ποιότητας για την ΕΕΚ, είναι η βελτίωση των εθνικών πρακτικών διαχείρισης της ποιότητας στον τομέα αυτό, μέσα από τη θέσπιση ενός συνόλου κοινών κριτηρίων και δεικτών.
- **EQF** (European Qualifications Framework): Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων. Στοχεύει στην συσχέτιση των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων (NQF) των

Ευρωπαϊκών χωρών με ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς, ώστε να κατανοούνται και να συγκρίνονται εύκολα τα προσόντα. Αφορά και τα οκτώ (8) επίπεδα της εκπαίδευσης.

- **Europass** (Ευρωπαϊκό Διαβατήριο): το Europass είναι ένα χαρτοφυλάκιο πέντε εγγράφων και ένας ηλεκτρονικός φάκελος, που μπορεί να περιλαμβάνει περιγραφές των μαθησιακών επιτευγμάτων, των τυπικών προσόντων, της επαγγελματικής εμπειρίας, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία:
 - το βιογραφικό σημείωμα (Curriculum Vitae), που παρουσιάζει τις δεξιότητες του κατόχου·
 - την κινητικότητα (Europass Mobility), η οποία καταγράφει όλες τις περιόδους διακρατικής κινητικότητας για μαθησιακούς σκοπούς·
 - το παράρτημα διπλώματος (Diploma Supplement), το οποίο παρέχει λεπτομέρειες για προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έχει ολοκληρώσει ο κάτοχος·
 - το συμπλήρωμα πιστοποιητικού (Certificate Supplement), που εκδίδεται από τις αρμόδιες εθνικές αρχές και περιγράφει επαγγελματικά προσόντα·
 - το διαβατήριο γλωσσών (Language Passport), που παρουσιάζει γλωσσικές και πολιτισμικές δεξιότητες·
 - το ευρωπαϊκό διαβατήριο δεξιοτήτων, που βελτιώνει την παρουσίαση ενός βιογραφικού σημειώματος, συγκεντρώνοντας τα πιστοποιητικά εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία δηλώνονται στο βιογραφικό σημείωμα.

Η πρωτοβουλία υποστηρίζεται από μια διαδικτυακή πύλη (<http://europass.eorper.gr/index.php/el/>), η οποία επιτρέπει στους πολίτες να δημιουργήσουν τα δικά τους βιογραφικά σημειώματα και διαβατήρια γλωσσών Europass και να ενημερωθούν για τα άλλα έγγραφα Europass.

Το Europass είναι απαραίτητο να συνεργάζεται και να συμπληρώνει τα άλλα μέσα που προωθούν την ευρωπαϊκή και διεθνή κινητικότητα, και συγκεκριμένα:

- το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Υπηρεσιών Απασχόλησης (EURES)·
- το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Εθνικών Κέντρων Πληροφοριών στον τομέα της Αναγνώρισης Ακαδημαϊκών Τίτλων (ENIC-NARIC), που συστάθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Unesco.
- Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2013, κατέληξε ότι το Europass ως εργαλείο, είναι αναγκαίο να γίνει πιο ευέλικτο και φιλικό προς τον χρήστη και να αξιοποιεί το δυναμικό των σύγχρονων τεχνολογιών. Θεώρησε ότι η σημερινή δομή θα πρέπει να

ανανεωθεί προς την κατεύθυνση μιας πιο απλής, πιο στοχοθετημένης και επίκαιρης υπηρεσίας (Ζαρίφης & Φωτόπουλος 2013· www.moec.gov.cy).

2.3. Προϋποθέσεις εφαρμογής

Οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του ECVET είναι:

- Η υιοθέτηση της προσέγγισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στον σχεδιασμό των τίτλων και των προγραμμάτων σπουδών.
- Η διάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών με βάση τη λογική των ενοτήτων μαθησιακών αποτελεσμάτων/σπονδύλων.
- Η συμβατότητα της χώρας μετάβασης με το πλαίσιο της ΕΕ. Το σύστημα ECVET διασφαλίζει τη μετακίνηση από το ένα σύστημα στο άλλο, και αντίστροφα, ιδιαίτερα ανάμεσα στην Επαγγελματική και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρώπη.
- Η γενικότερη αναγνώριση της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης και η προώθηση της εγκυρότητάς τους μέσα στο πλαίσιο των χωρών της ΕΕ (Ζαρίφης & Φωτόπουλος 2013· <http://www.moec.gov.cy/>).

3. Προκλήσεις από την εφαρμογή του ECVET στην Ελλάδα

3.1. Γενικά. Εφαρμογή στην Ελλάδα

Υπάρχουν αρκετά θέματα τα οποία πρέπει να συζητηθούν, προκειμένου να εφαρμοστεί το ECVET ευρέως στην Ελλάδα. Τα σημαντικότερα από αυτά αφορούν τον εντοπισμό των αδυναμιών και ελλείψεων στα προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, που μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα στην εφαρμογή του. Απαραίτητο προς αυτή την κατεύθυνση είναι να συγκροτηθεί ένα Εθνικό Σύστημα Αναγνώρισης Προσόντων, το οποίο θα προσδιορίζει ρητά το πλαίσιο εφαρμογής του ECVET στην Ελλάδα. Επίσης, απαιτείται να θεσμοθετηθούν φορείς και δομές από όλα τα επίπεδα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με εκπροσώπηση από όλη την επικράτεια, που θα συμμετέχουν σε μια πιλοτική φάση εφαρμογής του ECVET. Αυτά είναι μόνο μερικά ζητήματα τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη για την ολοκληρωτική εφαρμογή του συστήματος.

Πρέπει να γίνει σαφές, ότι το ECVET εντάσσεται σε μια δομημένη ενότητα πολιτικών και πρακτικών, οι οποίες εφαρμόζονται προκειμένου να ενισχύσουν τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου δράσης στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Την ίδια στιγμή, γίνεται αντιληπτό ότι η εφαρμογή του στην ελληνική πραγματικότητα, λόγω των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών που επικρατούν στη χώρα τα τελευταία χρόνια, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Για τον λόγο αυτό, αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόκληση για την ελληνική κοινωνία, σε μια χρονική στιγμή κατά την οποία επιτάσσεται η ευρωπαϊκή προοπτική της χώρας.

3.2. Ενέργειες, πρωτοβουλίες

Στην περίπτωση της Ελλάδας ο θεσμικός κορμός, του οποίου βασική αποστολή είναι η εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, ώστε να αντιστοιχεί στο αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, είναι ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π (www.eopppep.gr). Παρά τη συνολική καθυστέρηση της χώρας, ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π ανοίγει σταδιακά τον δρόμο προς την ωρίμανση των διαδικασιών εφαρμογής και ανάπτυξης.

Οι υλοποιούμενες πρωτοβουλίες και ενέργειες περιλαμβάνουν:

- τη δρομολόγηση της δημιουργίας μεθοδολογικού οδηγού για τις ομάδες εργασίας, που θα εκπονήσουν τους περιγραφικούς δείκτες
- την έναρξη λειτουργίας της Εθνικής Γνωμοδοτικής Επιτροπής με στόχο την υποστήριξη του ECVET στην ανάπτυξη και εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων,
- μελέτη με αντικείμενο τη διαμόρφωση ενός ενιαίου πλαισίου ποιοτικής αναβάθμισης της Αρχικής - Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων με στόχο τη διαμόρφωση της Εθνικής Στρατηγικής και της θεσμοθέτησης του Εθνικού Πλαισίου Διασφάλισης Ποιότητας,
- την εκπόνηση μελέτης για τη δημιουργία Μεθοδολογίας πιστοποίησης με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα,
- την διαδικασία καταγραφής των τίτλων, διπλωμάτων και πιστοποιητικών που έχουν αποκτηθεί στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης.

3.3. Θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής στην Ελλάδα

Ο Νόμος 3879/2010 «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» προσδιορίζει με σαφήνεια το πλαίσιο που διέπει θεσμικά την ανάπτυξη του ECVET στην Ελλάδα. Μεταξύ άλλων:

- στηρίζει την ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της Γενικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- προδιαγράφει τη θεσμοθέτηση προτύπων και μέσων για την ανάπτυξη και την ποιοτική αναβάθμιση της δια βίου μάθησης, με τη δέσμευση ότι θα έχουν πρόσβαση άτομα κοινωνικά ευπαθών ομάδων
- προβλέπει τη συγκρότηση ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων.

3.4. Προσδοκώμενα οφέλη

Τα οφέλη που θα αποκτήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την εφαρμογή του προγράμματος ECVET είναι πολλά, καθώς οι καταρτιζόμενοι που επιθυμούν να μεταβούν στο εξωτερικό για την απόκτηση νέων μαθησιακών αγαθών θα έχουν περισσότερες δυνατότητες και πιθανότητες να βρουν εργασία. Ένα σημαντικό κίνητρο για την κινητικότητα των καταρτιζομένων είναι η πιστοποίηση της άτυπης μάθησης και της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά τα προσδοκώμενα οφέλη είναι:

- αναδεικνύεται περισσότερο ελκυστική για τους εκπαιδευόμενους η κινητικότητα σε έναν φορέα ΕΕΚ στο εξωτερικό, με στόχο την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και την αναβάθμιση προσόντων
- οι συμμετέχοντες που αποκτούν νέα προσόντα (απαιτητά) σε κάποιο φορέα του εξωτερικού έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες και δυνατότητες να βρουν εργασία εντός και εκτός της χώρας
- ενισχύεται η κινητικότητα στο πλαίσιο της εργασίας προς όφελος εκείνων που επιθυμούν να πιστοποιήσουν και να αναγνωρίσουν μαθησιακά αποτελέσματα, προερχόμενα από τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση
- εξοικονομείται σημαντικός χρόνος μέσω της αναγνώρισης της περιόδου εκπαίδευσης και κατάρτισης στο εξωτερικό και καθίσταται δυνατή η απόκτηση προσόντων, παράλληλα με την εργασία ή τις τυπικές σπουδές
- αναπτύσσονται ουσιαστικές διμερείς συνεργασίες μεταξύ των φορέων, που ενισχύουν τα τοπικά και εθνικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
- εδραιώνεται η αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία μεταξύ των οργανισμών ΕΕΚ μέσω της υπογραφής Μνημονίων Συνεργασίας και Συμφωνιών Μάθησης (Ζαρίφης & Φωτόπουλος 2013·<http://www.moec.gov.cy/>).

3.5. Η εφαρμογή του ECVET στο ΕΚΠΑ

Το ECVET εφαρμόζεται ήδη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συμμετέχουν κάποια ελληνικά πανεπιστήμια. Ένα από αυτά είναι το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εισήχθηκε στο ΕΚΠΑ, το 2009, με την Ευρωπαϊκή οδηγία 2009/C 155/2. Η εφαρμογή του στο E-Learning του Πανεπιστημίου Αθηνών περιλαμβάνει τη διαδικασία μεταφοράς πιστωτικών μονάδων και το συμπλήρωμα πιστοποιητικού Europass. Με βάση τον εκτιμώμενο χρόνο ενασχόλησης του σπουδαστή σε κάθε ενότητα μαθησιακών αποτελεσμάτων αποδίδονται βαθμοί ECVET. Για το Πανεπιστήμιο Αθηνών 1 βαθμός ECVET αντιστοιχεί σε 12 ώρες (elearn.elke.uoa.gr).

Πιο αναλυτικά, το E-Learning του Κέντρου Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης που αφορά το Πανεπιστήμιο Αθηνών εφαρμόζει συστηματικά από τον Ιανουάριο του 2015 το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET).

Η εφαρμογή του περιλαμβάνει:

- Την περιγραφή των τίτλων σπουδών σε ενότητες μαθησιακών αποτελεσμάτων με την απόδοση βαθμών ECVET. Η κατάκτηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κάθε ενότητας, αξιολογείται μέσω κατάλληλων ασκήσεων αξιολόγησης.
- Τη διαδικασία μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων. Σε κάθε ενότητα μαθησιακών αποτελεσμάτων αποδίδονται βαθμοί ECVET, με βάση τον εκτιμώμενο χρόνο ενασχόλησης του σπουδαστή με τα εκπαιδευτικά αντικείμενα.
- Το συμπλήρωμα πιστοποιητικού Europass. το έγγραφο αυτό, συνοδεύει το πιστοποιητικό επιμόρφωσης που απονέμεται με την ολοκλήρωση του προγράμματος. Περιγράφει αναλυτικά το πρόγραμμα επιμόρφωσης (μαθήματα, διάρκεια, βαθμοί ECVET, προϋποθέσεις εισαγωγής, διαδικασία αξιολόγησης). Συμβάλει στην αξία του χορηγούμενου πιστοποιητικού και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους απόφοιτους για την εύρεση εργασίας ή τη συνέχιση των σπουδών τους (elearn.elke.uoa.gr).

3.6. Πώς θα εφαρμοστεί το ECVET στην Ελλάδα πιο αποτελεσματικά;

Για να εφαρμοστεί το ECVET στην Ελλάδα πρέπει να γίνουν επιπλέον εσωτερικές μεταρρυθμίσεις, που θα έχουν στόχο την ευελιξία και προσβασιμότητα του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στα αντίστοιχα της ΕΕ. Παράλληλα, είναι απαραίτητη και η αξιοποίηση του θεσμικού πλαισίου αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων.

Πιο συγκεκριμένα, να συσχετιστούν οι πιστωτικές μονάδες και τα επαγγελματικά προσόντα και να συσταθεί μια βάση τεκμηρίωσης για τη συγκέντρωση και μεταφορά μαθησιακών αποτελεσμάτων ως πιστωτικών μονάδων. Ακόμη, να απονεμηθούν πιστωτικές μονάδες για όλα τα επαγγελματικά προσόντα, να διαμορφωθούν μέθοδοι εξέτασης / αξιολόγησης και απονομής προσόντων, προσανατολισμένων στο μαθησιακό αποτέλεσμα και να εξατομικευτούν οι περίοδοι κατάρτισης. Τα προγράμματα κατάρτισης θα πρέπει να είναι ελκυστικά για τους καταρτιζόμενους, αναχαιτίζοντας τυχόν διαρροή όσον αφορά τη συμμετοχή. Επιπρόσθετα, χρειάζεται και η συνεισφορά της αγοράς εργασίας και των κοινωνικών εταίρων (Ζαχείλας, 2012).

Για να είναι επιτυχημένη η εφαρμογή του συστήματος στην Ελλάδα σε συνεργασία με τους ευρωπαίους εταίρους μας, είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν ορισμένα βήματα.

Τα διαδικαστικά αυτά βήματα αφορούν:

- την υπογραφή μνημονίων συνεργασίας

- την υπογραφή συμφωνιών μάθησης μεταξύ των ιδρυμάτων παροχής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
- τη μετακίνηση του καταρτιζόμενου
- την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε ίδρυμα υποδοχής του εξωτερικού
- την αναγνώριση των πιστωτικών μονάδων που αποκτήθηκαν στο εξωτερικό ως τμήματα του επαγγελματικού προσόντος στη χώρα προέλευσης (Eberhardt, 2013).

Σε ό,τι αφορά τις πιστωτικές μονάδες ως τυποποιημένες δέσμες μαθησιακών αποτελεσμάτων, είναι αναγκαίο να απονέμονται κατόπιν ευέλικτης διαδικασίας αξιολόγησης και να μεταφράζονται σε τυπικά προσόντα στη χώρα προέλευσης ή υποδοχής χωρίς προσκόμματα. Προς αυτή την κατεύθυνση, χρειάζεται να γίνει εξακρίβωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του εξωτερικού και η «σύγκλιση» με τα πρότυπα που έχει η χώρα προέλευσης. Όλη αυτή η διαδικασία θα έχει ως αποτέλεσμα την επίσημη αναγνώριση των πιστωτικών μονάδων. Για να είναι επίσημο ένα προσόν εκδίδεται πιστοποιητικό με τη μορφή επίσημου εγγράφου, το οποίο προέρχεται από έναν φορέα ή μια αρχή και πιστοποιεί τα μαθησιακά επιτεύγματα ενός ατόμου (Ζαρίφης & Φωτόπουλος, 2013).

Σύμφωνα με τον Ζαχείλα (2012), το ECVET θα κάνει δυνατή την κατανομή πιστωτικών μονάδων βάσει κριτηρίων, όπως πραγματική ή θεωρητική κατά μέσο όρο διάρκεια του προγράμματος, πραγματικός ή θεωρητικός εργασιακός φόρτος σε ένα άτυπο μαθησιακό περιβάλλον. Για να εξυπηρετηθεί το πρόγραμμα, οι πιστωτικές μονάδες θα κατανέμονται πρώτα στο συνολικό προσόν και στη συνέχεια όπως αντιστοιχούν σε ψηφίδες (του προσόντος). Αυτό γίνεται, επειδή οι πιστωτικές μονάδες απεικονίζουν τη βαρύτητα κάθε ψηφίδας χωριστά και σε συσχετισμό με το πλήρες επαγγελματικό προσόν.

Το στοιχείο που έχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα για την εφαρμογή του ECVET είναι η διαμόρφωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η επικύρωση τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής ή της άτυπης μάθησης. Για τον λόγο αυτό, πριν γίνει οποιαδήποτε ενέργεια που θα αφορά το εκάστοτε πρόγραμμα, είναι ανάγκη οι πάροχοι επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για κάθε πρόγραμμα και δραστηριότητα στην Ελλάδα να κατανεύμουν τα μαθησιακά αποτελέσματα χωριστά. Κάτι το οποίο προεξοφλεί ότι χρειάζεται να γίνει αναδιάρθρωση σε αυτόν τον τομέα στην Ελλάδα.

4. Επικύρωση της τυπικής, μη τυπικής ή της άτυπης μάθησης.

Αυτή τη στιγμή, εκείνο που λείπει από το σύστημα ECVET είναι ένας τρόπος για την αναγνώριση και την επικύρωση της άτυπης και της μη τυπικής μάθησης. Για τον λόγο αυτό οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες βρίσκονται σε διαδικασία ανάπτυξης μεθόδων και συστημάτων προκειμένου να γίνει εγκυροποίησή της. Μερικές προσεγγίσεις για την επικύρωση της άτυπης ή της μη τυπικής μάθησης έχουν ήδη γίνει από τις ευρωπαϊκές αρχές

με τη μορφή πρότασης. Βασικός στόχος τους είναι να παροτρύνουν την ανταλλαγή εμπειριών, να βελτιωθεί η ποιότητα και αξιοπιστία στο χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης καθώς και να ενισχυθεί η συμβατότητα μεταξύ των συστημάτων.

Οι ευρωπαϊκές αρχές καλύπτουν τέσσερις κύριους πυλώνες:

- ατομικοί τίτλοι,
- υποχρεώσεις των ενδιαφερόμενων φορέων,
- εμπιστοσύνη και αξιοπιστία,
- νομιμότητα (Ζαρίφης & Φωτόπουλος, 2013).

Η Τσολακίδου (2015), αναφέρει σχετικά με την άτυπη και μη τυπική μάθηση στην Ελλάδα ότι έχουν ληφθεί μέτρα για την επικύρωσή της από το 2010. Επίσης, ότι κατά το διάστημα 2014 - 2015 διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο για την επικύρωσή της σε εθνικό επίπεδο, ενώ παράλληλα εφαρμόζονται πρακτικές, χωρίς πάντως να υπείκουν σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα. Μάλιστα, όπου υπάρχουν οι σχετικές διαδικασίες, δεν εφαρμόζονται με ξεκάθαρο τρόπο τα τέσσερα βασικά στάδια επικύρωσης: αναγνώριση, τεκμηρίωση, αξιολόγηση και πιστοποίηση.

Οι εθνικές αρχές μετά την ψήφιση του νόμου του 2010 για τη Δια Βίου Μάθηση άρχισαν να αναγνωρίζουν τη σημασία της επικύρωσης για τη μη τυπική και άτυπη μάθηση, την ώρα που φαίνεται ότι στην Ελλάδα προτιμώνται τα τυπικά προσόντα και οι παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησής τους π.χ. τις γραπτές εξετάσεις. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι, σύμφωνα με τις επίσημες αρχές, η κρίση και οι δημοσιονομικοί περιορισμοί.

Μια κρίσιμη πλευρά στην εφαρμογή του ECVET στην Ελλάδα είναι η διασφάλιση της ποιότητας, καθώς προϋποθέτει τη δέσμευση σε μια σειρά κοινών αρχών, οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για τη συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερομένων φορέων σε διαφορετικά επίπεδα. Τη διαδικασία αφενός αναλαμβάνουν οι φορείς που παρέχουν εκπαίδευση και κατάρτιση. Παρόλα αυτά, ακόμη και τώρα, για να εξασφαλίζεται η αξιοπιστία της εκπαίδευσης, τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας οργανώνονται σε εθνικό επίπεδο. Η διασφάλιση της ποιότητας συνδέεται με την παροχή υπηρεσιών μάθησης, με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα, καθώς επίσης και με την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της διαφάνειας.

Η βελτίωση της συνάφειας και της διαφάνειας των εξελίξεων σχετικά με την πολιτική στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης είναι απαραίτητη, γιατί η πολυπλοκότητα των προσεγγίσεων διασφάλισης ποιότητας εντός και μεταξύ των ιδρυμάτων, είναι δεδομένη. Επομένως, θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσω κοινών ευρωπαϊκών αρχών. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι επαγγελματίες θα μπορούσαν να βοηθηθούν από τις ευρωπαϊκές αρχές στο να αποκτήσουν καλύτερη επίγνωση όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας των υπαρχόντων μοντέλων για τη διασφάλιση ποιότητας, να λαμβάνουν αποφάσεις βάσει κοινών σημείων αναφοράς και να προσδιορίσουν τομείς βελτίωσης.

Τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας χρειάζεται να περιλαμβάνουν:

- μηχανισμούς για βελτίωση
- κατάλληλους πόρους
- ευρέως προσβάσιμα αποτελέσματα αξιολόγησης
- μετρήσιμους στόχους και προδιαγραφές
- κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή και
- συναφείς μεθόδους αξιολόγησης.

Πρέπει να σημειωθεί, πως η διασφάλιση της ποιότητας δεν εγγυάται βελτιωμένη ποιότητα. Ωστόσο, μπορεί να παρέχει σημαντική υποστήριξη στους παρόχους εκπαίδευσης.

5 Κριτικά σχόλια και προβληματισμοί

Με δεδομένο ότι το ECVET προέρχεται από τον ευρωπαϊκό χώρο, οι ευρωπαίοι εταίροι σε συνεργασία με το CEDEFOP, παρακολουθούν την εφαρμογή του και την εξέλιξή του στη χώρα μας, στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν τα τελευταία χρόνια.

Σήμερα, υποστηρίζεται, ότι οι εργοδότες μέσω αυτού του συστήματος θα έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν καλύτερα τα προσόντα των εργαζομένων. Εξάλλου, η μετακίνηση των Ευρωπαίων πολιτών δεν αποτελεί εμπόδιο για τη συσσώρευση των μονάδων, αλλά αντίθετα αυτό το στοιχείο διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό τη μετακίνηση εντός της ευρωζώνης για λόγους εργασίας.

Στόχος του καταρτιζόμενου που μετακινείται είναι να αποκτήσει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες στο Ίδρυμα υποδοχής. Επομένως, οι όροι της κινητικότητας πρέπει να είναι γνωστοί στο προσωπικό του ιδρύματος υποδοχής, ώστε ο καταρτιζόμενος να συμμετέχει σε δραστηριότητες, οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες μαθησιακές ενότητες.

Με την επιστροφή του καταρτιζόμενου στο ίδρυμα προέλευσης θα γίνεται η αναγνώριση και «επικύρωση» των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων με βαθμούς ECVET, έχοντας πάντα ως βάση το σύστημα επαγγελματικών προσόντων, στο οποίο υπάγεται το ίδρυμα προέλευσης. Δυσκολίες υπάρχουν όσον αφορά την εναρμόνιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των διαφορετικών συστημάτων. Αν τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι διαφορετικά, ο αρμόδιος φορέας καλείται να κρίνει αν έχουν σημασία για το επάγγελμα. Αυτό μπορεί να γίνει στην περίπτωση που ο καταρτιζόμενος έχει επιλέξει μια μαθησιακή ενότητα στη χώρα υποδοχής, αλλά δεν είναι διαθέσιμη στη χώρα προέλευσης, οπότε υπάρχει η δυνατότητα να αναγνωρισθεί και να επικυρωθεί με βαθμούς ECVET (Ζιάκα, 2015).

Οι Loo και Schmid (2012), αναφέρουν ότι το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας έχει γεωγραφικά οριοθετημένες περιοχές, όπως εκπαιδευτικούς τομείς προτεραιότητας. Οι περιοχές αυτές υποστηρίζονται με σχέδια για τη μείωση της αποτυχίας και, όταν κάποιος εκπαιδευόμενος

αφήνουν χωρίς την εκπαίδευση τους, επιδιώκεται να προωθηθεί η κοινωνική τους ένταξη. Παρόλα αυτά, οι ρυθμίσεις επικύρωσης στην Ελλάδα αναπτύσσονται αργά, κυρίως λόγω των επιτευγμάτων της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, τα οποία θεωρούνται κατώτερα του επίσημου συστήματος.

Παρά την προσπάθεια του ελληνικού κράτους, είτε στον ιδιωτικό είτε στον δημόσιο τομέα υπάρχουν και αντίθετες απόψεις όπως αυτή του Lettmayr (2013), ο οποίος κατηγορεί την Ελλάδα, ότι παρόλο που υπάρχει πολιτική απόφαση για την ίδρυση του ECVET στη χώρα, η εφαρμογή του αγνοείται. Κατηγορεί τη χώρα ότι η προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι αντίστοιχοι νόμοι και το πιστωτικό σύστημα δεν εφαρμόζονται στην Ελλάδα.

Αντίθετα, η Boutsiouki (2014) υποστηρίζει ότι υπάρχει εξέλιξη στην εφαρμογή του ECVET με τη δημιουργία μιας εθνικής ομάδας εμπειρογνομόνων που ασκούν συμβουλευτικό ρόλο, προκειμένου να υποστηρίξει τις δραστηριότητες και τα δίκτυα με σκοπό την εφαρμογή του. Η ενσωμάτωση του όρου «μαθησιακά αποτελέσματα» στο νέο κανονιστικό πλαίσιο είναι μια θετική εξέλιξη. Επίσης, λόγος γίνεται για τη δημιουργία ενός επίσημου μητρώου πιστοποιημένων επαγγελματικών περιγραμμάτων που σχετίζονται με ορισμένα προσόντα στην Αρχική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Παρόλο που στη χώρα μας ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π έχει οριστεί για την ανάπτυξη ενός ποιοτικά προσανατολισμένου πλαισίου, συνολικά οι εθνικές αρχές είναι εκείνες που αποφασίζουν για την εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Δικτύου Διασφάλισης Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Όπως υποστηρίζεται από τον Calleja (2016), το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, που παρακολουθεί την εφαρμογή του συστήματος στις ευρωπαϊκές χώρες, αξιολογεί ότι η Ελλάδα διαθέτει αντίστοιχους νόμους που προβλέπουν την ανάπτυξη ενός συστήματος πιστωτικών μονάδων, ώστε να συμβαδίζει με το ECVET και με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων. Για την εφαρμογή τους απαιτούνται περαιτέρω υπουργικές αποφάσεις, αλλά οι σημερινές πολιτικές επιλογές έχουν βάλει το ζήτημα σε αναμονή. Αυτή τη στιγμή, δεν υπάρχει πλαίσιο για τη μεταφορά των αξιολογημένων αποτελεσμάτων μάθησης μεταξύ ιδρυμάτων και είναι απαραίτητο να μπορούν να αναγνωριστούν και να επικυρωθούν για την αποφυγή διπλής αξιολόγησης.

Το υπάρχον νομικό πλαίσιο για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης είναι απαραίτητο να υλοποιηθεί, ιδιαίτερα για τους επαγγελματίες του ιδιωτικού τομέα σε ορισμένα τεχνικά επαγγέλματα (υδραυλικοί, εγκαταστάσεων υγρών και αερίων καυσίμων) και για την αρμοδιότητα διδασκαλίας σε εκπαιδευτές ενηλίκων της μη τυπικής μάθησης.

Κάποιοι κίνδυνοι που ελλοχεύουν από την εφαρμογή του ECVET σχετίζονται με την ασάφεια του όρου «μαθησιακά αποτελέσματα», τον μη ακριβή ή διαφανή τρόπο πιστοποίησής. Ακόμη, τον κατακερματισμό των προσόντων σε γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες ασύντακτες – ίσως και τον παραγκωνισμό των γνώσεων υπέρ της ανάπτυξης δεξιοτήτων. Ο προσανατολισμός της όλης διαδικασίας στο να εξυπηρετήσει την αγορά εργασίας και την

κινητικότητα, την επαγγελματική εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση εγείρει επίσης κάποια καχυποψία σχετικά με τις προθέσεις που υπάρχουν. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν ακυρώνει την αναγκαιότητα υποστήριξης των κοινωνικά και οικονομικά ασθενέστερων, που φαίνεται να προκρίνει η ευρωπαϊκή πλευρά.

Συμπεράσματα

Καταδεικνύεται ότι η εφαρμογή του συστήματος ECVET θα δώσει ώθηση στην κινητικότητα εντός της Ευρωζώνης για όλους εκείνους που επιθυμούν, είτε να σπουδάσουν είτε να εργαστούν εντός των ορίων της Ενωμένης Ευρώπης. Στην περίπτωση της χώρας μας, όπως υποστηρίζουν οι Φωτόπουλος και Ζάγκος (2016), αν υπάρξει ολοκληρωτική εφαρμογή του συστήματος, θα προαχθούν μια σειρά από μεταρρυθμίσεις στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, στον οποίο η Ελλάδα είναι αρκετά πίσω, συγκριτικά με τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες.

Η συνεισφορά του γενικά θα είναι μεγάλη, γιατί θα υπάρξει:

1. αύξηση στη διαφάνεια και στη διαπερατότητα των επαγγελματικών προσόντων,
2. ώθηση και ευελιξία όσον αφορά την πρόσβαση στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας,
3. ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους φορείς και τους οργανισμούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης,
4. αναβάθμιση του κύρους, της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Προτάσεις

Είναι απαραίτητο να αξιοποιηθεί το ECVET όχι μηχανιστικά ή εξατομικευμένα για κάθε κράτος - μέλος της ΕΕ, ούτε απλώς να απηχεί τη στενή γραφειοκρατική αντίληψη. Πολύ περισσότερο να μην θεωρηθεί ως ένα ακόμη εργαλείο της ομογενοποιητικής εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ. Αντίθετα, επιτάσσεται η ολιστική προσέγγιση που θέλει το ECVET να λειτουργεί στοχευμένα και πολύ ουσιαστικά ως ενεργητικό εργαλείο για την ωρίμανση της Ευρωπαϊκής προοπτικής στο πεδίο της εκπαίδευσης / κατάρτισης και αφορά όλα τα κράτη - μέλη.

Σαφώς, γεννώνται ζητήματα πολιτικής υφής και κάποιος θα έλεγε ότι η κεντρική οργάνωση της ΕΕ λειτουργεί με επιβολή πάνω στα λιγότερο ισχυρά κράτη με το πρόσχημα της διακρατικής αναγνώρισης προσόντων, της κινητικότητας και της επαγγελματικής αποκατάστασης. Από αυτήν την άποψη, απαιτείται ευρεία συναίνεση και συμφωνίες αρραγείς, που λαμβάνουν υπόψη όλα τα συμβαλλόμενα μέρη.

Επιπλέον, αναδεικνύεται θεμελιακό το ζήτημα της σύνδεσης του ECVET με την διακρατική αναγνώριση όχι μόνο της τυπικής, αλλά και της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης μάθησης. Αυτό, θα επιτρέψει την εξομάλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς τα υποκείμενα δεν έχουν την ίδια μαθησιακή αφετηρία και συχνά η επαγγελματική τους αποκατάσταση και ευημερία συναρτάται μόνο με τις τυπικές σπουδές, τις οποίες δεν διαθέτουν.

Όσον αφορά την ελληνική πολιτική πραγματικότητα είναι αναγκαίο να διαχειριστεί το έλλειμμα κατανόησης της ευρωπαϊκής στρατηγικής και της θέσης στην οποία βρίσκεται η εθνική μας πολιτική σε σχέση με τις ευρωπαϊκές εξελίξεις. Παράλληλα, η ευρωπαϊκή πλευρά να κατανοήσει πως η χώρα μας βιώνει τη συνεχιζόμενη κρίση και το κύμα προσφύγων και μεταναστών, που δεν αφήνει ανεπηρέαστη και την ευρωπαϊκή πραγματικότητα συνολικά. Προς την ίδια κατεύθυνση, η πολιτική ηγεσία του τόπου μας οφείλει να αντιμετωπίσει την δυσπιστία των Ελλήνων πολιτών σχετικά με την εφαρμογή ευρωπαϊκών εργαλείων, όπως το ECVET, εξαιτίας του συνεχιζόμενου δημοσιονομικού αδιεξόδου.

Επίλογος

Η διασφάλιση ποιότητας είναι αναγκαίο να αφορά όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς στο σύνολο της Ευρώπης και να αποτελεί μια διαδικασία συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων επιπέδων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Τονίζεται ότι η ύπαρξη κατευθυντήριων γραμμών για τη διασφάλιση ποιότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο μπορεί να παρέχει σημεία αναφοράς για αξιολογήσεις και αλληλοτροφοδότηση.

Σύμφωνα με τους Φωτόπουλο και Ζάγκο (2016) είναι σημαντική η διασφάλιση της ποιότητας για την οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των κρατών - μελών. Επομένως, με την αποδοχή από κοινού αυτού του συστήματος, τα κράτη - μέλη καλούνται να εφαρμόσουν τις κοινές αρχές για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση κατά τη χρήση του.

Οι αρχές διασφάλισης ποιότητας τεκμηριώνονται στα έγγραφα ECVET, δηλαδή στα Μνημόνια Συνεργασίας και στις Συμφωνίες Μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Boutsiouki, S. (2014), “Employment-oriented transformations in Greek education and training: lighting a fire or just filling a pail?”, ILPC 2014 Papers. London, 2014 ILPC Conference, 1-26.
- Calleja, J.J. (2016). *Monitoring ECVET Implementation Strategies in Europe in 2015*. Luxembourg: Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training.
- Cedefop (2016). *ECVET in Europe: monitoring report 2015*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, No 56.

- Cedefop (Ιούλιος, 2013). *Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2017 από <http://www.cedefop.europa.eu/el>.
- Eberhardt, C. (2013). *Implementing ECVET: crediting, recognition and transfer of learning outcomes between European target stipulations and national System conditions*. Germany: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Lettmayr, F. C. (2013). *Monitoring ECVET implementation strategies in Europe*. Luxembourg: Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training.
- Loo J. V., Schmid, E. (2012). *Trends in VET policy in Europe 2010-12 Progress towards the Bruges communiqué*. Luxembourg: Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training.
- Βέλγιο. ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ. (2006, 31 Οκτώβριος). *Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ECVET)*. Βρυξέλλες: Ελληνική Δημοκρατία- Υπουργείο Υποδομών Μεταφορών και Δικτύων.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (2014). *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2017 από <https://elearn.elke.uoa.gr/index.php>.
- Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2017 από <http://www.eoppep.gr/index.php/el/qualification-certificate/ecvet>.
- Ζαρίφης, Γ. & Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Οδηγός παρουσίασης, ανάπτυξης και εφαρμογής του «Ευρωπαϊκού Συστήματος Συσσώρευσης και Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση» (ECVET) στην Ελλάδα*. Ι.Κ.Υ.
- Ζαχείλας, Λ. Ν. (2012). *Η επίδραση του εθνικού πλαισίου προσόντων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και στη βελτιστοποίηση της σχέσης τους με την αγορά εργασίας* (διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδος.
- Ζερδεβά Π. (2014). *Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Οντολογίας για την Αναπαράσταση Περιγραμμάτων Διαδικτυακών Επαγγελμάτων και τη Σύνδεση Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και Προσόντων* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ζιάκα Β. (2015). *Μακροοικονομικοί Δείκτες, Μάρκετινγκ και Τουρισμός* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.
- ΙΔΕΠ (15-10-2014). *Erasmus*. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου, 2017 από: www.erasmusplus.cy/uploadfiles/ecvet/presentations/15_10_14/ECVET_KEPA.pdf
- Καλούδη Ι. (2012). *Περιγραφή μαθησιακών αποτελεσμάτων, συνιστωσών του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων και επαγγελματικών προφίλ με την χρήση οντολογιών* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Παπαδοπούλου, Α. (2015). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδικτυακού μαθήματος (online course) για την απόκτηση ψηφιακών ικανοτήτων (digital competences) με βάση το πρότυπο e-CF* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

- Τσολακίδου, Π. (2015). *Η εφαρμογή του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων και η αναγνώριση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2017 από <http://www.moec.gov.cy/mtee/ECVET>.
- Φωτόπουλος, Ν., & Ζάγκος, Χ. (2016), Δια βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας: Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας, *Μελέτες*, 45, 11-161.

**Κριτική ανάλυση της Τελικής Έκθεσης Αξιολόγησης του Ενιαίου Ολοήμερου Σχολείου
(Ε.Ο.Σ.) της Κύπρου**

**Critical analysis of the Final Evaluation Report for the Cyprus All-Day Compulsory
School**

Παπαδόπουλος Κλεάνθης, Καθηγητής Δ/ Βάθμιας εκπαίδευσης, Φιλολόγος, Μ.Α. Επιστήμες της Αγωγής,
cleantegr@yahoo.com

Papadopoulos Kleantis, Secondary Education Teacher, Philologist, M.A. Sciences of Education,
cleantegr@yahoo.com

Abstract: The new conditions created in rapidly changing modern societies and the need to enable the educational institutions to respond to them has made inevitable, firstly, the introduction of reforms in education systems and, secondly, the evaluation of their implementation. In this context, in Cyprus was established on a pilot basis the educational institution of the All-Day Compulsory Primary School between 2006 and 2009 and, furthermore, was conducted its evaluation by an Independent Committee on behalf of the Ministry of Education and Culture, with the aim of doing a comparative assessment of its three year implementation. This article represents an attempt of a critical analysis of the Final Evaluation Report for this school, by investigating whether the prescribed in the scientific literature methodological rules and quality criteria for similar reports were followed. It examines, in particular, the purpose and the targets of the conducted evaluation, the Report effectiveness in view of the dissemination of results and conclusions, as well as the applicability of the recommendations arising from it. At the same time, the article comments the conclusions and recommendations of the evaluators and, finally, makes remarks that can contribute to improve similar Reports.

Keywords: All-Day Compulsory Primary School, Evaluation Report, methodology and quality criteria, dissemination of results.

Περίληψη: Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στις ραγδαία μεταβαλλόμενες σύγχρονες κοινωνίες και η ανάγκη τού να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί να ανταποκριθούν σε αυτές, έχει καταστήσει αναπόφευκτη, αφενός, την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα και, αφετέρου, την αξιολόγηση της εφαρμογής τους. Στο πλαίσιο αυτό θεσπίστηκε μεταξύ των ετών 2006-2009 ο εκπαιδευτικός θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου και, ακολούθως, διενεργήθηκε αξιολόγηση από Ανεξάρτητη Επιτροπή για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού με σκοπό τη συγκριτική αποτίμηση της τριετούς πιλοτικής υλοποίησής του. Το

παρόν άρθρο αποτελεί ένα εγχείρημα κριτικής ανάλυσης της Τελικής Έκθεσης Αξιολόγησης του σχολείου αυτού, με το οποίο διερευνάται το κατά πόσον ακολουθήθηκαν κατά τη σύνταξή της οι προβλεπόμενοι στη βιβλιογραφία μεθοδολογικοί κανόνες και τα κριτήρια σύνταξης τέτοιων κειμένων. Εξετάζονται, συγκεκριμένα, ο σκοπός και οι στόχοι της διενεργηθείσας αξιολόγησης, η αποτελεσματικότητα της Έκθεσης στην προοπτική της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της, καθώς και το εφαρμόσιμο των εισηγήσεων που προκύπτουν από αυτήν. Σχολιάζονται, παράλληλα, τα συμπεράσματα και οι εισηγήσεις των αξιολογητών και, τέλος, διατυπώνονται παρατηρήσεις που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση αντίστοιχων Εκθέσεων.

Λέξεις κλειδιά: Ολοήμερο Σχολείο, Έκθεση Αξιολόγησης, μεθοδολογία, κριτήρια σύνταξης, επίτευξη στόχου διάχυσης.

Εισαγωγή

Οι πολυεπίπεδες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στις εξαιρετικά σύνθετες μετανεωτερικές κοινωνίες και η συνακόλουθη ανάγκη τού να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί να ανταποκριθούν στις διαμορφούμενες νέες συνθήκες εντός του παγκόσμιου οικονομικού συστήματος, έχουν καταστήσει αναγκαία την –όχι βέβαια χωρίς πολιτικές, ιδεολογικές, κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις– εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα, μεταξύ των οποίων η διαφοροποίηση του ρόλου του σχολείου και η ανάδειξη νέων τύπων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Καζαμιάς, 2005; Μπουζάκης, 2005). Υπό την επίδραση των σύγχρονων προκλήσεων αλλά και κοινωνικών πιέσεων, ειδικότερα ζητήματα όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και προγραμμάτων με στόχο τη λογοδοσία στην Εκπαίδευση και, κατ’ επέκταση, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται μάλιστα να έχουν αποκτήσει εξαιρετική προτεραιότητα διεθνώς (Lacey & Lawton, 1981; Robson, 2002; Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2007; Μπουζάκης, 2010).

Η προσπάθεια αποσαφήνισης του σημασιολογικού περιεχομένου της έννοιας της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση εμφανίζει, ωστόσο, αρκετές δυσκολίες προερχόμενες κυρίως από την ύπαρξη πολλών εναλλακτικών ορισμών (Cuba & Lincoln, 1981). Επιχειρώντας μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως αξιολόγηση είναι η συστηματική και εξειδικευμένη ερευνητική δραστηριότητα, με την οποία αποτιμάται η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα των ποικίλων παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του, με τη χρήση (δι)επιστημονικών τεχνικών και μεθοδολογίας (Κασσωτάκης, 1992; Ξωγέλλης, 2006). Υπό μια πιο ευρεία έννοια δε, «αξιολόγηση είναι η διατύπωση κρίσης για την αξία μιας κοινωνικής παρέμβασης, με αναφορά σε συγκεκριμένα και ρητά κριτήρια και πρότυπα» (European Commission, 1999:17).

Ως κοινωνική παρέμβαση μπορεί, προφανώς, να νοηθεί και η εισαγωγή καινοτομιών στα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως αυτή του Ολοήμερου Σχολείου. Αρκετές δεκαετίες μετά την αρχική του εμφάνιση κατά τη μεταπολεμική περίοδο, η θεσμοθέτησή του αφορά το σύνολο

σχεδόν των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μεταξύ των οποίων η Ελλάδα και η Κύπρος (Ανδρέου, 2003). Χρειάζεται, μάλιστα, να υπογραμμιστεί ότι, αν και η εφαρμογή του λαμβάνει πια χώρα εντός συνθηκών κυριαρχίας του νεοφιλελεύθερου μοντέλου, ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου αποτελεί έναν θεσμό σοσιαλδημοκρατικής ουσιαστικά λογικής, δεδομένου ότι το ιδεολογικό αυτό ρεύμα στην κλασική του εκδοχή αντιμετωπίζει τη μόρφωση ως κοινωνικό δικαίωμα, ενώ της προσδίδει ταυτόχρονα προνοιακό χαρακτήρα, όπως ακριβώς επιδιώκεται με το Ολοήμερο Σχολείο (Αθανασιάδης, 2007). Η ίδρυση και η λειτουργία του διευρυμένου αυτού τύπου σχολείου επιβλήθηκε, πιο συγκεκριμένα, από κοινωνικούς, οικονομικούς, εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς λόγους, ενώ η θεωρητική θεμελίωσή του στηρίχτηκε στην αντίληψη του «παιδαγωγούντος σχολείου», που δεν περιορίζεται στη διδασκαλία και στη μάθηση, αλλά λειτουργεί κυρίως ως χώρος αγωγής με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Υ.Π.Π., 2004; Κόπτης, 2005).

Ειδικότερα, η εισαγωγή του Ενιαίου Ολοήμερου Σχολείου (Ε.Ο.Σ.) στην Κύπρο θεσπίστηκε πιλοτικά, μεταξύ των σχολικών ετών 2006-2009, σε εννέα σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το πρώτο έτος και σε δεκαπέντε για τα επόμενα δύο. Με σκοπό τη συνοπτική αποτίμηση της τριετούς λειτουργίας του καθώς και την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών σχετικά με τον νέο αυτό θεσμό ανατέθηκε από το κυπριακό Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) η αξιολόγηση της εφαρμογής του σε Ανεξάρτητη Επιστημονική Επιτροπή (Ζεμπύλας, Ηλιοφώτου-Μένον, Μιχαηλίδου-Ευριπίδου & Πίττα-Πανταζή, 2009). Για τη σύνταξη της Τελικής Έκθεσης Αξιολόγησης η Επιτροπή αυτή προέβη σε συγκριτική ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων που συνέλεξε στο ανωτέρω διάστημα και, παράλληλα, στη μελέτη σχετικού έντυπου υλικού. Πέραν της περίληψης, του προλόγου, του epilόγου και των βιβλιογραφικών αναφορών, η Έκθεση περιλαμβάνει τα ακόλουθα πέντε κεφάλαια:

1. Σύντομη αναδρομή στη φιλοσοφική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου και στην εξέλιξη του θεσμού στην Κύπρο.
2. Περιγραφή της δομής και λειτουργίας του θεσμού, όπως εφαρμόστηκε κατά τα τρία χρόνια της υλοποίησής του (2006-2007, 2007-2008, 2008-2009).
3. Τον σκοπό, τους περιορισμούς και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης.
4. Συνοπτικά αποτελέσματα της αξιολόγησης από τα τρία χρόνια εφαρμογής του θεσμού.
5. Τελικά συμπεράσματα-εισηγήσεις της Επιτροπής για τη δημιουργία ενός νέου πλαισίου λειτουργίας του θεσμού.

Επιπλέον, σε παράρτημα παρατίθενται δείγματα των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν στον ερευνώμενο πληθυσμό (Ζεμπύλας κ.ά., 2009)³.

³ Στο εξής, οποιαδήποτε αναφορά στην υπό ανάλυση Έκθεση παραπέμπει στο συγκεκριμένο κείμενο.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να εξεταστεί, μέσω της κριτικής ανάλυσης της Έκθεσης, το κατά πόσον ακολουθούνται σε αυτήν οι βασικοί μεθοδολογικοί κανόνες και τα κριτήρια σύνταξης των Εκθέσεων Αξιολόγησης που προβλέπονται στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, διερευνάται η αποτελεσματικότητα της Έκθεσης στην προοπτική της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της αξιολογικής διαδικασίας και το εφαρμόσιμο των εισηγήσεων που προκύπτουν από αυτήν. Στην προσπάθεια ελέγχου της αξιοπιστίας και επαγγελματικότητας της Έκθεσης επιχειρείται, συγκεκριμένα, να καθιστούν σαφή, αφενός, ο σκοπός και οι στόχοι της αξιολόγησης και, αφετέρου, η μεθοδολογική προσέγγιση, οι τεχνικές και η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Επιπλέον, σχολιάζονται τα συμπεράσματα και οι εισηγήσεις των αξιολογητών, ενώ, τέλος, διατυπώνονται κάποιες παρατηρήσεις που μπορούν να χρησιμεύσουν στη βελτίωση των Εκθέσεων Αξιολόγησης αυτού του είδους.

1. Θέμα, σκοποί και στόχοι της Έκθεσης Αξιολόγησης

Στον πρόλογο της Έκθεσης γίνεται συνοπτική αναφορά στο ιστορικό της δημιουργίας της Επιτροπής Αξιολόγησης. Διευκρινίζεται ότι για τη σύνταξη της Έκθεσης ελήφθη υπόψη έντυπο υλικό που παραχωρήθηκε από αρμόδιους κρατικούς φορείς, καθώς και το ότι οι αξιολογητές προέβησαν σε συγκριτική ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συγκέντρωσαν κατά τις επισκέψεις τους σε 15 Ολοήμερα Σχολεία, αξιοποιώντας, παράλληλα, τα συμπεράσματα δύο προηγούμενων Ενδιάμεσων Εκθέσεων. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα γενικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την αξιολογική διαδικασία και δηλώνεται ότι σκοπός της Έκθεσης είναι η συνοπτική αξιολόγηση του Ε.Ο.Σ στην πιλοτική φάση εφαρμογής του και στόχοι της η διερεύνηση του κατά πόσον έχουν επιτευχθεί οι διακηρυγμένες από το Υ.Π.Π. παιδαγωγικές και κοινωνικές επιδιώξεις για το σχολείο αυτό, καθώς και η υποβολή εισηγητικών προτάσεων στην προοπτική της βελτίωσής του (Ζεμπύλας κ.ά., 2009). Απουσιάζουν, ωστόσο, σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, η παράθεση των οποίων σε μια εισαγωγή τέτοιου είδους θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στο να καταστεί πιο ελκυστικό για τον αναγνώστη το τμήμα αυτό (Μιχαηλίδου & Πασιαρδής, 2010).

2. Παρουσίαση όψεων του ζητήματος

2.1 Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου

Το πρώτο κεφάλαιο της Έκθεσης Αξιολόγησης επιχειρεί μια συνοπτική αναδρομή στη φιλοσοφική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου και στην εξέλιξη του θεσμού στην Κύπρο. Σε αυτό παρατίθενται συνοπτικά οι παράγοντες που προέβαλαν το αίτημα για τη δημιουργία του Ολοήμερου Σχολείου στα ευρωπαϊκά κράτη, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στις βασικές κατά χώρες διαφοροποιήσεις του. Καταγράφονται, επίσης, τα βασικά παιδαγωγικά επιχειρήματα θεμελίωσης του θεσμού, με την επισήμανση ότι η επιτυχής πορεία του εξαρτάται από την ικανοποίηση των προσδοκιών των εμπλεκόμενων σε αυτόν και,

πρωτίστως, από την καθολική αναδιάρθρωση της φιλοσοφίας της παραδοσιακής δομής του σχολείου.

Εν συνεχεία, πραγματοποιείται μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία του Ολοήμερου Σχολείου στην Κύπρο από τη θέσπισή του το 1999 ως προαιρετικού τύπου σχολείου, με την οποία διαγράφεται με σαφήνεια ο ρόλος του στην αντιμετώπιση των αναγκών της κυπριακής κοινωνίας. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται ενδεικτικά αποτελέσματα προηγούμενων αξιολογήσεων του Ε.Ο.Σ. καθώς και οι θεμελιώδεις παράγοντες της επιτυχίας του βάσει Έκθεσης της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, που αποτελούν και τους άξονες γύρω από τους οποίους κινείται η Έκθεση. Εντοπίζονται, ακολούθως, τα βασικότερα προβλήματα λειτουργίας του σχολείου αυτού και καταγράφονται οι προϋποθέσεις επιτυχίας και η επιχειρηματολογία που τεκμηριώνει την αναγκαιότητά του. Τονίζεται, τέλος, πως η απουσία ουσιαστικής προσπάθειας αναγνώρισης της ιδιαιτερότητάς και του εναλλακτικού χαρακτήρα του Ολοήμερου από τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί τον κυριότερο ανασταλτικό παράγοντα για την επιτυχία του.

2.2 Πιλοτική εφαρμογή του θεσμού

Στο δεύτερο κεφάλαιο της Έκθεσης Αξιολόγησης περιγράφεται η δομή και η λειτουργία του θεσμού του Ε.Ο.Σ. κατά τα τρία χρόνια της πιλοτικής εφαρμογής του. Συγκεκριμένα, παρατίθενται πίνακες δεδομένων για τις σχολικές μονάδες σχετικοί με τον αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ παράλληλα περιγράφονται ποικίλες όψεις της λειτουργίας του, από την ανάλυση και το σχολιασμό των οποίων διαφαίνονται καθαρά κάποια προβλήματα σχετιζόμενα κυρίως με τη σίτιση και την επιλογή των διδασκόντων. Για το τελευταίο αυτό ζήτημα δεν καθίσταται, ωστόσο, εφικτό να παρασχεθεί μια πλήρης εικόνα, δεδομένου ότι, όπως διευκρινίζεται, δεν ήταν δυνατόν να διαπιστωθεί το επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των μη μόνιμων εκπαιδευτικών, κάτι που μάλλον επηρεάζει αρνητικά την πληρότητα της Έκθεσης.

Η ανάλυση των υπόλοιπων διαστάσεων της λειτουργίας του Ε.Ο.Σ. γίνεται με τρόπο που τις καθιστά σαφείς, αναδεικνύοντας τη σημασία του και εκπληρώνοντας σε ικανοποιητικό βαθμό στο συγκεκριμένο τμήμα το επίπεδο της σαφήνειας με βάση τα «Επίπεδα Αξιολόγησης Προγραμμάτων» (Τσιάκκικος & Πασιαρδής, 2010). Σημαντική, τέλος, είναι και η αναφορά στο παράλληλο συμβουλευτικό έργο για το ίδιο ζήτημα της Επιτροπής Παρακολούθησης και Στήριξης και η έμμεση υπόδειξη των συντακτών της Έκθεσης προς το Υ.Π.Π. για αντιπαραβολή των εισηγήσεών της με τις αντίστοιχες δικές τους. Από την αναφορά στις ποικίλες διαστάσεις του θεσμού και, παράλληλα, από τον εντοπισμό κάποιων αδυναμιών κατά την εφαρμογή του προκύπτει πως αποτελεί ζητούμενο η αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του Ε.Ο.Σ. και τεκμηριώνεται σαφώς η αναγκαιότητα διεξαγωγής της αξιολόγησης (Κενδέου & Πασιαρδής, 2010).

3. Μεθοδολογικός σχεδιασμός της Έκθεσης Αξιολόγησης

3.1 Ερευνητική μέθοδος

Το τρίτο κεφάλαιο της Έκθεσης Αξιολόγησης αναφέρεται στον σκοπό, τους περιορισμούς και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης, η οποία αποτελεί ένα ζήτημα που προσδιορίζεται κάθε φορά κυρίως από τις ιδιαιτερότητες και τους επιμέρους στόχους της εκάστοτε έρευνας (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999; Bell, 2007). Ο επιλεγείς στην εξεταζόμενη περίπτωση μεθοδολογικός σχεδιασμός στηρίζεται στο λεγόμενο στοχοκεντρικό μοντέλο, που αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως μια σταδιακή διαδικασία με βασικό χαρακτηριστικό την προσπάθεια διαπίστωσης του κατά πόσον έχουν επιτευχθεί ή όχι οι στόχοι ενός Προγράμματος (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2010). Βασικό πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι η εξ αρχής διευκρίνιση των επιδιωκόμενων στόχων διευκολύνει τους αρμοδίους να ξεκαθαρίσουν έγκαιρα τις αρχικές πιθανές αμφιβολίες και ασάφειες για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, βοηθά τους αξιολογητές να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα ως βάση για την αξιολόγηση και ενισχύει, ταυτόχρονα, τη φαινομενική εγκυρότητα του Προγράμματος (Στυλιανίδης, 2010).

Είναι απαραίτητο, ωστόσο, να τονιστεί πως στο συγκεκριμένο μοντέλο έχει ασκηθεί εμπεριστατωμένη κριτική για το ότι αποτελεί μια γραμμική και άκαμπτη προσέγγιση, με την οποία δίνεται έμφαση κυρίως στο κατά πόσον οι στόχοι που έχουν τεθεί έχουν επιτευχθεί κι όχι στο κατά πόσον είναι σωστοί, καθώς και το ότι αγνοεί μη σκοπούμενα ή τυχαία αποτελέσματα που δεν προβλέφθηκαν στους στόχους. Σε κάθε περίπτωση, το στοχοκεντρικό μοντέλο έχει κυριαρχήσει για δεκαετίες στην αξιολογική σκέψη, επειδή είναι πρακτικό, παρουσιάζει θεωρητική και μεθοδολογική συνέπεια και, ταυτόχρονα, είναι εύκολο στην κατανόηση και στην εφαρμογή του, κάτι που το καθιστά ικανοποιητική επιλογή για τη συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία (Στυλιανίδης, 2010).

3.2 Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Σε κάθε έρευνα, πέραν του ζητήματος της μεθόδου, τίθεται και αυτό της επιλογής της κατάλληλης τεχνικής συλλογής δεδομένων. Η απόφαση για το ποιο εργαλείο θα χρησιμοποιηθεί, ακολουθεί συνήθως μια προηγούμενη απόφαση για το τι είδους έρευνα θα επιχειρηθεί (Cohen, Manion & Morrison, 2008), μολονότι καμία προσέγγιση δεν εξαρτάται από κάποια μέθοδο ή δεν μπορεί να την αποκλείσει απλώς επειδή έχει τον τίτλο της «ποσοτικής» ή της «ποιοτικής» έρευνας ή οποιονδήποτε άλλον (Bell, 2007). Στην περίπτωση αυτή ακολουθείται μικτή μεθοδολογική προσέγγιση με σκοπό τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, η οποία περιλαμβάνει τεχνικές ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας σε ενιαίο πλαίσιο, με βάση την αρχή ότι είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός αλληλοσυμπληρούμενων μεθόδων, όσον αφορά τα πλεονεκτήματά τους, ελαχιστοποιώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα μειονεκτήματά τους (Robson, 2002; Κενδέου & Πασιαρδής, 2010). Τα βασικά εργαλεία της συγκεκριμένης

έρευνας είναι ερωτηματολόγια για γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, παρατήρηση στα σχολεία, καθώς και ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις, μέσω των οποίων επετράπη η τριγωνοποίηση μεθόδων και δεδομένων, κάτι που ενισχύει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων με μεγαλύτερη δυνατότητα γενίκευσης και, παράλληλα, την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας (Cohen et al., 2008).

3.2.1 Ερωτηματολόγια

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά συγκριτικά στοιχεία μέσω του καταρτισμού τριών ανώνυμων δομημένων ερωτηματολογίων με μικρές τροποποιήσεις-βελτιώσεις ανά σχολικό έτος. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο, εύχρηστο και αξιόπιστο μέσο συλλογής δεδομένων, οικονομικό από άποψη χρόνου και κόστους, που προάγει σε μεγαλύτερο βαθμό την ειλικρίνεια σε σχέση με άλλα. Ωστόσο, δε στερείται μειονεκτημάτων, όπως η περιορισμένη γκάμα πληροφοριών που μπορεί να συλλέξει, η σχετικά μικρή δυνατότητα που παρέχει στις απαντήσεις, η βιαστική συχνά συμπλήρωσή του, η ενδεχόμενη αδυναμία κατανόησης ερωτήσεων από άτομα με χαμηλό επίπεδο αλφαριθμητισμού, το ότι οι απαντήσεις πολλές φορές δεν αναφέρονται στην πραγματικότητα αλλά σε αυτό που οι ερωτώμενοι θεωρούν ως τέτοια και, βέβαια, το ότι συνιστά «εισβολή» στη ζωή του ερωτώμενου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005; Cohen et al., 2008). Επιπλέον, το γεγονός ότι οι λέξεις συχνά είναι εγγενώς αμφίσημες έχει ως αποτέλεσμα να δίνεται από ερωτηματολόγια που περιλαμβάνουν πολλά ερωτήματα πολλαπλών επιλογών ένα ακατέργαστο στατιστικό μέγεθος, λόγω του ότι οι ερωτώμενοι ενδέχεται να ερμηνεύουν τις ίδιες λέξεις διαφορετικά. Οποσδήποτε, βέβαια, οι διαπιστώσεις αυτές δεν αναιρούν την αδιαμφισβήτητη χρησιμότητά του στη διατύπωση μιας κρίσης, εφόσον εξάλλου το πρόβλημα ελαχιστοποιείται στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης (Javeau, 1996; Cohen et al., 2008).

Τα ερωτηματολόγια στην περίπτωση αυτή παρατέθηκαν σε παράρτημα, επιτρέποντας τη δυνατότητα ελέγχου της πληρότητας, της σαφήνειας και του τρόπου διατύπωσης των ερωτημάτων. Από την ανάλυσή τους διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν έτσι ώστε δεν ήταν εύκολο να παρερμηνευθούν, ενώ ταυτόχρονα συνδέονταν ξεκάθαρα με το πρόβλημα και τους σκοπούς της έρευνας (Cohen et al., 2008). Η κατάρτισή τους ανταποκρίνεται στα επίπεδα ορθότητας και ακρίβειας των «Επιπέδων Αξιολόγησης Προγραμμάτων», που σχετίζονται με τα «δικαιώματα των ατόμων» και τις «ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις», εφόσον μέσω της τήρησης της ανωνυμίας κατά τη συμπλήρωσή τους εκτιμάται πως οι ερωτώμενοι δεν ένιωσαν να απειλούνται ή να βλάπτονται. Τέλος, ανταποκρίνονται στα επίπεδα των «Βάσιμων Πηγών Πληροφόρησης», δεδομένου ότι, όπως φαίνεται, προετοιμάστηκαν λεπτομερειακά, ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί η επάρκεια των παρεχόμενων πληροφοριών (Τσιάκκρος & Πασιαρδής, 2010).

3.2.2 Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη είναι ουσιαστικά ένα είδος διαλόγου, η επιτυχία του οποίου εξαρτάται από τους τρόπους με τους οποίους πλαισιώνεται από τους συμμετέχοντες το νόημα των ερωτήσεων και των απαντήσεων. Αποτελεί μάλιστα έναν αποτελεσματικό τρόπο για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, παρέχοντας σημαντικό βαθμό ευελιξίας τόσο στον ερωτώντα όσο και στον ερωτώμενο (Μάγος, 2010). Στην περίπτωση αυτής της έρευνας πραγματοποιήθηκαν ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς (διευθυντές, υποδιευθυντές και διδάσκοντες), γονείς, μαθητές, τον προϊστάμενο των Ε.Ο.Σ, τον διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης και έναν εκπρόσωπο του συνδικαλιστικού φορέα των εκπαιδευτικών της αντίστοιχης εκπαιδευτικής βαθμίδας (Π.Ο.Ε.Δ.). Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένου τύπου, με την έννοια ότι προετοιμάστηκε ένας κατάλογος ερωτημάτων αρκετά ανοικτός, ώστε να καταστεί εφικτή η αναδιάρθρωση των περιεχομένων του και η δυνατότητα να γίνουν παρεκβάσεις από πλευράς συμμετεχόντων. Αυτό ακριβώς αποτελεί και το μεγαλύτερο πλεονέκτημα των ημιδομημένων συνεντεύξεων, εφόσον η ευελιξία στη χρήση τους επιτρέπει τη διερεύνηση των κινήτρων και των απόψεων των ερωτωμένων (Cohen et al., 2008). Γενικότερα, με την τεχνική αυτή αυξάνεται το ποσοστό των απαντήσεων σε σχέση με τα ερωτηματολόγια και παράλληλα η εγκυρότητα του μέσου, υπό την προϋπόθεση βέβαια της δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των συνομιλητών. Από την άλλη, αποτελεί διαδικασία χρονοβόρα και υποκειμενική, στην οποία ενυπάρχει ο κίνδυνος της μεροληπτικότητας, ενώ σε περίπτωση τροποποίησης μίας ή περισσότερων ερωτήσεων εμπεριέχεται ο κίνδυνος να μην είναι κοινό το μέτρο μέτρησης. Η παρουσία, τέλος, του μαγνητοφώνου οδηγεί πολλές φορές τα άτομα, ιδιαίτερα στις ομαδικές συνεντεύξεις, στο να επιδιώκουν να απαντούν με κοινωνικώς αποδεκτούς τρόπους, με αποτέλεσμα να μειώνεται η εγκυρότητα της διαδικασίας (Breakwell, 1995; Cohen et al., 2008).

Σε κάθε περίπτωση, η ημιδομημένη συνέντευξη, όπως προκύπτει από την ανάλυση της Έκθεσης, επέτρεψε ικανοποιητική ελαστικότητα στην ακολουθία της συζήτησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να θέτουν και να αναλύουν ζητήματα που ενδεχομένως να μην είχαν περιληφθεί σε ένα εκ των προτέρων διαμορφωμένο πλάνο (Cohen et al., 2008). Σύμφωνα δε με τα Επίπεδα Αξιολόγησης Προγραμμάτων, ανταποκρίνεται στα «Επίπεδα Ακρίβειας», που σχετίζονται με την εγκυρότητα και αξιοπιστία της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των ποιοτικών πληροφοριών, καθώς και με τα «Επίπεδα Ορθότητας», εφόσον διαφαίνεται από τις παρεχόμενες λεπτομέρειες της διαδικασίας ότι η αξιολόγηση διεξήχθη με νόμιμο και ηθικά ορθό τρόπο (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2010).

3.2.3 Παρατήρηση

Μία από τις συνηθέστερες μορφές τριγωνοποίησης στην ποιοτική έρευνα αποτελεί ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης. Ενώ η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να μην παραμείνει μόνο στην εξωτερική συμπεριφορά, αλλά να εισχωρήσει σε εσωτερικές πτυχές των υπό έρευνα υποκειμένων, η παρατήρηση του δίνει τη δυνατότητα να ελέγξει και

να συμπληρώσει τις απόψεις που εκφράζονται στις συνεντεύξεις (Bird et al., 1999; Μάγος, 2010). Με βάση αυτήν την παραδοχή, κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στα σχολεία ακολουθήθηκε, ως επιπλέον τεχνική συλλογής ποιοτικών δεδομένων, η παρατήρηση στις αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια και τους χώρους εστίασης και ανάπαυσης. Συγκεκριμένα, επελέγη το είδος της θεατής-μη συμμετοχικής παρατήρησης, μιας διαδικασίας μη παρεμβατικής κατά την οποία τα μέλη της ομάδας είναι σε γνώση της παρουσίας ενός ερευνητή που δε συμμετέχει στις δραστηριότητές της (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005; Cohen et al., 2008; Κενδέου, 2010). Πρέπει, ωστόσο, να υπογραμμιστεί ότι δεν παρέχονται επαρκή στοιχεία για το ακριβές είδος μη συμμετοχικής παρατήρησης που υιοθετήθηκε και, συνεπώς, δεν μπορεί να συναχθεί με βεβαιότητα αν, τελικά, χρησιμοποιήθηκε συστηματική ή ελεύθερη (δομημένη ή ημιδομημένη) παρατήρηση (Cohen et al., 2008).

Όπως έχει επισημανθεί, μολονότι μέσω της τεχνικής αυτής παρέχονται σημαντικά δεδομένα, στην πραγματικότητα καθίσταται εφικτό να αποκαλυφθεί μόνο το πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι αυτό που συμβαίνει και όχι κατ' ανάγκην το τι συμβαίνει (Bell, 2007). Το μεγαλύτερο μειονέκτημά της αποτελεί η αντίδραση της ομάδας υπό παρατήρηση στην παρουσία ενός στοιχείου ξένου προς αυτήν, όπως είναι ο παρατηρητής, και η συχνή υιοθέτηση εκ μέρους της μη φυσιολογικών ή συνηθισμένων τρόπων συμπεριφοράς, γεγονός που ενδέχεται να επιδρά στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας (Cohen et al., 2008). Για την υπέρβαση αυτού του ενδεχομένου προβλήματος, ιδιαίτερα εντός τάξεως, και για να καταστεί εφικτή η δημιουργία ατμόσφαιρας ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ παρατηρητών και εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη η διοργάνωση συναντήσεων μεταξύ τους πριν την έναρξη της διαδικασίας (Μάγος, 2010), για την πραγματοποίηση των οποίων, ωστόσο, δεν παρέχεται κάποια ένδειξη στην Έκθεση.

3.3 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια απευθύνθηκαν σε αντιπροσωπευτικά δείγματα εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών και διερεύνησαν με ερωτήσεις κλειστού τύπου στην κλίμακα Likert τον βαθμό επίτευξης των στόχων, το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, τη διδασκαλία των λεγόμενων «θέματων ενδιαφέροντος», δηλαδή ξένων γλωσσών, μουσικής κλπ., τις προοπτικές του θεσμού και τις γεννώμενες προσδοκίες. Με τη μορφή ερωτήσεων ανοικτού τύπου ζητήθηκαν ενδεχόμενες εισηγήσεις για τη βελτίωση του Ε.Ο.Σ., ενώ με κατηγοριακές καθώς και ανοικτού τύπου ερωτήσεις συνελέγησαν τα δημογραφικά στοιχεία. Αντίστοιχης δομής, αλλά απλούστερο και συντομότερο, ήταν το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές, από το οποίο απουσίαζαν τα ερωτήματα σχετικά με τα «θέματα ενδιαφέροντος», τις προοπτικές του θεσμού και τις προσδοκίες τους από αυτόν. Τα συλλεχθέντα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν στατιστικά για να υπολογιστούν μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των ερωτωμένων, ενώ διενεργήθηκε μονόδρομη ανάλυση διασποράς, για να διαπιστωθεί αν οι διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις κατά την τριετή διάρκεια της έρευνας ήταν στατιστικά σημαντικές (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η ανάλυση των

ποσοτικών δεδομένων, όπως συνάγεται, πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Σε αυτό της διερευνητικής ανάλυσης, που αποσκοπεί στο να σχηματιστεί μια γενική εικόνα για τα δεδομένα, και, ακολούθως, στο αντίστοιχο της επαγωγικής ή επιβεβαιωτικής ανάλυσης, που στοχεύει στη διερεύνηση συγκεκριμένων υποθέσεων βάσει των οποίων διατυπώνονται τα συμπεράσματα (Κενδέου, 2010).

Στην περίπτωση των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε η πάγια τακτική της μαγνητοφώνησης, απομαγνητοφώνησης και ανάλυσης με τη μέθοδο της κατηγοριοποίησης των δεδομένων (Cohen et al., 2008). Τα διερευνηθέντα ζητήματα κινήθηκαν γύρω από τους αντίστοιχους θεματικούς άξονες με αυτούς των ερωτηματολογίων και σχετίζονταν με τις προσδοκίες των ερωτωμένων, την εκτίμησή τους για το κατά πόσον οι στόχοι επιτυγχάνονται, τον εντοπισμό πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων κατά την εφαρμογή του Ε.Ο.Σ., ενώ ζητήθηκαν επίσης εισηγήσεις για τη βελτίωσή του.

Σε ό, τι αφορά, τέλος, την τεχνική της παρατήρησης ακολουθήθηκε η συνήθης στις περιπτώσεις αυτές πρακτική, δεδομένου ότι τα μέλη της επιτροπής, σε πρώτο στάδιο, κατέγραφαν συστηματικά όσα παρατηρούσαν και, εν συνεχεία, τα αποκωδικοποίησαν με σκοπό την ανάλυσή τους (Cohen et al., 2008). Είναι σημαντικό, πάντως, να παρατηρηθεί ότι, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των συνεντεύξεων διενεργήθηκε με εκπαιδευτικούς του πρωινού προγράμματος, η παρατήρηση διεξήχθη ως επί το πλείστον κατά τις απογευματινές ώρες, γεγονός που, ενδεχομένως, επηρέασε μερικώς την αποτελεσματικότητα της τριγωνοποίησης στα συγκεκριμένα σημεία.

Ωστόσο, το ότι για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων μιας έρευνας είναι δυνατή η επιλογή διαφορετικών στρατηγικών, οι οποίες βασίζονται σε γενικές αρχές που τείνουν να επαναλαμβάνονται σε όλες τις προσεγγίσεις, προκύπτει ότι σε όλα τα στάδια ακολουθήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό οι γενικές επιστημονικές αρχές στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005; Cohen et al., 2008).

3.4 Περιορισμοί της έρευνας

Η αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας δημιουργεί το ορθό δεοντολογικό πλαίσιο εντός του οποίου μπορούν να αναγνωστούν και να γίνουν κατανοητά τα στοιχεία, τα συμπεράσματα και οι εισηγήσεις (Robson, 2002; Cohen et al., 2008). Στην Έκθεση προσδιορίζεται ρητώς η εκ προοιμίου θετική οπτική εκπαιδευτικών και γονέων για τον καινοτόμο θεσμό του Ε.Ο.Σ., ως παράγοντας που ευνοεί τη θετική στάση προς αυτόν, ενώ παράλληλα τονίζεται η αδυναμία εξαγωγής σαφών συμπερασμάτων για τα επιτευχθέντα μαθησιακά αποτελέσματα, δεδομένου ότι δεν έγινε συγκριτική διερεύνηση με άλλα σχολεία. Διευκρινίζεται, μάλιστα, ότι η έρευνα διεξήχθη σχεδόν αποκλειστικά σε σχολεία της υπαίθρου, γεγονός που καθιστά επισφαλή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων για το σύνολο της Κύπρου.

4. Αποτελέσματα της Έκθεσης Αξιολόγησης

Στο τέταρτο κεφάλαιο της Έκθεσης παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά αποτελέσματα της αξιολόγησης με τη χρήση μικτής προσέγγισης, δηλαδή με την παράθεση πινάκων ακολουθούμενων από επεξηγηματικό κείμενο για τα ποσοτικά δεδομένα και, παράλληλα, με την παράθεση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις για τα αντίστοιχα ποιοτικά (Μιχαηλίδου & Πασιαρδής, 2010). Απουσιάζουν, ωστόσο, στοιχεία από τη διαδικασία της παρατήρησης, τα οποία θα διευκόλυναν τον αναγνώστη να κατανοήσει διαστάσεις του θέματος που δεν εμφανίζονται στα ερωτηματολόγια ή τις συνεντεύξεις. Γενικά, η δομή του κεφαλαίου διευκολύνει ικανοποιητικά τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων με τον αρχικό σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης. Χρειάζεται όμως να σημειωθεί πως, σε ό, τι αφορά τα ερωτηματολόγια, παρατίθενται ως επί το πλείστον αποσπάσματα από αυτά των εκπαιδευτικών και των γονέων και μόνο σε μία περίπτωση από τα αντίστοιχα των μαθητών. Επίσης, μερική μόνο είναι η ταύτιση των θεματικών αξόνων που διερευνώνται στα ερωτηματολόγια με τα υποκεφάλαια, εφόσον απουσιάζουν εντελώς αναλυτικά στοιχεία και σχόλια για το πλαίσιο λειτουργίας του Ε.Ο.Σ.. Τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, τέλος, δίνουν μια κατατοπιστική εικόνα των ποικίλων οπτικών αναφορικά με το θέμα από πλευράς εκπαιδευτικών και γονέων, καθιστώντας σαφή τη διαφοροποίηση των σημείων στα οποία επικεντρώνουν την προσοχή τους.

5. Συμπεράσματα-εισηγήσεις της Έκθεσης Αξιολόγησης

Στο πέμπτο κεφάλαιο της Έκθεσης παρουσιάζονται αρχικά τα συνοπτικά συμπεράσματα των Ενδιάμεσων Εκθέσεων και ακολουθούν τα αντίστοιχα της Τελικής Έκθεσης Αξιολόγησης με βάση τους άξονες περιεχομένου (Αναλυτικό Πρόγραμμα, θέματα, φιλοσοφία, στόχοι) και εφαρμογής της λειτουργίας του Ε.Ο.Σ. (υποδομές, πρακτική εφαρμογή, κλπ.), ενώ ακολούθως οι αξιολογητές προβαίνουν σε μια σειρά εισηγήσεων για τη βελτίωσή του. Μέσω αυτών αναδεικνύεται ο προβληματισμός γύρω από ζητήματα σχετιζόμενα με τη μερική αποτυχία των παιδαγωγικών και μαθησιακών στόχων που ετέθησαν με τη δημιουργία του Ολοήμερου, όπως προκύπτει από τον μέτριο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και τη σταδιακή υποχώρηση των θετικών απόψεων των γονέων για τον θεσμό.

Είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι η διατυπωθείσα άποψη των αξιολογητών σχετικά με τη συμβολή του Ε.Ο.Σ. στην ομαλότερη μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο, στη βελτίωση της επίδοσής τους, στην απόκτηση θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο καθώς και στη μείωση των φροντιστηρίων βασίζεται πρωτίστως στο αίτημα αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος, στην καθιέρωση ωρών υποστήριξης κατά τη διάρκεια και της πρωινής ζώνης και, τέλος, στην επιπλέον παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η προσέγγιση αυτή, ωστόσο, φαίνεται να αντιμετωπίζει ως πανάκεια το δήθεν κοινωνικά ουδέτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Apple, 1986), ενώ ερμηνεύει κάπως επιφανειακά τη συμβολή του Ε.Ο.Σ. στον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, δεδομένου ότι δε

λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη την επίδραση άλλων παραμέτρων που σχετίζονται με το ζήτημα της ανισότητας των σχολικών επιδόσεων (Φασουλής, 2007), και περιορίζεται, ουσιαστικά, σε μια τεχνοκρατικού τύπου προσπάθεια αντιμετώπισης ενός σύνθετου κοινωνικού φαινομένου. Από την άλλη, η προκύψασα ικανοποιητική αποδοχή του Ολοήμερου, κυρίως από τους γονείς και δευτερευόντως από τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται ως ανεπαρκής προϋπόθεση για την επιτυχία του, ενόσω δεν συνδυάζεται, όπως προτείνεται, με συνεχή και μόνιμη ενημέρωση γύρω από τον θεσμό και δε συνοδεύεται από ουσιαστική και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, εισαγωγή νέου αναβαθμισμένου παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού καθώς και μεθοδικότερη στελέχωσή του. Η διαπίστωση μάλιστα της θετικής υποδοχής που έτυχε η εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών, όπως η διδασκαλία της Αγγλικής και της Πληροφορικής από την Α' Δημοτικού, συγκρούεται με την επιφύλαξη των γονέων για την ποιότητα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο, γεγονός που αποδεικνύει την ορθότητα των ανωτέρω εισηγήσεων. Για το ζήτημα της αύξησης των κρουσμάτων απειθαρχίας, λόγω της πολύωρης παραμονής των παιδιών στο σχολείο, δεν προωθείται κάποια εισήγηση, ίσως γιατί αυτό υπερβαίνει τα όρια της Έκθεσης. Σημαντικό είναι, επίσης, το ότι προκύπτουν με σαφήνεια κάποια σημεία τριβής μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, αλλά και διαφορετικής οπτικής μεταξύ Υ.Π.Π. και Επιτροπής, όπως στο θέμα της αναγκαιότητας της κατ' οίκον εργασίας, για το οποίο η Επιτροπή παραδόξως εκφράζεται θετικά, μολονότι, όπως ρητώς αναφέρεται, δεν έγινε οποιαδήποτε διερεύνηση των μαθητικών επιδόσεων που να συνηγορεί σε αυτό.

Για την αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως η μη υλοποίηση έργων υλικοτεχνικής υποδομής, για τα οποία είχε υπάρξει κάποιας μορφής δέσμευση από πλευράς Υ.Π.Π., η Επιτροπή εισηγείται τη λήψη μέτρων διαφάνειας, κάτι που, όσο κι αν είναι εύλογο, ίσως να μην είναι πάντα εφικτό. Έντονη οικονομική διάσταση έχει επίσης η διαφοροποίηση των σχολείων σχετικά με το θέμα της σίτισης, για το οποίο οι συντάκτες της Έκθεσης προτείνουν ασαφώς την εφαρμογή κοινής πολιτικής, αποφεύγοντας να διευκρινίσουν πάντως αν συντάσσονται με την άποψη ότι το γεύμα πρέπει να παρέχεται δωρεάν ή να επιβαρύνει τους μαθητές. Απολύτως ρεαλιστικές κρίνονται οι εισηγήσεις για μείωση της διάρκειας παραμονής των μαθητών στο σχολείο, ώστε να μην κουράζονται, καθώς και η εναλλαγή διευθυντή και υποδιευθυντή στο πρωινό και απογευματινό ωράριο της κάθε σχολικής μονάδας με σκοπό το Ολοήμερο να λειτουργήσει πραγματικά ως ενιαίο σχολείο.

Εντύπωση προκαλεί, ωστόσο, η ατεκμηρίωτη –και μάλλον αυθαίρετη– άποψη πως η διδασκαλία στο Ε.Ο.Σ. από νεοδιόριστους και μη μόνιμους εκπαιδευτικούς εγκυμονεί εκ προοιμίου κινδύνους για την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Πέτρου, Κουτούζης & Μιχαηλίδου, 2008). Θετική, από την άλλη, θεωρείται η πρόταση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και προσεκτική επιλογή των διδασκόντων στα «θέματα ενδιαφέροντος», κάτι που προϋποθέτει προφανώς την ανάλογη πολιτική βούληση. Η εισήγηση επίσης για τακτική επικοινωνία υπό τη μορφή συναντήσεων μεταξύ υπευθύνων, εκπαιδευτικών και γονέων είναι γεγονός ότι μπορεί πράγματι να συμβάλει στην αντιμετώπιση κάποιων ζητημάτων, αρκεί να μην εκφυλιστεί σε γραφειοκρατικού ή ακαδημαϊκού τύπου

προσέγγιση προβλημάτων, που σε αρκετές περιπτώσεις απαιτούν απλά γενναία χρηματοδότηση από την πολιτεία. Η γενική θεώρηση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει την ικανοποιητική λειτουργία του Ε.Ο.Σ. στις κοινότητες της υπαίθρου και οδηγεί στο θεωρητικά σωστό συμπέρασμα πως είναι αναγκαία η λειτουργία διαφοροποιημένων τύπων σχολείου ανάλογα με τις κοινωνικές και γεωγραφικές συνθήκες της κάθε περιοχής. Η πρόταση αυτή, ωστόσο, δε φαίνεται να συνυπολογίζει τις υπάρχουσες δυσκολίες διαχείρισης και συντονισμού του ενός και μόνο μοντέλου Ολοήμερου Σχολείου για όλη την Κύπρο και, ενδεχομένως, να καθίσταται απαγορευτική στις όχι ιδιαίτερα ευοίωνες συνθήκες της παρούσας οικονομικής συγκυρίας.

6. Συνολικός σχολιασμός της Έκθεσης Αξιολόγησης

Από την κριτική ανάλυση της Έκθεσης διαπιστώθηκε πως κατά τη σύνταξή της έγιναν σεβαστές οι βασικές αρχές σύνταξης ανάλογων κειμένων, οι οποίες σχετίζονται με τη δομή, τη συνοπτικότητα, τη συνέπεια σκοπού, μεθοδολογίας και αποτελεσμάτων, αλλά και την ηθική δεοντολογία (Robson, 2002; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Το κείμενο έχει γραφεί σε απλή και κατανοητή γλώσσα, η οποία δεν επιδέχεται, πλην ελάχιστων περιπτώσεων που ήδη αναφέρθηκαν, αμφισβήτηση ή παρερμηνεία, ενώ, παράλληλα, το επιστημονικό ύφος και οι βιβλιογραφικές αναφορές πείθουν για την εγκυρότητα της Έκθεσης και της συνολικής διαδικασίας αξιολόγησης (Μιχαηλίδου & Πασιαρδής, 2010). Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα «Επίπεδα Αξιολόγησης Προγραμμάτων» (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2010), η Έκθεση χαρακτηρίζεται από πληρότητα στην παρουσίαση και την παράθεση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων τού υπό αξιολόγηση Ε.Ο.Σ., εφόσον περιγράφει ξεκάθαρα τις ποικίλες διαστάσεις του θεσμού μέσω της αναφοράς στο θεωρητικό υπόβαθρο της δημιουργίας του, στα επιχειρήματα που οδήγησαν στην εισαγωγή του στην Κύπρο και, τέλος, μέσω της σαφούς περιγραφής της δομής και λειτουργίας του κατά την τριετία της πιλοτικής εφαρμογής του.

Βεβαίως, θα ήταν δυνατό να έχουν αποφευχθεί παραλείψεις και ασάφειες σε κάποια επιμέρους σημεία, τα οποία έχουν ήδη εντοπιστεί. Θα μπορούσε, επιπλέον, να έχει διερευνηθεί το επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των μη μόνιμων εκπαιδευτικών, ώστε να συναχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τη σχέση του ζητήματος με την ποιότητα του παρεχόμενου από αυτούς εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, θα έπρεπε να γίνει προσπάθεια να ληφθούν συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς και, αντίστοιχα, διεξαγωγή της παρατήρησης σε ισομερές ποσοστό κατά το πρωινό και απογευματινό ωράριο, ενώ θα χρειαζόταν πιστότερη ταύτιση των θεματικών αξόνων των ερωτημάτων με τα στοιχεία που τελικά παρατέθηκαν. Οποσδήποτε, θα ήταν αναγκαία η παρουσίαση περισσότερων ερωτηματολογίων των μαθητών και κάποιων έστω δεδομένων από τη διαδικασία της παρατήρησης. Σε ό, τι αφορά δε τα συμπεράσματα, θα αναμενόταν πιο τεκμηριωμένη υποστήριξη της σημασίας που δίνεται από την Επιτροπή στην αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ενδεχομένως μέσω της βαθύτερης διερεύνησης του θέματος κατά την ερευνητική διαδικασία, καθώς και κάποια ουσιαστικότερη εξέταση της επίδρασης του Ε.Ο.Σ.

στις μαθητικές επιδόσεις. Δευτερεύουσας σημασίας αλλά όχι αμελητέες είναι, τέλος, κάποιες αβλεψίες που επιδρούν μάλλον αρνητικά στη συνολικά καλή εμφάνιση της Έκθεσης. Πρόκειται, συγκεκριμένα, για μια ημιτελή φράση στη σελίδα 52, για την εκ παραδρομής χρήση της λέξης «εκπαιδευτικών» αντί της ορθής «γονέων» στον σχολιασμό των ερωτηματολογίων στη σελίδα 29, για την εξηγήσιμη βέβαια αλλά περιττή χρήση τύπων της κυπριακής διαλέκτου σε σχόλια των αξιολογητών στη σελίδα 62, καθώς και για την άνευ λόγου εναλλαγή του δεύτερου ενικού και πληθυντικού προσώπου στη διατύπωση των ερωτήσεων στα ερωτηματολόγια.

7. Συμπεράσματα

Κατ' αρχάς, χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι μια διαδικασία αξιολόγησης έχει πολιτική διάσταση, δεδομένου ότι οι εισηγήσεις που προκύπτουν από αυτήν τροφοδοτούν τη λήψη αποφάσεων πολιτικού χαρακτήρα (Preskill & Eft, 2005), όπως είναι ακριβώς η συνέχιση, επέκταση, αναδιαμόρφωση και πιστοποίηση υφιστάμενων προγραμμάτων δημοσίου ενδιαφέροντος ή η εισαγωγή νέων, μέσω της σαφούς τεκμηρίωσης της αποδοχής ή απόρριψής τους (Guba & Lincoln, 1981; Δημητρόπουλος, 1999). Από την άλλη, αν και δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η περιορισμένη μάλλον εφαρμογή στην πράξη των εισηγήσεων των Εκθέσεων Αξιολόγησης παγκοσμίως (Δημητρόπουλος, 2007), είναι γεγονός ότι η μορφή, το περιεχόμενο αλλά και ο τρόπος δημοσιοποίησης αντίστοιχων κειμένων που αφορούν έναν εκπαιδευτικό θεσμό, μπορούν να έχουν βαρύνουσα σημασία στην επίτευξη του στόχου της ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Μιχαηλίδου, & Πασιαρδής, 2010).

Σε κάθε περίπτωση, στην παρούσα μελέτη διαπιστώνεται ότι με την υπό εξέταση Έκθεση Αξιολόγησης επετεύχθη επαρκώς ο στόχος της διάχυσης, δηλαδή η κοινοποίηση αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων, καθώς και η προώθηση της υλοποίησης των εισηγήσεων που προκύπτουν από αυτήν. Μέσω δε της διερεύνησης από πλευράς αξιολογητών των βασικών παραμέτρων του Ολοήμερου Σχολείου και του ελέγχου τού κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί σκοποί του πραγματοποιήθηκαν, κατέστη σε γενικές γραμμές δυνατή η τεκμηρίωση της ανάγκης ενίσχυσης του καινοτόμου αυτού θεσμού για την κυπριακή εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, για την κυπριακή κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Breakwell, G. (1995). *Η συνέντευξη*. (Μτφρ.- Επ. Α. Κάντας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cuba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- European Commission (1999). *Evaluating socio-economic programmes*. vol. 1. Brussels: European Commission.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (Μτφρ. Κ. Ι. Τζανόνε-Τζώρτζη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Lacey, C. & Lawton, D. (1981). *Issues in Evaluation and accountability*. New York: Methuen.
- Preskill, H. & Eft, D. (2005). *Building Evaluation Capacity*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Robson, R. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers (Regional surveys of the world)*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ανδρέου, Α. (2003). Ο κοινωνικός χαρακτήρας των «ολοήμερων» σχολείων: Ιστορική επισκόπηση στην Ευρώπη. *Ενημέρωση*, 95, 2-22. Ινστιτούτο εργασίας της ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Αθανασιάδης, Χ. (2007). Το ελληνικό ολοήμερο σχολείο: Ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερη ηγεμονία. Στο Γ. Καυάλης & Απ. Κατσίκης (Επ.), Πρακτικά Συνεδρίου, *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 17 - 20 Μαΐου 2007 (σ. 1339-1348). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Οδηγός του Αξιολογητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζεμπύλας, Μ., Ηλιοφώτου-Μένον, Μ., Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. & Πίττα-Πανταζή, Δ. (2009). *Τελική Έκθεση Αξιολόγησης του Ενιαίου Ολοήμερου Σχολείου*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.
- Καζαμιάς, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (σ. 27-50). Αθήνα: Σαββάλας.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.
- Κενδέου, Π. (2010). Συλλογή πληροφοριών Αξιολόγησης: Πηγές δεδομένων και μέθοδοι, Ανάλυση και Ερμηνεία. Στο Π. Πασιαρδής (Επ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. τομ. Α' (σ. 189-212). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Κενδέου, Π. & Πασιαρδής, Π. (2010). Συλλογή πληροφοριών και δεδομένων Αξιολόγησης: Σχεδιασμός, δείγμα και κόστος. Στο Π. Πασιαρδής (Επ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. τομ. Α' (σ. 160-188). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κόπτσης, Α. (2005). *Το ολοήμερο κοινωνικό σχολείο της βασικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μάγος, Κ. (2010). «Συνέντευξη ή Παρατήρηση»; Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μιχαηλίδου, Α. & Πασιαρδής, Π. (2010). Εκθέσεις Αξιολόγησης. Στο Π. Πασιαρδής (Επ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. τομ. Α' (σ. 213-244). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (σ. 135-149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπουζάκης, Σ. (2010). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ιστορικές διαστάσεις, σύγχρονες τάσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο *Πρακτικά Δ' Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (σ. 53-65). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκρος, Α. (Επιμ.) (2007). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Έλλην.
- Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ. & Μιχαηλίδου, Α. (2008). Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους. Στο *Πρακτικά 10^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα και Διδασκαλία*, 6-7 Ιουνίου 2008 (σ. 786-805). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Στυλιανίδης, Μ. (2010). Δυνατότητες - αδυναμίες προσεγγίσεων. Αντίσταση και σύγκρουση στην Αξιολόγηση. Στο Π. Πασιαρδής (Επ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. τομ. Α' (σ. 129-159). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Στυλιανίδης, Μ. & Πασιαρδής, Π. (2010). Εναλλακτικές προσεγγίσεις - Μοντέλα στην Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Στο Π. Πασιαρδής (Επ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. τομ. Α' (σ. 48-98). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τσιάκκρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2010). Επίπεδα αξιολόγησης προγραμμάτων και καθοδηγητικές αρχές για αξιολογητές. Στο Π. Πασιαρδής (Επ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. τομ. Α' (σ. 245-284). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) (2004). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Φασουλής, Κ. (2007). Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε άνισο κοινωνικό περιβάλλον: Ιδεολογίες και πολιτικές στο μεταίχμιο του 20^{ου}-21^{ου} αιώνα. Στο Πρακτικά του 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου, *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, 4-6 Μαΐου 2007 (σ. 120-126). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Οπτικοακουστική εκπαίδευση και δημοφιλής κουλτούρα: μελέτη περίπτωσης γνωστής τηλενουβέλας

Audiovisual education and popular culture: a case study of a well-known telenovela

Αντώνης Ζαρίντας, Δάσκαλος, M.Ed. M.Sc., zarintas@gmail.com

Antonis Zarintas, Teacher, M.Ed. M.Sc., zarintas@gmail.com

Abstract: The present paper deals with popular culture in school and specifically with the case study of a well-known telenovela applied to a 5th grade class of a public primary school. It was an important chapter of an extended unit on Media Education, which concerned the holistic approach of the media ecosystem. Typically, the school gives the sense that the pupil’s informal media experiences don’t have a place in class. However, in media pedagogy the teaching topics emerge from pupil’s lives. In this way, the children’s informal experiences are shifted from the periphery to the central scene of the class. The study showed that the insertion of the popular culture in the class gives voice and chances of success to all children without exceptions, particularly to those who ordinarily do not show interest in traditional teaching ways. Furthermore, it creates a pleasant and democratic learning space and cultivates critical awareness.

Keywords: media literacy, media education, popular culture

Περίληψη: Το παρόν κείμενο ασχολείται με τη δημοφιλή κουλτούρα στο σχολείο και συγκεκριμένα με τη μελέτη περίπτωσης γνωστής τηλενουβέλας σε μια Ε’ τάξη Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο. Η μελέτη περίπτωσης αποτέλεσε σημαντικό σκέλος μιας ολοκληρωμένης ενότητας Εκπαίδευσης στα Μέσα που αφορούσε την ολιστική προσέγγιση και διερεύνηση του μιντιακού οικοσυστήματος. Το σχολείο, συνήθως, δίνει το μήνυμα ότι αυτά που ενδιαφέρουν τα παιδιά –κοντολογία, η δημοφιλής κουλτούρα των Μέσων– δεν ενδιαφέρουν το ίδιο. Στην παιδαγωγική όμως των Μέσων τα θέματα διδασκαλίας αναδύονται από τις ζωές των παιδιών. Κατ’ αυτό τον τρόπο, τα ανεπίσημα ενδιαφέροντα των παιδιών μετατοπίζονται από την περιφέρεια της σχολικής ζωής στην κεντρική σκηνή. Η παρέμβαση έδειξε ότι η εισαγωγή της δημοφιλούς κουλτούρας στην τάξη δίνει «φωνή» και ευκαιρίες για σχολική επιτυχία σε όλα τα παιδιά, ειδικά σε εκείνα που συνήθως δεν δείχνουν ενδιαφέρον στο παραδοσιακό μάθημα. Ταυτόχρονα, δημιουργεί κλίμα ευφορίας, εγκαθιδρύει δημοκρατικές πρακτικές και καλλιεργεί με απολαυστικό και βιωματικό τρόπο κριτική διάθεση.

Λέξεις κλειδιά: γραμματισμός στα Μέσα, εκπαίδευση στα Μέσα, δημοφιλής κουλτούρα

Εισαγωγή

Η πλήρης μεσοποίηση του πολιτισμού τοποθετεί τα Μέσα στο θεμέλιο της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής. Όλες οι σφαίρες της ζωής –εργασία, εκπαίδευση, πολιτειότητα, εμπόριο, κοινωνικές σχέσεις, οικογένεια, ψυχαγωγία– αναπόφευκτα και αναγκαστικά βασίζονται στην υποδομή των Μέσων (Livingstone&Wang, 2014). Πλέον, ο γραμματισμός στα Μέσα (medialiteracy) είναι απαραίτητος για την ομαλή ένταξη και συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του 21ου αιώνα όσο ο βασικός γραμματισμός ανάγνωσης/γραφής/αριθμητικής ήταν για τον 20ο αιώνα. Η διδασκαλία των Μέσων δεν είναι εστιασμένη στο να αλλάξει τα Μέσα, αλλά την εκπαιδευτική πρακτική αυξάνοντας τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών και ενδυναμώνοντάς τους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής. Η εκπαίδευση στα Μέσα (mediaeducation) προσφέρει τη δυνατότητα μετασχηματισμού της τάξης και του σχολείου σε ένα μέρος όπου οι φωνές των μαθητών αποκτούν αξία και γίνονται δεκτές με σεβασμό. Συνακολούθως, η διδασκαλία συνδέεται με τη δημοφιλή κουλτούρα και τις εμπειρίες των μαθητών, ενώ οι μαθητές αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση να εκφράζονται σε μια ποικιλία μορφών χρησιμοποιώντας τη γλώσσα, τη φαντασία και την τεχνολογία (Hobbs, 2004).

Στην παιδαγωγική των Μέσων τα θέματα αναδύονται από τις ζωές και τις εμπειρίες των παιδιών κάτι που σημαίνει ότι η δημοφιλής κουλτούρα εισέρχεται στην τάξη (Lundgren, 2014). Η διδασκαλία επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων μέσω διερεύνησης και συνεργασίας, ενώ ο δάσκαλος επιτρέπει και προτρέπει τα παιδιά να θέτουν τα δύσκολα ερωτήματα που συνήθως αποφεύγονται, όπως για παράδειγμα για τις ιδεολογίες και αξίες των μηνυμάτων. Η ανάπτυξη, άλλωστε, κριτικής αυτονομίας αποτελεί θεμελιώδη στόχο της μιντιακής παιδείας (Masterman, 2001). Ωστόσο, η κριτική δεν πρέπει να συγχέεται με τη στείρα επίκριση των πάντων. Πρόκειται για ένα ολισθηρό σημείο όπου ο δάσκαλος των Μέσων χρειάζεται να είναι προσεκτικός να μην διολισθήσει σε ρητορεία μίσους προς τα ΜΜΕ ή και πολιτικού ευαγγελισμού. Τουναντίον, η κριτική αυτονομία εκπηγάζει μέσα από τη διδασκαλία και ενθάρρυνση των μαθητών να ρωτούν γι’ αυτά που βλέπουν, ακούν, διαβάζουν, ακόμα και για τα δικά τους συστήματα πεποιθήσεων, εν απουσία δασκάλου, ενήλικα ή οποιουδήποτε καθοδηγητή.

Η παρούσα εργασία αφορά μια σειρά μαθημάτων σχετικά με τη μελέτη περίπτωσης γνωστής τηλενουβέλας. Τα μαθήματα εντάσσονταν στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ενότητας εκπαίδευσης στα Μέσα που δομήθηκε για να διερευνήσει και να προσεγγίσει ολιστικά το μιντιακό οικοσύστημα. Εφαρμόστηκε στα είκοσι πέντε παιδιά μιας Ε’ τάξης Δημοτικού Σχολείου της Κύπρου το 2015. Ο σκοπός ήταν να υποστηριχθούν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού στα Μέσα, αναλύοντας κριτικά διάφορα είδη Μέσων και παράγοντας μιντιακό περιεχόμενο που θα τα βοηθήσει να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνική ζωή. Προς τούτο, αξιοποιήθηκαν διάφορες διδακτικές πρακτικές και αναλυτικές τεχνικές από τη διεθνή βιβλιογραφία και από την παιδαγωγική εμπειρία του δασκάλου-ερευνητή. Τον Δεκέμβριο του 2015 η ενότητα αναδείχθηκε στην 3^η θέση σε διεθνή διαγωνισμό που διοργάνωσε το

κοινοφελές ίδρυμα «EvensFoundation» για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού που αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων γραμματισμού στα Μέσα (στη διεύθυνση www.milpeer.eu/documents/130/ βρίσκονται αναρτημένα, εν συνόψει, τα σχέδια μαθήματος).

Αρχικά περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και έπειτα τα διδακτικά βήματα. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στους πέντε πυλώνες που απασχόλησαν τα μαθήματα, ήτοι: το κοινό και οι απολαύσεις, οι αναπαραστάσεις, τα οικονομικά ζητήματα, η κριτική ανάλυση και η παραγωγή. Τέλος, αναφέρονται οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν για την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης, καθώς και τα συμπεράσματα.

1. Μεθοδολογία

Τα μαθήματα οργανώθηκαν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και βασίστηκαν σε ένα μη ιεραρχικό μοντέλο διδασκαλίας, όπως άλλωστε προτάσσει η εκπαίδευση στα Μέσα. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διεξάγεται μέσα από την ενεργοποίηση των διαμαθητικών σχέσεων και εδράζεται σε ισότιμες και σύμμετρες σχέσεις (Ματσαγγούρας, 1997). Εξ αυτού, οι παραδοσιακοί ρόλοι ανακατανεμήθηκαν και οι αρμοδιότητες του δασκάλου αποκεντρώθηκαν. Προτάθηκε, επίσης, μια νέα σχέση με τον σχολικό χώρο και τα υλικά, επιτρέποντας δηλαδή στους μαθητές να νιώσουν άνετα και να κάνουν την τάξη και ολόκληρο το σχολείο εργαστήριο, να πειραματιστούν δημιουργικά με τα Μέσα, να συνεργαστούν επιλύοντας προβλήματα, να εκφραστούν ελεύθερα μακριά από το περιοριστικό δίπολο σωστό-λάθος ή το τι είναι σχολικά ορθό να πουν, να παρωδήσουν άφοβα, να αποδομήσουν και να αναδομήσουν μιντιακά κείμενα. Ταυτοχρόνως, ο δάσκαλος λειτουργούσε ως διαμεσολαβητής και διευκολυντής, παρά ως επιτηρητής και κάτοχος προκατασκευασμένης γνώσης.

2. Διδακτικά βήματα

Η εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη περίπτωσης μιας γνωστής τηλενουβέλας, καταπιάνεται όμως σε γενικό επίπεδο με το θέμα της δημοφιλούς κουλτούρας. Η συζήτηση περί εισαγωγής της δημοφιλούς κουλτούρας στο σχολείο είναι μακρά και έντονη, αφού συμπυκνώνει όλες τις εντάσεις για το τι συνιστά κουλτούρα και ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου. Για τον Masterman(2001) το σχολείο ιστορικά αναλαμβάνει τον ρόλο της διαφύλαξης της «υψηλής» κουλτούρας επιχειρώντας να εμβολιάσει τους μαθητές να αντιστέκονται στη φερόμενη διαφθορά του πολιτισμού από τα μαζικά Μέσα. Ως εκ τούτου, περιβάλλει τα παιδιά με μια πατερναλιστική και προστατευτική στάση. Περισσότερο καλλιεργεί τον φόβο και την απαξία απέναντι στα Μέσα παρά την ενδυνάμωση και την κριτική συμμετοχή. Ωστόσο, η δημοφιλής κουλτούρα, οι απολαύσεις, η άτυπη εξωσχολική εμπειρία αποτελούν τον κόσμο των παιδιών και συνεπώς έναν χώρο πλούσιο σε μαθησιακές δυνατότητες. Στην παιδαγωγική των Μέσων τα ανεπίσημα ενδιαφέροντα των παιδιών μετατοπίζονται από την περιφέρεια στην κεντρική σκηνή (Grace&Tobin, 2001). Την ίδια στιγμή ο δάσκαλος τα επικυρώνει χωρίς κατ' ανάγκη

να τα ιδιοποιείται. Δεν υπάρχει πολιτικός ευαγγελισμός ούτε σωστό-λάθος. Όλα τίθενται υπό διαπραγμάτευση στο φως της κριτικής.

Επί του προκειμένου, για τη μελέτη της τηλενουβέλας υιοθετήθηκε μια πολυπρισματική προσέγγιση. Αυτό ήταν αναπόφευκτο εφόσον τα μιντιακά προϊόντα δεν μπορούν να αποκοπούν από το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο κατασκευάζονται. Σε κάθε μάθημα συνεξετάζονταν όλες σχεδόν οι βασικές έννοιες των Μέσων, όπως για παράδειγμα το κοινό, οι απολαύσεις, οι αναπαραστάσεις, οικονομικοί παράγοντες κ.ά. Υπήρχε μια λογική ακολουθία, συνδιαμορφωνόταν όμως με τους μαθητές και βασιζόταν πάνω σε όσα είχαν ήδη γίνει γνωστά.

Εν πρώτοις, τα παιδιά κλήθηκαν να ψηφίσουν την αγαπημένη τους τηλεοπτική εκπομπή για να μελετηθεί εις βάθος. Η σειρά που πλειοψήφησε ήταν μια γνωστή τηλενουβέλα που μεταδίδεται στην Κύπρο και την Ελλάδα σε ιδιωτικό κανάλι σε βραδινή ώρα. Από τα είκοσι πέντε παιδιά της τάξης τα είκοσι τρία προέκριναν την τηλενουβέλα, ενώ μόνο ένα υποστήριξε κινούμενα σχέδια, ενώ ένα άλλο αθλητικά. Φαίνεται ότι μία από τις συνέπειες της μεσοποίησης του πολιτισμού είναι τα παιδιά να μεγαλώνουν σε μικρότερη ηλικία (Buckingham, 2008), καταλήγοντας, τελικά, να παρακολουθούν εκπομπές για μεγάλους μαζί με τους γονείς τους. Το γεγονός αυτό αλλάζει ριζικά τις εμπειρίες τους, αφού οι τηλενουβέλες μπορούν να ειπωθούν ως κλειδαρότρυπα στον περίπλοκο κόσμο των ενηλίκων. Αντί της από κοινού παθητικής παρακολούθησης, οι γονείς μέσω μιας διαλογικής παρέμβασης έχουν τη δυνατότητα να διαμεσολαβούν τη μιντιακή χρήση των παιδιών συζητώντας, επί παραδείγματι, τις αναπαραστάσεις, τα στερεότυπα, τις αξίες, τα συμφέροντα των μιντιακών προϊόντων ή θέτοντας τις θεμελιώδεις ερωτήσεις: ποιος έφτιαξε το μήνυμα, για ποιο σκοπό, ποιο είναι το κοινό-στόχος, ποιες αξίες προωθούνται και ποιες παραλείπονται, με ποιους τρόπους διαφορετικοί άνθρωποι ερμηνεύουν το μήνυμα, ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται για να αποσπάσουν την προσοχή κ.λπ. (Hobbs, 2011). Να καλλιεργήσουν, δηλαδή, μια στάση κριτικής εγρήγορσης απέναντι στο κάθε Μέσο που εισχωρεί στον χώρο και χρόνο της οικογένειας. Κατ' αυτό τον τρόπο, αναμένεται ότι τα παιδιά θα ενδυναμωθούν και θα είναι λιγότερο ευάλωτα στις αρνητικές επιδράσεις, ενώ ταυτόχρονα θα είναι σε θέση να διαχειρίζονται έξυπνα και δημιουργικά τα διάφορα Μέσα.

Τα πρώτα μαθήματα ήταν εξολοκλήρου δομημένα από τους μαθητές. Τους ζητήθηκε να συλλέξουν και να φέρουν στην τάξη πηγές και πληροφορίες για τη σειρά. Μετασχημάτισαν, κατ' ουσίαν, το μάθημα όπως τα ίδια ήθελαν και με βάση το υλικό που τους ενδιέφερε. Έφεραν στην τάξη παρουσιάσεις, φωτογραφίες, αποκόμματα από περιοδικά, γραπτές εργασίες, βίντεο, τους στίχους του τραγουδιού της τηλενουβέλας και άλλα. Αφού μελέτησαν στις ομάδες τους το υλικό, συνέθεσαν ένα τελικό προϊόν με τις σημαντικότερες πληροφορίες, το οποίο παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης. Οι παρουσιάσεις των ομάδων υποβοήθησαν την ανάδυση διαφόρων ζητημάτων. Τα ερωτήματα, δηλαδή, διατυπώθηκαν αβίαστα από τους μαθητές και δεν ήταν κάτι που προγραμματίστηκε αυστηρά από τον δάσκαλο.

2.1. Κοινό και απολαύσεις

Κατ’ αρχήν, σε ποιο κοινό απευθύνεται η τηλενουβέλα; Η πλειοψηφία της τάξης είχε την εντύπωση ότι το κοινό-στόχος είναι τα παιδιά, ενώ ορισμένα η οικογένεια. Είναι άξιο αναφοράς, το γεγονός ότι μια τηλενουβέλα που προβάλλεται καθημερινά το βράδυ και περιέχει σκηνές και λεξιλόγιο που ενοχλεί προσλαμβάνεται από τα παιδιά ως παιδική ή και οικογενειακή. Την ίδια στιγμή προβληματίστηκαν πάνω στις απολαύσεις που αντλούν από την παρακολούθηση της συγκεκριμένης σειράς, αλλά και των αλλαγών που επιφέρει στην προσωπική μιντιακή ρουτίνα και οικογενειακή λειτουργία. Ήταν σαφές ότι η σειρά όριζε μια αδιαπραγμάτευτη οικογενειακή στιγμή. Γονείς και παιδιά μοιράζονταν τον χρόνο τους παρακολουθώντας μαζί τηλεόραση. Αυτό που ορίζεται ως ζώνη ενηλίκων ή και οικογενειακή στην πράξη δεν υφίσταται. Οι βιομηχανίες των Μέσων χρησιμοποιούν τεχνάσματα για να διευρύνουν το κοινό και να συμπεριλάβουν τα παιδιά, εφόσον θεωρούνται πλέον μια μεγάλη αυτόνομη μιντιακή καταναλωτική ομάδα (Buckingham, 2008).

2.2. Αναπαραστάσεις

Οι αναπαραστάσεις μέσω των οποίων σκιαγραφείται ο κόσμος και η σχέση τους με την πραγματικότητα απασχόλησαν εκτενώς την τάξη. Ήταν σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι τα μιντιακά προϊόντα είναι κατασκευές, οι οποίες προβάλλουν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις ενισχύοντας συγκεκριμένες ιδεολογίες (Masterman, 2001). Προς τούτο, η τηλενουβέλα προσεγγίστηκε ως κείμενο με συμβάσεις, στερεότυπα, ιδεολογία, αξίες. Μέσα από τις μαθητικές εργασίες και σύντομων στιγμιότυπων της σειράς, τα παιδιά με σκεπτικισμό και κριτική διάθεση επιχείρησαν να εντοπίσουν τα στοιχεία διαμέσου των οποίων η σειρά διερμήνευε τον κόσμο. Συγκεκριμένα, προβληματίστηκαν για τον ρεαλισμό, τη θέση κάθε φύλου, τα στερεότυπα, τον τρόπο ζωής που προβάλλει, τις ηθικές αξίες και άλλα. Η απόσταση, επί παραδείγματι, της πολυτελούς ζωής των πρωταγωνιστών από τον μέσο άνθρωπο ήταν κάτι που αμέσως εντοπίστηκε. Ορισμένα παιδιά δήλωσαν ότι τους αρέσει που βλέπουν πλούσιους και όμορφους ανθρώπους να ζουν με πολυτέλεια, διότι ονειρεύονται να ζήσουν παρόμοιες στιγμές. Εκφράστηκε, επίσης, η άποψη ότι αυτές οι εικόνες προκαλούν τον απλό κόσμο, ειδικά στην Κύπρο και την Ελλάδα που μαστίζονται από κρίση. Παράλληλα, όλες οι παρατηρήσεις που γίνονταν ερμηνεύονταν στη βάση των συμφερόντων της σειράς. Εξάλλου, κάθε σειρά αποτελεί μια δομημένη αναπαραστάση του κόσμου και όχι μια ουδέτερη αντανάκλασή του.

2.3. Οικονομικά ζητήματα

Τα ΜΜΕ είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με γενικότερα πλέγματα κοινωνικής, οικονομικής και θεσμικής εξουσίας και ως εκ τούτου έχει τεράστια σημασία να κατανοήσουν οι μαθητές τους πολύπλοκους και συχνά αντιφατικούς τρόπους με τους οποίους όλα αυτά λειτουργούν (Buckingham, 2008). Αναπότρεπτα, η οικονομική πτυχή της τηλενουβέλας αποτέλεσε μέρος

των μαθημάτων. Αναλύθηκε ο ρόλος του μάρκετινγκ, της παραγωγής, της τηλεθέασης και των διαφημίσεων στην οικονομική επιτυχία της τηλενουβέλας. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η ιστοσελίδα της σειράς, στοιχεία τηλεθέασης και διαφημίσεις στον τύπο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στο αρχικό στάδιο της ενότητας τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να συνδέουν το μιντιακό περιεχόμενο με οικονομικούς παράγοντες. Ωστόσο, σταδιακά αντελήφθησαν τον κομβικό ρόλο που έχει ο οικονομικός παράγοντας στη διαμόρφωση του τελικού μιντιακού προϊόντος. Κατά συνέπεια, η αποκάλυψη των οικονομικών επιδιώξεων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για μεγιστοποίηση του κέρδους αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές στιγμές της διδασκαλίας των Μέσων.

2.4. Κριτική ανάλυση

Το επόμενο στάδιο καταπιάστηκε με την αποδόμηση ενός επεισοδίου. Αυτό σημαίνει τη μετατροπή του οικείου σε ανοίκειο, να εστιάσουν δηλαδή οι μαθητές σε κάτι που γνωρίζουν πολύ καλά και να εξετάσουν πολύ προσεκτικά τον τρόπο που έχει δομηθεί, όπως και να σκεφτούν για ποιο λόγο δομήθηκε με αυτό τον τόπο (Buckingham, 2008). Όλες οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να κερδίσουν την προσοχή των τηλεθεατών ήρθαν αβίαστα στο προσκήνιο. Σε γενικές γραμμές, εξετάστηκαν: η μουσική επένδυση, το προφίλ των πρωταγωνιστών, οι ενδυματολογικές προτιμήσεις, τα πλάνα, το σκηνικό, το λεξιλόγιο, οι συχνές εναλλαγές στη ροή, οι ανατροπές κ.ά. Μελετώντας τα επεισόδια τα παιδιά παρατήρησαν ότι στην αρχή κάθε επεισοδίου παρουσιάζονταν σκηνές από το προηγούμενο με σκοπό να εισάγουν ομαλά τον θεατή στην πλοκή. Αυτό εξυπηρετεί στην εγκαθίδρυση μιας συνολικής αφήγησης, αλλά ταυτόχρονα με αυτόνομη λειτουργία, ώστε να υποδέχεται όλους τους τηλεθεατές –πιστούς και περιστασιακούς. Διάφορα, λοιπόν, τεχνάσματα επιστρατεύονται για την αύξηση της τηλεθέασης. Στις μιντιακά εγγράμματες τάξεις τα τεχνάσματα αυτά εξετάζονται τόσο στο κειμενικό επίπεδο όσο στο διαπροσωπικό και αναπαραστατικό. Στο αναπαραστατικό επίπεδο εξετάζεται η αφήγηση: ποιοι οι συμμετέχοντες, τι κάνουν, ποιος/α κερδίζει τις εντυπώσεις, πότε/πού/πώς ενεργούν κ.λπ. Στο διαπροσωπικό ο τρόπος που επιχειρείται η οικοδόμηση σχέσης με τον θεατή: πλάνο και κοινωνική απόσταση, γωνία λήψης και εξουσία, ποιος ο αποδέκτης, ποια η στάση του δημιουργού και πώς την προβάλλει κ.λπ. Στο κειμενικό εξετάζεται η διάταξη των διαφόρων οπτικών και λεκτικών στοιχείων της εικόνας: τα αντικείμενα που περιλαμβάνει και η ταξινόμησή τους, η διάταξη των στοιχείων στον οριζόντιο και κάθετο άξονα, το κείμενο, το μέγεθος, η ευκρίνεια, η τονική και χρωματική αντίθεση κ.ά.

2.5. Παραγωγή

Τα μαθήματα βασίστηκαν στη διαλεκτική ανάμεσα στην κριτική και τη δημιουργικότητα. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, η ταυτόχρονη ανάγνωση και γραφή επικοινωνιακού περιεχομένου και η καλλιέργεια αναστοχαστικής διάθεσης. Εξ αυτού, η παραγωγή μιντιακού περιεχομένου δεν ήταν το τελικό προϊόν ή το επιστέγασμα των μαθημάτων. Η προσομοίωση μιας σκηνής και η

δημιουργία διαφημιστικού τρέιλερ, στην ουσία αποτέλεσαν έναν ευρηματικό τρόπο για εμφιλοχώρηση στον κόσμο της κατασκευής νοήματος. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργήθηκε συνειδητά ένας χώρος για παιχνίδι και πειραματισμό, στο πλαίσιο του οποίου πραγματικά δεν υπάρχουν «ορθές απαντήσεις» (Buckingham, 2008).

Κατά την προσομοίωση τα παιδιά ανέλαβαν τον ρόλο της παραγωγής σκηνοθετώντας με δημιουργική διάθεση μια σκηνή της τηλενουβέλας. Το αποτέλεσμα ήταν μια παρωδία με αρκετά γκροτέσκο στοιχεία. Δεν ήταν μια απλή μηχανική μίμηση που οδηγεί στην ανεπαίσθητη εσωτερίκευση των κυρίαρχων μηνυμάτων. Αντιθέτως, η διακωμώδηση του δραματικού χαρακτήρα της σειράς συνέβαλε στην απομυθοποίησή της. Τα νοήματα απογυμνώθηκαν από το πειστικό και φυσικοποιημένο πλαίσιο της τηλεόρασης και έγιναν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Εξάλλου, όπως εντοπίζει ο Buckingham(2001), είναι πολύ σπάνιο για τους μαθητές απλώς να αντιγράψουν κυρίαρχες μιντιακές πρακτικές. Υπάρχει σχεδόν πάντα ένα στοιχείο παρωδίας, μια απόσταση, μια κριτική δυνατότητα, στους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούν τις δημοφιλείς μορφές και είδη. Σ' αυτό το πλαίσιο, η προσομοίωση μιας σκηνής αλλά και η δημιουργία τρέιλερ ήταν ευκαιρίες για ασεβές παιχνίδι και συλλογική απόλαυση. Η τάξη έγινε ένα μεγάλο κινηματογραφικό εργαστήριο με τα παιδιά να σχεδιάζουν, να κάνουν πρόβες και να τραβούν πλάνα. Συνειδητοποίησαν τις απαιτήσεις της εγγραφής μέσα σε μια διαδικασία «γράφων-σβήνων» ώστε να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Πάντοτε, η παραγωγή συνοδευόταν από συστηματικό αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση των επιλογών τους, αλλά και ετεροαξιολόγηση των έργων των υπολοίπων ομάδων. Ο στόχος, όμως, δεν ήταν κάποια επαγγελματική παραγωγή, αλλά ο πειραματισμός μέσα από το παιχνίδι. Η παραγωγή δεν είναι αυτοσκοπός. Ο πρωταρχικός στόχος δεν είναι να αποκτήσουν τα παιδιά τεχνικές δεξιότητες, αλλά να συμμετέχουν κριτικά και όχι να συμμετέχουν απλώς για τη συμμετοχή (Buckingham, 2008). Η παραγωγή βοήθησε εν τέλει στη συνειδητοποίηση ότι τα μιντιακά προϊόντα είναι κατασκευές που εδράζονται σε συγκεκριμένες αντιλήψεις και συμφέροντα και χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές για να το πετύχουν. Βοήθησε, επίσης, στη δημιουργία ενός απολαυστικού και απαλλαγμένου από κάθε είδους λογοδότησης μαθησιακού χώρου κριτικής και αναστοχασμού. Εξ αυτού, βρήκε «φωνή» το αμίλητο, αυτό που συνήθως δεν μπορεί να ακουστεί στα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μαθήματα. Τούτο ενδεχομένως να αποτελεί και το σημαντικότερο επίτευγμα σε κάθε τάξη που ασχολείται με τη διδασκαλία των Μέσων και της δημοφιλούς κουλτούρας.

3. Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση ολόκληρης της ενότητας εφαρμόστηκαν διάφοροι μέθοδοι: συντρέχουσα, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, αναστοχασμός, κριτικό σχόλιο, φάκελος επιτευγμάτων. Με τη συντρέχουσα αξιολόγηση ο δάσκαλος κατέγραφε καθημερινά τις παρατηρήσεις του από την πορεία των μαθημάτων και προέβαινε στις ανάλογες αναδιαμορφώσεις. Με την αυτοαξιολόγηση τα παιδιά έκριναν τα έργα τους, ενώ με την ετεροαξιολόγηση τα έργα άλλων παιδιών βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, όπως για παράδειγμα την τεκμηρίωση και το

λεξιλόγιο. Ο ομαδικός αναστοχασμός αφορούσε ένα είδος μεταγλώσσας, μια μορφή αυτοκριτικής που έκαναν τα παιδιά μετά την παρουσίαση του έργου τους. Τα κριτικά σχόλια ήταν μια κατ’ οίκον προαιρετική άσκηση καταγραφής κάποιας κριτικής παρατήρησης σχετικά με τα Μέσα. Διατηρήθηκε σε προαιρετική βάση, ώστε να μην θεωρηθεί μία ακόμη συμβατική υποχρεωτική άσκηση, αλλά μια συνειδητή επιλογή απόρροια εσωτερικής ανάγκης. Η πρακτική αυτή αποσκοπούσε στην ανεπιτήδευτη καλλιέργεια κριτικής διάθεσης μέσα στο οικείο οικογενειακό περιβάλλον και βάσει των προσωπικών μιντιακών συνηθειών των παιδιών. Τέλος, στους φακέλους επιτευγμάτων συγκεντρώνονταν αντιπροσωπευτικά τεκμήρια της ατομικής και ομαδικής δουλειάς, όπως επέλεγαν τα ίδια τα παιδιά.

Συμπεράσματα

Η παρέμβαση κατέδειξε ότι τα παιδιά συνήθως ξέρουν περισσότερα από τους δασκάλους τους σχετικά με τη δημοφιλή κουλτούρα, είναι ο τομέας που είναι ειδικά. Το γεγονός αυτό μετακύλησε την εξουσία της γνώσης από τον διδάσκοντα στους μαθάνοντες προσδίδοντάς τους αυτοπεποίθηση. Ως εκ τούτου, η μελέτη της τηλενουβέλας, έδωσε «φωνή» και ευκαιρίες για σχολική επιτυχία σε όλα τα παιδιά, ειδικότερα σε εκείνα που συνήθως δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο παραδοσιακό μάθημα. Ταυτόχρονα, δημιούργησε κλίμα ευφορίας. Εκτός από πιο δημοκρατική, η τάξη έγινε και πιο απολαυστική, γεγονός που υποβοήθησε την επίτευξη των αρχικών μαθησιακών στόχων. Συν τοις άλλοις, η υποδοχή της δημοφιλούς κουλτούρας συγκρότησε ένα ασφαλές πεδίο στο οποίο οι κυρίαρχοι ορισμοί ρευστοποιούνταν και συνδέονταν με τα συμφέροντα που επιχειρούν να εξυπηρετήσουν. Η μετατροπή, σε τελική ανάλυση, της τάξης σε εργαστήριο ισότιμων μελών που εκφέρουν άφοβα την άποψή τους ενίσχυσε την καλλιέργεια κριτικής διάθεσης.

Η δημοφιλής κουλτούρα κάνει πράξη το μη ιεραρχικό μοντέλο διδασκαλίας, στο οποίο οι μαθητές εμπλέκονται άμεσα στη διαμόρφωση της μάθησής τους. Συγχρόνως, ενοποιεί την εργασία με το παιχνίδι δημιουργώντας έναν διασκεδαστικό χώρο για κριτική και αλλαγή. Εν ολίγοις, συνιστά ένα πεδίο κατάλληλο για ολιστική διερεύνηση του μιντιακού οικοσυστήματος, στον βαθμό που ανεπιτήδευτα υποβοηθά την ανάδυση ποικίλων ζητημάτων που αφορούν τα Μέσα. Η υποτίμηση εκ μέρους του σχολείου της δημοφιλούς κουλτούρας – τουτέστιν, των εξωσχολικών μιντιακών εμπειριών των παιδιών– και η εμμονή στη λεγόμενη υψηλή κουλτούρα, δίνει το μήνυμα ότι αυτά που ενδιαφέρουν τα παιδιά δεν ενδιαφέρουν το ίδιο. Με τη στάση όμως αυτή εδραιώνεται και το αντίστροφο: αυτά που ενδιαφέρουν το σχολείο δεν ενδιαφέρουν τα παιδιά. Η δημοφιλής κουλτούρα επικυρώνει την απομάκρυνση και απελευθερώνει νέες οπτικές. Προσφέρει ευκαιρίες κριτικής προσέγγισης σε καθετί φυσικοποιείται ή γίνεται αντικείμενο εξύμνησης. Αμφισβητεί τους κυρίαρχους ορισμούς της σχολικής γνώσης, το εκπαιδευτικό μονοπώλιο του σχολείου και την παραδοσιακή ευταξία. Κομίζει μια νέα ριζοσπαστική θεώρηση της μάθησης και γι’ αυτό, όπως επισημαίνει καίρια ο Buckingham(2008), εκλαμβάνεται από τους φορείς που χαράζουν πολιτική ως πρόβλημα:

Το πρόβλημα για φορείς που χαράζουν πολιτική δεν είναι η τεχνολογία, αλλά δημοφιλής κουλτούρα. Είναι ευτυχείς με την τεχνοκρατική ρητορεία σχετικά με τη μετασηματιστική δύναμη της τεχνολογίας, όμως δυσκολεύονται να την ευθυγραμμίσουν με τις πραγματικότητες της καθημερινότητας των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Buckingham, D. (2001). Pedagogy, Parody and Political Correctness. In D. Buckingham, *Teaching Popular Culture* (pp. 63-87). London: UCL Press.
- Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*. Μτφρ. Ι. Σκαρβέλη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grace, D., & Tobin, J. (2001). Butt Jokes and Mean-teacher Parodies: Video Production in the Elementary Classroom. Στο D. Buckingham, *Teaching Popular Culture* (σσ. 42-62). London: UCL Press.
- Hobbs, R. (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 42-59.
- Hobbs, R. (2011). The State of Media Literacy: A Rejoinder. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 601-604.
- Livingstone, S., & Wang, Y.-H. (2014). On the difficulties of promoting media literacy. Στο B. De Abreu, & P. Mihailidis, *Media Literacy Education in Action* (σσ. 161-172). New York: Routledge.
- Lundgren, P. (2014). Towards a European network for Media Literacy. Στο B. De Abreu, & P. Mihailidis, *Media Literacy Education in Action* (σσ. 61-68). New York: Routledge.
- Masterman, L. (2001). *Teaching the Media*. London: Routledge.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.

**Ψευδόφιλες λέξεις μεταξύ της κοινής νέας ελληνικής γλώσσας και της κατωιταλικής
διαλέκτου και η αξιοποίησή τους στο γλωσσικό μάθημα**

**False friends between modern greek and the Griko dialect and their use in the language
lesson**

Δημήτριος Σταφίδας, ΠΕ 70, τ. Καθ. Νέων Ελληνικών Πανεπιστημίου Heidelberg, stafidas@arcor.de

Dimitrios Stafidas, teacher, former lecturer for modern greek in the University of Heidelberg,
stafidas@arcor.de

Abstract: In this article, which follows an earlier study, after initially it is confirmed the existence of false friends between modern greek and the Griko dialect from written texts of the current school handbooks of South Italy, we are gonna record and categorize them. In addition, specific examples of didactical suggestions will be presented for the use of these words in a language course in order to enrich the expressive range of students and to avoid confusions.

Keywords: Griko, dialect, greek, false friends

Περίληψη: Στο άρθρο αυτό, που αποτελεί συνέχεια προγενέστερης έρευνας, αφού αρχικά επιβεβαιωθεί η ύπαρξη ψευδόφιλων λέξεων στην κοινή νέα ελληνική γλώσσα και στην κατωιταλική διάλεκτο από ένα σώμα γραπτών, παράλληλων ελληνικών και κατωιταλικών κειμένων σχολικών εγχειριδίων της Κάτω Ιταλίας, θα γίνει καταγραφή αυτών και κατηγοριοποίησή τους. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν συγκεκριμένες προτάσεις για τη διδακτική αξιοποίηση των λέξεων αυτών στο γλωσσικό μάθημα με στόχο τον εμπλουτισμό του εκφραστικού φάσματος των μαθητών και την αποφυγή συγχύσεων.

Λέξεις κλειδιά: γκρικό, κατωιταλική διάλεκτος, ψευδόφιλες λέξεις

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της ψευδοφιλίας εμφανίζεται κυρίως σε γενετικά συγγενείς γλώσσες –όπως στην περίπτωση μας η ελληνική και η κατωιταλική– ή είναι αποτέλεσμα δανεισμού από μία γλώσσα σε μία άλλη. Ως ψευδόφιλες λέξεις χαρακτηρίζονται οι λέξεις με φωνολογική ομοιότητα και σημασιολογικές διαφορές σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό.

Στην ανακοίνωση αυτή, που αποτελεί συνέχεια προγενέστερης, αφού αρχικά επιβεβαιωθεί η ύπαρξη ψευδόφιλων λέξεων στην κοινή νέα ελληνική γλώσσα και στην κατωιταλική διάλεκτο από ένα σώμα γραπτών, παράλληλων ελληνικών και κατωιταλικών κειμένων σχολικών εγχειριδίων της Κάτω Ιταλίας, θα γίνει καταγραφή αυτών και κατηγοριοποίησή

τους μεταξύ άλλων με βάση το είδος της γραμματικής κατηγορίας (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα κλπ.). Για την καταγραφή των σημασιών κάθε λέξης θα χρησιμοποιηθούν λεξικά και των δύο γλωσσών, ώστε να ερευνηθεί, αν υπάρχει συρρίκνωση, διεύρυνση ή αλλαγή του σημασιολογικού περιεχομένου. Στα λήμματα θα συμπεριληφθούν τόσο οι πλήρως ψευδόφιλες λέξεις δηλ. οι λεξικές μονάδες με πλήρη σημασιολογική επικάλυψη όσο και οι μερικώς ψευδόφιλες λέξεις δηλ. οι λεξικές μονάδες με κοινά και μη κοινά σημασιολογικά στοιχεία.

Καθότι η κατωιταλική διάλεκτος και η ελληνική γλώσσα διδάσκονται στα σχολεία της Καλαβρίας και της Απουλίας, έστω και κάτω από μη ιδανικές συνθήκες, κρίνεται απαραίτητη η αξιοποίησή των ψευδόφιλων λέξεων στη διδακτική πράξη και συγκεκριμένα στο γλωσσικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό θα παρουσιαστούν επιπρόσθετα συγκεκριμένες προτάσεις για τη διδακτική αξιοποίησή τους με στόχο τον εμπλουτισμό του εκφραστικού φάσματος των μαθητών και την αποφυγή συγχύσεων.

1. Η κατωιταλική διάλεκτος

Η κατωιταλική διάλεκτος είναι διάλεκτος της Κοινής Ελληνικής Γλώσσας, η μοναδική μαζί με την κυπριακή, η οποία μιλιέται εκτός ελληνικού κράτους. Δεν αποτελεί ομοιογενή διάλεκτο μιας και μιλιέται σε δύο, γεωγραφικά και γλωσσικά, ξεχωριστές περιοχές της Ιταλίας, στην Απουλία στην περιοχή Σαλέντο ή αλλιώς Γκρέτσια Σαλεντίνα κοντά στην πόλη Λέτσε και συγκεκριμένα στα χωριά: Calimera, Castrignano di Greci, Corigliano d' Otranto, Zollino, Sternatia, Martano, Martignano, Melpignano και Soleto και στην Μποβεσία της νότιας Καλαβρίας στα χωριά Roghudi, Chorio di Roghudi, Roccaforte del Greco, Condofuri, Polizzi, Bagaladi, Galliciano, Amandolea, Bova Marina και Bova Superiore.

Οι δύο περιοχές απέχουν αρκετά μεταξύ τους και δεν υπάρχει πολιτιστική ή άλλου είδους επαφή. Στα χωριά Μαρτινιάνο, Μελπινιάνο και Σολέτο της Απουλίας η διάλεκτος υποχωρεί σημαντικά. Στα χωριά Χωριό (Chorio) και Παλιό Ρογούδι (Roghudi Vecchio) της Καλαβρίας υπήρχαν μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970 ομιλητές της διαλέκτου. Τα χωριά αυτά εγκαταλείφθηκαν στη συνέχεια λόγω φυσικών καταστροφών. Στην περιοχή της Γκρετσία Σαλεντίνα υπάρχουν σημαντικά περισσότεροι ομιλητές από ό,τι στην Μποβεσία. Μεταξύ των διαλέκτων της Απουλίας (γκρίκο) και της Καλαβρίας (γκρεκάνικο) παρατηρούνται διαφορές. Αλλά διαφορές εντοπίζονται και από χωριό σε χωριό (διαλεκτική διαφοροποίηση). Συνυπάρχουν δωρικά, βυζαντινά και αρχαία ελληνικά στοιχεία, καθώς επίσης και λέξεις από τις τοπικές ιταλικές διαλέκτους και την επίσημη ιταλική γλώσσα. Για τη γραφή χρησιμοποιείται αποκλειστικά το λατινικό αλφάβητο κι οι ομιλητές είναι Ιταλοί υπήκοοι, έχουν ιταλική συνείδηση, είναι καθολικοί και λανθασμένα ταυτίζονται από πολλούς με τους Έλληνες. Αποτελούν, επομένως, φορείς μιας ιδιαίτερης παράδοσης και ταυτότητας (Προφίλη, 1999: 31-38).

Το ζήτημα της προέλευσης της διαλέκτου δίχασε τους γλωσσολόγους δημιουργώντας δύο βασικές θεωρίες. Τη θεωρία σύμφωνα με την οποία η διάλεκτος είναι βυζαντινής

προέλευσης, δηλαδή, προέρχεται από τη γλώσσα των Βυζαντινών εποίκων από την Πελοπόννησο, την Ήπειρο, τη Στερεά Ελλάδα, την Εύβοια και τον Πόντο που εγκαταστάθηκαν στη Νότια Ιταλία τον 9ο μ.Χ. αιώνα με βασικό υποστηρικτή της τον Guiseppe Morosi. Και τη θεωρία του Gerhard Rohlfs περί αρχαιοελληνικής προέλευσης της διαλέκτου και η οποία κάνει λόγο για από τον αποικισμό της Μεγάλης Ελλάδας τον 8ο αιώνα π.Χ. από Έλληνες με ενίσχυση αυτού κατά την πρώιμη βυζαντινή περίοδο και από Έλληνες της Μ. Ασίας, Μακεδονίας, Ηπείρου, κλπ.

Υποστηρικτής της θεωρίας του Morosi είναι και ο Pellegrini. Βασικό επιχείρημα της θεωρίας του Rohlfs που υποστηρίζουν και οι Χατζιδάκις, Καρατζάς, Κουκουλές, Καραναστάσης, είναι η ύπαρξη δωρικών στοιχείων στη διάλεκτο.

Στις 15.12.1999 αναγνωρίστηκε η ελληνόφωνη κοινότητα του Σαλέντο (Απουλία) ως εθνική και γλωσσική μειονότητα με την ονομασία Γλωσσική Μειονότητα της Γκρίκο-Σαλεντινής εθνικότητας (Minoranze linguistiche Griko dell' Etnia Griko-Salentina). Το γεγονός αυτό έδωσε τη δυνατότητα διδασκαλίας της γκρίκο και των Νέων Ελληνικών στα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης. Ανασταλτικοί παράγοντες στη διδασκαλία των παραπάνω γλωσσών είναι μεταξύ άλλων η συχνή παύση χρηματοδότησης από το ιταλικό κράτος και η διακοπή απόσπασης Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Η κατωιταλική διάλεκτος χαρακτηρίζεται από επικοινωνιακή ανεπάρκεια, καθότι δεν υπάρχουν επικοινωνιακές περιστάσεις που να προωθούν τη χρήση της και οι ομιλητές της έχουν μειωθεί σημαντικά. Ομιλείται κυρίως από ηλικιωμένους στο σπίτι, ενώ γλώσσα καθημερινής επικοινωνίας είναι η τοπική ρωμανική γλώσσα. Δε διαθέτει κύρος και οι ομιλητές της εμφανίζουν συμπεριφορές αυτο-υποτίμησης, αρνητική στάση απέναντι στη διάλεκτο και άρνηση μετάδοσής της στη νέα γενιά (Κατσογιάννου, 1999: 605-613 & Προφίλη, 1999: 31-38). Στην Απουλία, ωστόσο, υπάρχει τα τελευταία χρόνια ενδιαφέρον από τους νέους να μάθουν τη γλώσσα των παππούδων τους. Η συμβολή των τοπικών πολιτιστικών συλλόγων στη διατήρηση και διάδοση της διαλέκτου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, αλλά η ελληνική γλώσσα κερδίζει έδαφος εις βάρος του γκρίκο/των γκρεκάνικων (κυρίως στην Καλαβρία).

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που οδήγησαν σε γλωσσική και εδαφική συρρίκνωση του ελληνόφωνου πληθυσμού είναι η μετανάστευση (κυρίως κατά τη δεκαετία του 1960), η αντιμετώπιση της διαλέκτου ως διάλεκτο χαμηλού κύρους, ο πλεοναστικός της χαρακτήρας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση των ομιλητών της, η απαγόρευση της χρήσης της διαλέκτου (από τον Μουσολίνι), η αστυφιλία, η εγκατάλειψη των περιοχών της Απουλίας και της Καλαβρίας λόγω φυσικών καταστροφών, ο ηγεμονικός χαρακτήρας της επίσημης ιταλικής γλώσσας και η στροφή προς την εκμάθηση της Κοινής Νέας Ελληνικής Γλώσσας.

2. Το φαινόμενο της ψευδοφιλίας

Ψευδόφιλες λέξεις ονομάζονται οι λέξεις εκείνες που έχουν την ίδια ή παρόμοια φωνολογική μορφή σε δύο (ή περισσότερες) γλώσσες, αλλά διαφορετική σημασία σε καθεμία από αυτές (σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό). Γίνεται διαχωρισμός σε πλήρως ψευδοδιαγλωσσικά ομότυπα, ψευδοδιαγλωσσικά ομότυπα, δηλαδή, των οποίων η σημασία δε συμπίπτει καθόλου και μερικώς ψευδοδιαγλωσσικά ομότυπα, που είναι ψευδοδιαγλωσσικά ομότυπα, των οποίων μερικές σημασίες συμπίπτουν. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντά κανείς τους ακόλουθους εναλλακτικούς όρους για τις ψευδόφιλες λέξεις: false friends, faux amis/faux frères (Kiss, 2002), false cognates, interlingual homographs, homographic non-cognates, pseudocognates και deceptively transparent words (Mattheoudakis & Patsala, 2007). Οι ελληνικές αποδόσεις των όρων είναι οι εξής: ψευδόφιλες λέξεις (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1994), ψευδόφιλες μονάδες, ψευδοδιαγλωσσικά ομότυπα (πλήρως ή μερικώς) (Κυριαζή-Παπακωνσταντίνου, 2005), ψευδοδιαφανείς λέξεις (Κασάπη-Ζωντανού, 1997), λέξεις-σωσίες και κάλπικες λέξεις.

3. Παράγοντες ενίσχυσης της ψευδοφιλίας

Οι ψευδόφιλες λέξεις εμπλουτίζουν το εκφραστικό φάσμα των γλωσσών στις οποίες ανήκουν, αλλά συνάμα αναδεικνύονται σε πονοκέφαλο για τους μαθητές και ελλοχεύει ο κίνδυνος της πλήρους ταύτισης του φάσματος των σημασιών και των χρήσεων. Αυτό ισχύει και για τους συγγραφείς, των οποίων τα βιβλία μελετήθηκαν. Υπάρχουν αρκετές τέτοιες περιπτώσεις επιλογής λανθασμένου μεταφραστικού ισοδύναμου (π.χ. *lempo* έναντι στόμα). Γίνεται επομένως χρήση των λέξεων σε περιβάλλοντα που αποδεικνύονται μη συμβατά, κυρίως σε σημασιολογικό επίπεδο (Kiss, 2002). Στη διδακτική πράξη, ωστόσο, είναι σημαντικά τα πλεονεκτήματα ή/και τα μειονεκτήματα που μπορεί να επιφέρει η παρουσία των ψευδόφιλων λέξεων σε ένα κείμενο (Mattheoudakis & Patsala, 2007). Οι ψευδόφιλες λέξεις αποτελούν αντικείμενο μελέτης διάφορων επιστημών (Ψυχολογία, Γνωστική Ψυχολογία, Μεταφρασεολογία, Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Διδακτική Γλωσσών), όμως δε γίνεται συστηματική αξιοποίησή τους.

4. Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιελάμβανε τα ακόλουθα στάδια:

- Κοινωνιογλωσσική επιτόπια έρευνα τον Απρίλιο του 2012
- Καταγραφή εγχειριδίων εκμάθησης γκρίκο (συγκριτικά με τη Νέα Ελληνική)
- Επιλογή εγχειριδίων
- Ανάλυση περιεχομένου
- Αντιπαραβολή των δύο γλωσσών

- Εντοπισμό ψευδόφιλων λέξεων
- Καταγραφή των σημασιών κάθε λέξης και μετάφρασή του στα Ελληνικά
- Κατηγοριοποίησή τους με βάση το είδος της γραμματικής κατηγορίας και το σημασιολογικό πεδίο
- Εντοπισμό των σημασιών της ίδιας λέξης σε ελληνικό μονόγλωσσο λεξικό και καταγραφή αυτών
- Σύγκριση των σημασιών
- Έλεγχο για ενδεχόμενη διεύρυνση, συρρίκνωση ή αλλαγή σημασιών
- Σχεδιασμό ενδεικτικών διδακτικών προτάσεων

Εντοπίστηκαν ομόηχες λέξεις του γκρίκο και της κοινής νέας ελληνικής, όπως αυτές εμφανίζονται στα εγχειρίδια που επιλέχθηκαν και με την εκεί σημασία. Φυσικά δεν μπορεί να γίνει λόγος για ομόγραφες λέξεις, καθότι στο γκρίκο χρησιμοποιείται το λατινικό αλφάβητο. Πρόκειται, επομένως, για λέξεις του γκρίκο, των οποίων το σημαίνον, λόγω φωνητικής ή μορφολογικής εξέλιξης, συμπίπτει με το σημαίνον άλλης λέξης της κοινής νέας ελληνικής, δηλαδή, πρόκειται για τυχαία ενδογλωσσική φωνολογική ομοιότητα. Περιοριστήκαμε σε μονολεκτικές ομόηχες λέξεις εκτός ελάχιστων εκφράσεων (kai meri, na me zzechorísi, spirí spirí) και δεν επιδιώξαμε την πληρότητα της λίστας λέξεων, αλλά τον εντοπισμό αυτών που εμφανίζονται στα επιλεγμένα εγχειρίδια και τα οποία μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση στους μαθητές. Για το λόγο αυτό δεν ανατρέξαμε στα λεξικά για τον εντοπισμό των ψευδόφιλων λέξεων. Συμπεριλάβαμε τόσο πλήρως ψευδόφιλες λέξεις δηλ. λεξικές μονάδες με πλήρη σημασιολογική επικάλυψη όσο και μερικώς ψευδόφιλες λέξεις δηλ. λεξικές μονάδες με κοινά και μη κοινά σημασιολογικά στοιχεία. Επιπλέον, μας ενδιέφερε ο προβληματισμός και η ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς το ζήτημα της ψευδοφιλίας. Για το λόγο αυτό κατασκευάσαμε και ειδικές δραστηριότητες για την ανάδειξη του φαινομένου και την εξάσκηση των μαθητών, ώστε να γίνουν γνώστες ορισμένων μεταφραστικών ισοδύναμων που λειτουργούν παραπλανητικά. Κατόπιν επιτόπιας έρευνας, συνομιλιών με ντόπιους, αλλά και ανάλυση περιεχομένου διάφορων συγγραμμάτων, επιβεβαιώνεται το φαινόμενο της ψευδοφιλίας μεταξύ κατωιταλικών διαλέκτων και KNE, οπότε δεν κρίθηκε απαραίτητη η πειραματική διερεύνηση της ψευδοφιλίας σε μαθητικό πληθυσμό με τη χρήση γραπτών ή προφορικών δοκιμασιών. Η σύγχυση που προκαλούν οι ομόηχες λέξεις είναι άλλωστε εμφανής και στα μεταφραστικά ισοδύναμα που επιλέγονται από τους συγγραφείς και μεταφραστές των βιβλίων που αναλύσαμε. Να σημειώσουμε ότι στα περισσότερα εγχειρίδια επιλέγεται η συγκριτική προσέγγιση της διαλέκτου με την ιταλική ή/και την KNE, οι οποίες έχουν συνήθως ρόλο επικουρικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία της διαλέκτου. Το πρόβλημα είναι αρκετά οξύ, καθότι οι ψευδόφιλες λέξεις ανήκουν συνήθως στην ίδια γραμματική κατηγορία με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη η μεταξύ τους διάκριση με βάση γραμματικά κριτήρια. Επιπλέον, καταλαμβάνουν αρκετές φορές παρόμοιες συντακτικές θέσεις μέσα στην πρόταση.

Η επιλογή ψευδόφιλων λέξεων με μορφοφονολογική σύμπτωση έγινε από ένα σώμα γραπτών, παράλληλων ελληνικών και κατωιταλικών κειμένων (γκρίκο) εγχειριδίων της Κάτω Ιταλίας, που απευθύνονται σε μαθητές και χρησιμοποιούνται ή θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση για τη διδασκαλία της διαλέκτου. Το σύνολο των ψευδόφιλων λέξεων του corpus κατηγοριοποιήθηκε με βάση το γραμματικό γένος (ουσ., ρημ., κλπ.) και το σημασιολογικό τους πεδίο (ζώα, πρόσωπα, φυτά, κλπ.).

5. Στόχοι διδακτικής προσέγγισης

Καθότι οι κατωιταλικές διάλεκτοι και η ελληνική γλώσσα διδάσκονται στα σχολεία της Καλαβρίας και της Απουλίας, έστω και κάτω από μη ιδανικές συνθήκες, κρίνεται απαραίτητη η αξιοποίηση των ψευδόφιλων λέξεων στη διδακτική πράξη και συγκεκριμένα στο γλωσσικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό θα παρουσιαστούν συγκεκριμένες προτάσεις για τη διδακτική αξιοποίησή τους με στόχο τον εμπλουτισμό του εκφραστικού φάσματος των μαθητών και την αποφυγή συγχύσεων. Σύμφωνα με έρευνες κατανόησης κειμένων, ο κίνδυνος οι μαθητές να συναγάγουν λάθος νόημα βασιζόμενοι σε μια λέξη που έχουν την εντύπωση ότι τη γνωρίζουν είναι εν δυνάμει μεγαλύτερος από ό,τι όταν αναγνωρίζουν την ύπαρξη άγνωστων λέξεων (Mattheoudakis & Patsala, 2007).

Βασικοί στόχοι της διδακτικής προσέγγισης ήταν οι εξής:

- ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς την ύπαρξη του φαινομένου
- ανάπτυξη γλωσσικής συνειδητοποίησης
- άσκηση των μαθητών με στόχο την αποφυγή λανθασμένων σημασιολογικών συσχετισμών
- επίτευξη θετικής μεταφοράς σημασιών από την Γ1 στη Γ2
- ορθή άντληση λεξιλογίου κατά την εκμάθηση της Γ2
- βελτίωση των τεσσάρων δεξιοτήτων
- χρήση των ψευδόφιλων λεξικών μονάδων σε σωστά περιβάλλοντα

Ομάδα-στόχος είναι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού ή/και μαθητές βαθμίδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με προϋπάρχουσες βασικές γνώσεις γκρίκο και Νέων Ελληνικών. Εναλλακτικά μπορεί να βρει εφαρμογή και σε μαθήματα διαλέκτου αλλά και Νεοελληνικής Γλώσσας που προσφέρονται από τοπικούς συλλόγους τόσο στην Απουλία όσο και στην Καλαβρία (ενδεικτικά αναφερόμαστε στους συλλόγους *Ghetonia* και *Kaliglossa* στο χωριό Calimera της Απουλίας και στο σύλλογο *Delia* στην Bona Marina της Καλαβρίας).

6. Περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης

Ο απαιτούμενος χρόνος εφαρμογής της ενότητας είναι 6 διδακτικές ώρες, εντάσσεται στο γλωσσικό μάθημα και προτείνεται η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Το υλικό αποτελείται από ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, κάρτες εμπέδωσης λεξιλογίου και ένα κείμενο προς μετάφραση.

Το παιχνίδι αποτελείται από μια βάση με σειρά δίχρωμων τετραγώνων σε σπειροειδή μορφή, ένα ζάρι, 2 πόνια και δύο σειρές καρτών με χρώματα «πλάτης» αντίστοιχων της διχρωμίας των τετραγώνων της βάσης. Η σπειροειδής μορφή επιλέχθηκε με το σκεπτικό ότι το σαλιγκάρι αναφέρεται αρκετά συχνά σε κείμενα του γκρίκο ως λιχουδιά της τοπικής κουζίνας. Οι κόκκινες κάρτες περιέχουν λέξεις στο γκρίκο με δύο εκδοχές μετάφρασής τους στα Νέα Ελληνικά, ενώ οι πράσινες περιέχουν λέξεις στα Νέα Ελληνικά με δύο εκδοχές μετάφρασής τους στο γκρίκο. Σε κάθε σειρά/στοίβα περιέχονται τόσο ομόηχες και ταυτόσημες έννοιες όσο ομόηχες αλλά ετερόσημες έννοιες (ψευδόφιλες λέξεις). Η σωστή απάντηση είναι σημειωμένη με έντονα γράμματα πάνω στην κάρτα. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να φτάσουν οι παίκτες στο κέντρο της σπείρας. Νικητής είναι όποιος παίκτης καταφέρει να τερματίσει πρώτος έχοντας παράλληλα συλλέξει και τις περισσότερες κάρτες από όλους τους υπόλοιπους.

Στο στάδιο της εμβάθυνσης διανέμονται στους μαθητές κάρτες προς εξάσκηση και εμπέδωση του λεξιλογίου του προαναφερθέντος παιχνιδιού και αναγνώρισή του μέσα σε κειμενικό πλαίσιο. Πρόκειται για προτάσεις με κενά προς συμπλήρωση με την κατάλληλη λέξη.

Στο πίσω μέρος των καρτών υπάρχει η σωστή απάντηση και αυτό καθιστά δυνατή την αυτοαξιολόγηση.

Μια επιπλέον δραστηριότητα για τους μαθητές αποτελεί κείμενο προς μετάφραση από τα Ελληνικά στο γκρίκο ή και αντίστροφα, ανάλογα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Εναλλακτικά μπορούν να δοθούν ταυτόχρονα και τα δύο κείμενα και να εντοπιστούν οι ψευδόφιλες λέξεις. Στη συνέχεια οι μαθητές προχωρούν σε σύνταξη λίστας ψευδόφιλων λέξεων και δημιουργία δικού τους λεξικού. Τέλος, παροτρύνονται να συντάξουν δικά τους κείμενα κάνοντας χρήση ψευδόφιλων λέξεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Campolo, I. (2004). Ένα καινούριο ιστορικό λεξικό των νοτιοϊταλικών ελληνικών. Στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 24ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (9-11 Μαΐου 2003)*. Θεσσαλονίκη, σ.σ. 153-162.

Haarmann, H. (2001). *Kleines Lexikon der Sprachen. Von Albanisch bis Zulu*. München: C.H. Beck-Verlag.

Horrocks, G. (1977). *Greek: A history of the language and its speakers*. London: Addison Wesley.

- Kiss, M. (2002). "Les pièges du vocabulaire bilingue : les faux amis". *Revue d'Études Françaises* 7, 41-55.
- Rohlf, G. (1962). *Neue Beiträge zur Kenntnis der unteritalienischen Gräzität*. München: Verlag d. Bayer. Akad. d. Wiss.
- Tore, J. (2003). *Eine kurze Geschichte der Sprachen*. Heidelberg: Spektrum.
- Αλεξάνδρου, Δ. (1997). *Γρεκάνοι - Οι Έλληνες της Μάγκνα Γρέτσια*. Θεσσαλονίκη : Ερωδιός.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1994). *Νεολογικός Δανεισμός της Νεοελληνικής: Άμεσα δάνεια από τη Γαλλική και Αγγλοαμερικανική-Μορφοφωνολογική Ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Α.Π.Θ.
- Γεωργιά, Σ. (2009). *Η δημογραφική εξέλιξη των ελληνόφωνων πληθυσμών της Grecia Salentina και η γλωσσική κατάσταση στη σύγχρονη εποχή. Ενδεχόμενα και προοπτικές*. Κέρκυρα: μεταπτυχιακή εργασία.
- Καραναστάσης, Α. (1997). *Γραμματική των Ελληνικών Ιδιωμάτων της Κάτω Ιταλίας*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Κασάπη-Ζωντανού, Ε. (1997). *Κατανόηση κειμένου από μη φυσικούς ομιλητές και ψευδοδιαφανείς λέξεις: Μια έρευνα συσχέτισης για τα μεταφραστικά τους δάνεια*. Α.Π.Θ.: διδακτορική διατριβή.
- Κατσογιάννου, Μ. (1999). *Ελληνικά της Κάτω Ιταλίας: η κοινωνιογλωσσολογική άποψη*. Στο: Α. Μόζερ (επιμ.) (1999), *Ελληνική Γλωσσολογία '97*, Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα (Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Γλωσσολογίας, 25-27 Σεπτεμβρίου 1997). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντοσόπουλος, Ν. (2001). *Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυριαζή-Παπακωνσταντίνου, Μ. (2005). *Διαγλωσσικά ομότυπα της ελληνικής και αγγλικής ειδικής γλώσσας ηλεκτρολογίας-ηλεκτρονικής. Γλωσσοδιδασκτική πρόταση*. Στο: «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία». *Ηλεκτρονικά Πρακτικά 5ου Συνεδρίου ΕΛΕΤΟ*. Λευκωσία, Κύπρος, 13-15 Νοεμβρίου 2005.
- Προφίλη, Ο. (1999). *Η ελληνική στη νότια Ιταλία*. Στο: *Διαλεκτικοί θύλακοι της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Τζιτζιλής, Χ. (2000). *Νεοελληνικές Διάλεκτοι και Νεοελληνική Διαλεκτολογία*. Στο: *Η Ελληνική Γλώσσα και οι Διάλεκτοί της*. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ιστοσελίδες

- Mattheoudakis, M. & Patsala, P. (2007). "English-Greek false friends: Now they are, now they aren't". *8th International Conference of Greek Linguistics*. University of Ioannina, August 30th-September 7th. Στο: http://www.linguistuoioi.gr/cd_web/docs/english/025_mattheoudakisICGL8_Ok.pdf