



ΤΕΤΡΑΜΗΝΙΑΙΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΜΟΣ 1 | ΤΕΥΧΟΣ 2 | ΕΤΟΣ 1 | 2013

Περιεχόμενα

Editorial	3
Σπύρος Κιουλάνης	
1. Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps): Ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανοικτής και εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης	6
Σπύρος Κιουλάνης	
2. Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας	51
Ιωσήφ Φραγκούλης, Αιμιλία Μίχαλου.	
3. Χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης στην προσχολική αγωγή: Θεωρητική προσέγγιση και βιβλιογραφική ανασκόπηση	69
Τσιγγίδου Σουλτάνα, Αντωνίου Παναγιώτης, Μιχαλοπούλου Μαρία, Κώστα Γεώργιος.	
4. Η σχέση της θεωρίας και της πράξης στα προγράμματα σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	81
Μιχάλης Γεωργιάδης, Ανδρέας Οικονόμου.	
5. Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Καβάλας	93
Τσούτσα Σταυρούλα, Κεδράκα Κατερίνα.	
6. Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους.	111
Αθανάσιος Μαλέτσκος, Αλέξιος Μαστρογιάννης.	
7. Εφαρμογές CLIL στο ελληνικό σχολείο: επισημάνσεις από τη διδασκαλία σε ένα επαρχιακό γυμνάσιο	122
Κωνσταντίνος Οικονόμου	
8. Το bullying στο δημοτικό σχολείο, σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την Πρώην Σοβιετική Ένωση	136
Γεώργιος Δήμου	
9. Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς μέσω της αξιοποίησης μουσειοσκευών και νέων τεχνολογιών.	153
Η περίπτωση μιας επιμορφωτικής δράσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.	
Ηρακλής Αγγελόπουλος, Παναγιώτης Καραγιάννης, Θεόδωρος Μπαρής, Αλεξία Μπαρδάκη.	
10. Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας	170
Βενετία Καπαχσή, Δόμνα-Μίκα Κακανά.	
11. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το γλωσσικό εγχειρίδιο της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου	182
Αλέξιος Τσιούλης, Δάφνη Δουλγερίδου.	

Editorial

Υπάρχει μία αρκετά γνωστή φράση ενός βρετανού Καθηγητή του Hargreaves, η οποία αποτυπώνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τον προβληματισμό της σύγχρονης εκπαιδευτικής κοινότητας, με αφορμή τη γενικότερη κρίση την οποία διέρχεται η κοινωνία σήμερα: «Πριν αναρωτηθούμε», γράφει «για το τι σχολείο επιθυμούμε να έχουμε, θα πρέπει πρώτα να ξεκαθαρίσουμε τι είδους κοινωνία θέλουμε». Συχνά τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφοροποιούνται ανάλογα με την φιλοσοφία και τους διαθέσιμους πόρους της πολιτείας που τα σχεδιάζει και τα υποστηρίζει. Αν όμως, όπως θα έλεγε και ο Mezirow, στοχεύουμε σε πιο χειραφετημένους και κοινωνικά υπεύθυνους πολίτες, οι οποίοι θα οδηγούνται σε συνειδητές επιλογές και θα σκέφτονται περισσότερο κριτικά και δημιουργικά, τότε τα εκπαιδευτικά συστήματα δε μπορεί παρά να είναι ανοικτά, ευέλικτα και να διέπονται από μια δυναμική, κριτική, δημιουργική, στοχαστική και μαθητοκεντρική φιλοσοφία.

Είναι γεγονός ότι το δεύτερο τεύχος του εκπαιδευτικού κύκλου, εκδίδεται σε μια στιγμή όπου θα μπορούσε να στοχαστεί κανείς για την εκπαίδευση μέσα από το αφηγηματικό "εγώ" του Μαρσέλ Προυστ, στις σελίδες του «Αναζητώντας τον χαμένο χρόνο». Εκεί όπου ο συγγραφέας προσπαθεί να αναπλάσει τη ζωή του με την ανάμνηση δωματίων και σπιτιών, στα οποία ζωντανεύουν οι πιο κρυφές του προσμονές και απογοητεύσεις. Ωστόσο, ακόμη και στην προοπτική αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αλλά και ελπιδοφόρο το γεγονός, ότι κυριαρχεί η δύναμη της ζωής και της δημιουργίας. Όπως, ακριβώς, κυριαρχεί και στους στίχους του Ράινερ Ρίλκε, μέσα από το αμφίσημο σύμβολο του ρόδου με το πλήθος των πετάλων του, να παραπέμπει αρχικά στον ύπνο, στην ανάπαυση και στο θάνατο, συγχρόνως όμως να αισθητοποιεί τη δύναμη της ζωής, αφού η χαρά και η "ηδονή" που προκαλεί η ομορφιά του ρόδου διώχνουν κάθε σκέψη ύπνου και παραίτησης.

Τα άρθρα που φιλοξενούνται στο δεύτερο τεύχος του εκπαιδευτικού κύκλου, κινούνται στο πλαίσιο μιας δυναμικής και δημιουργικής εκπαιδευτικής πρότασης, με κύριους άξονες αναφοράς, την εφαρμογή εναλλακτικών και ευέλικτων μορφών διδασκαλίας και μάθησης, τόσο στην τυπική εκπαίδευση, με έμφαση στην προσχολική και την ειδική αγωγή, όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων, με επίκεντρο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη διαδικτυακή μάθηση.

Αναλυτικότερα,

Ο Σπύρος Κιουλάνης, παρουσιάζει ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (R.I.Vi.Ps), στο επίκεντρο του οποίου βρίσκεται ο στοχασμός, μέσω εικονικών συμμετεχόντων (Virtual Participants). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ενεργητική εμπλοκή των Virtual Participants στη διαδικτυακή μάθηση, αυξάνει τη στοχαστική διεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων στο μάθημα εκπαιδευτικών και με τον τρόπο αυτό επιδρά θετικά στην αύξηση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, ενώ παράλληλα δημιουργεί σ' αυτούς συναισθήματα ευχαρίστησης, χαράς και ικανοποίησης.

Ο Ιωσήφ Φραγκούλης και η Αιμιλία Μίχαλου, καταγράφουν απόψεις εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε τμήματα ένταξης και σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής σε σχέση με την αξιοποίηση έργων τέχνης στην εκπαίδευση μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Τα τελευταία χρόνια η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία κερδίζει σημαντικό έδαφος, τόσο στο πεδίο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς υπόσχεται να συμβάλλει στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, αλλά και της πραγματικότητας που μας περιβάλλει.

Οι Σουλτάνα Τσιγγίδου, Παναγιώτης Αντωνίου, Μαρία Μιχαλοπούλου και Γεώργιος Κώστα, διερευνούν τη χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης στην προσχολική αγωγή, ενώ παράλληλα καταγράφουν τρόπους χρήσης και κατασκευής των εννοιολογικών χαρτών σε αυτήν την εκπαιδευτική ηλικία.

Οι Μιχάλης Γεωργιάδης, και Ανδρέας Οικονόμου, διερευνούν κριτικά τη σχέση της θεωρίας και της πράξης στα προγράμματα σπουδών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των οποίων οι απόφοιτοι σταδιοδρομούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεδομένου ότι η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών αποτελεί βασική παράμετρο για την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής εκπαίδευσης, η εργασία αποκτά ένα ιδιαίτερο νόημα.

Οι Σταυρούλα Τσούτσα και Κατερίνα Κεδράκα, διερευνούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλόλογους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες. Τα ευρήματα φανερώνουν ότι παρά την αρχική πρόθεση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα προγράμματα, να χρησιμοποιήσουν παιδαγωγικά τις νέες τεχνολογίες, διάφοροι ανασταλτικοί παράγοντες, σε συνδυασμό με την έλλειψη ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών οδήγησαν στον περιορισμό της χρήσης τους κατά τη διδακτική πράξη.

Οι Αθανάσιος Μαλέτσκος και Αλέξιος Μαστρογιάννης, εστιάζουν στο σημαντικό ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τονίζοντας ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελεί ένα αναπόσπαστο και οργανικό μέρος της επαγγελματικής τους δραστηριότητας που θα στοχεύει στην προσωπική, στην επαγγελματική και στην επιστημονική τους εξέλιξη και υποστήριξη.

Ο Κωνσταντίνος Οικονόμου, περιγράφει μία πειραματική, ευέλικτη και εναλλακτική διδασκαλία τύπου CLIL σε ένα επαρχιακό Γυμνάσιο, στη βάση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.

Ο Γεώργιος Δήμου διερευνά εάν υπάρχουν διαφορές στην εμπλοκή σε καταστάσεις bullying ανάμεσα σε μαθητές Δημοτικού οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Το άρθρο διαπραγματεύεται ένα φαινόμενο που επιδρά σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία σήμερα καθώς η διακίνηση πληθυσμιακών ομάδων από τη μια χώρα στην άλλη προς αναζήτηση εργασίας και η παρουσία στις σχολικές τάξεις παιδιών με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, αποτελεί μία πραγματικότητα.

Οι Ηρακλής Αγγελόπουλος, Παναγιώτης Καραγιάννης, Θεόδωρος Μπαρής και Αλεξία Μπαρδάκη, εστιάζουν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε

μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς μέσω της αξιοποίησης μουσειοσκευών και νέων τεχνολογιών και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα μουσεία είναι χώροι οι οποίοι μπορούν να ενταχθούν στη διδακτική διαδικασία, εφόσον γίνουν οικείοι για τον εκπαιδευτικό οι κώδικες και οι συμβάσεις που τα διέπουν.

Οι Βενετία Καπαχτσή και Δόμνα - Μίκα Κακανά αναδεικνύουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, περιγράφοντας μια προσπάθεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Είναι γεγονός ότι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες προϋποθέτουν την καθιέρωση ενός πλέγματος ποικίλων δραστηριοτήτων και προγραμμάτων με χαρακτήρα μορφωτικό και επαγγελματικό και πρέπει να χαρακτηρίζονται από ποικιλία περιεχομένου, ευελιξία συντονισμού και δυνατότητα οργάνωσης σε πολλαπλά σχήματα. Στο πλαίσιο αυτό η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μία πραγματικά ευέλικτη διαδικασία, ικανή να καλύψει σε σημαντικό βαθμό τις ιδιαίτερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας.

Τέλος, οι Αλέξιος Τσιούλης και Δάφνη Δουλγερίδου, παρουσιάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το γλωσσικό εγχειρίδιο της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, η δημιουργία στο σχολείο ενός κλίματος συνεργασίας, δίχως την ύπαρξη διακρίσεων και με αποδοχή της διαφορετικότητας, η προοπτική μιας παιδαγωγικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η έμφαση σε εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, είναι οι άξονες πάνω στους οποίους κινείται το δεύτερο τεύχος του εκπαιδευτικού κύκλου. Παράλληλα, οι άξονες αυτοί αποτελούν και μία πρόταση ως προς τους άξονες στους οποίους πρέπει να κινείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να στοχεύει σύμφωνα με τον Mezirow σε περισσότερο χειραφετημένους και κοινωνικά υπεύθυνους πολίτες. Ίσως, οι άξονες αυτοί να αποτελούν και μία ελπίδα για τη συνέχεια, αντίθετη με την ψυχολογία της Όλγας στον Πύργο του Κάφκα, η οποία «μελαγχολεί» κάθε πρωί όταν ο Βαρνάβας τής λέει πως πηγαίνει στον Πύργο, καθώς θεωρεί ανώφελη την πορεία, χαμένη, πιθανώς, τη μέρα και μάταιη την ελπίδα. Κι' αυτό γιατί στο έργο του Κάφκα, όπως, άλλωστε και στη ζωή, τίποτε δεν είναι μάταιο, καθώς, όσο πιο τραγική είναι η κατάσταση που παρουσιάζεται τόσο πιο προκλητική εμφανίζεται η έννοια της ελπίδας.

Σπύρος Κιουλάνης

Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps): Ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανοικτής και εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης

Reflective Interaction through Virtual Participants (R.I.Vi.Ps): An interactive model of open and distance education and online training

Κιουλάνης Σπύρος Ν., Υπουργείο Παιδείας, Διευθυντής Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, Καθηγητής-Σύμβουλος του ΕΑΠ (M.Sc, M.Ed, Ph.D)

spiros@kioulanis.gr

Kioulanis Spiros N., Ministry of Education, Director of Secondary Education in the prefecture of Drama, Professor Tutor at the Hellenic Open University (M.Sc, M.Ed, Ph.D)

spiros@kioulanis.gr

Abstract: In this study we present an interactive model of online distance training (R.I.Vi.Ps), in the centre of which is reflection through Virtual Participants. The design of the environment was based on a long term research, for the needs of which we designed, implemented and evaluated three online learning environments in which we tried a scalable quantitative and qualitative involvement of Virtual Participants in the learning process. The results showed that the active involvement of Virtual Participants in online learning increases the reflective elaboration among the participants in the course and in this way it has a positive effect on the interaction, while creating feelings of pleasure, joy and satisfaction. The first part sets out the theoretical framework of the study and the results of the research so far, the second exposes the design of the R.I.Vi.Ps environment, the application frame, the conclusions, the discussion, and suggestions regarding alternative ways of application, both in online learning and in adult education in person as well.

Περίληψη: Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζουμε ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (R.I.Vi.Ps), στο επίκεντρο του οποίου βρίσκεται ο στοχασμός, μέσω εικονικών συμμετεχόντων (Virtual Participants). Ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος βασίστηκε σε μακρόχρονη έρευνα, για τις ανάγκες της οποίας σχεδιάσαμε, υλοποιήσαμε και αξιολογήσαμε τρία διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία επιχειρήσαμε μία κλιμακούμενη ποσοτικά και ποιοτικά εμπλοκή των Virtual Participants στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ενεργητική εμπλοκή των Virtual Participants στη διαδικτυακή μάθηση, αυξάνει τη στοχαστική διεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων στο μάθημα και με τον τρόπο αυτό επιδρά θετικά στην αύξηση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, ενώ παράλληλα δημιουργεί συναισθήματα ευχαρίστησης, χαράς και ικανοποίησης. Στο πρώτο μέρος εκτίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης και τα αποτελέσματα της έως τώρα έρευνας, στο δεύτερο περιγράφεται ο σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος R.I.Vi.Ps, το πλαίσιο εφαρμογής του, τα συμπεράσματα, η συζήτηση, καθώς και οι προτάσεις, αναφορικά με εναλλακτικούς τρόπους εφαρμογής, τόσο στη διαδικτυακή μάθηση, όσο και στη διά ζώσης εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ηλεκτρονική μάθηση, επιμόρφωση, αλληλεπίδραση, στοχασμός.

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στον τομέα της ψηφιακής τεχνολογίας σε συνδυασμό με την ανάπτυξη του διαδικτύου, των τηλεπικοινωνιών και των τεχνολογικών συστημάτων, οδηγούν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο επιτάσσει ανοιχτά, ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα χωρίς να απαιτείται η παρουσία των εκπαιδευομένων στους συμβατικούς χώρους μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό η ηλεκτρονική μάθηση καλείται να απαντήσει θετικά στις νέες προκλήσεις που αναδύονται (Αναστασιάδης, 2006). Σε αντίθεση με τη μάθηση στη φυσική τάξη, τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης προσφέρουν τη δυνατότητα υποστήριξης της μάθησης στον τόπο και στο χρόνο που επιθυμεί ο εκπαιδευόμενος και παρέχουν σημαντικές και εναλλακτικές δυνατότητες στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Παπαδούρης, 2001. Νιώρας κ.α., 2005. Κιουλάνης, 2008).

Η συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από ποικίλους παράγοντες και προκύπτει από τα τεχνολογικά τους χαρακτηριστικά και τους τρόπους με τους οποίους καταγράφουν, αποθηκεύουν, αναπαριστούν, διαχειρίζονται και μεταφέρουν την πληροφορία. Ωστόσο, η συνεισφορά τους, στη μαθησιακή διαδικασία απορρέει από την παιδαγωγική τους αξιοποίηση (Μικρόπουλος, 2006). Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2006) ένα βασικό συστατικό στοιχείο των σύγχρονων διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης είναι η μετεξέλιξή τους σε περιβάλλοντα συνεργασίας και σε χώρους έντονων κοινωνικών διεργασιών. Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως μάθησης, απαιτείται ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων μέσω των οποίων θα επιτευχθεί ένας κοινός στόχος. Κατά συνέπεια, μία μαθησιακή κοινότητα στο διαδίκτυο συνδυάζει άτομα που έχουν κάτι κοινό και αλληλεπιδρούν με ποικίλους τρόπους διαμέσου μιας κοινής ταυτότητας (Graves, 1992. Wenger, 1998).

Οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικτυακή μάθηση βρίσκονται σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, γεγονός που τους καθιστά περισσότερο ανεξάρτητους, ικανούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και υπεύθυνους σε σχέση με τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας (Moore, 1972. Keegan, 1996, 2001). Στο πλαίσιο αυτό ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να δομείται γύρω από αυθεντικά προβλήματα που αναφέρονται στον πραγματικό κόσμο, τα μέλη του να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να οικοδομούν σχέσεις που θα επιτρέπουν τη μάθηση στα όρια της συνεργασίας του στοχασμού και της αλληλεπίδρασης (Wenger, 1998). Για την επίτευξη αυτών των στόχων απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εξασφάλιση εκείνου του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα παρέχει στους συμμετέχοντες δυνατότητες λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών, ανεξαρτησία και συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, δυνατότητες αυτοαξιολόγησης και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους (Κόκκος, 1999). Υπό αυτές τις συνθήκες η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της δραστηριοποίησης, της

υπευθυνότητας, των πρωτοβουλιών των εκπαιδευομένων, του στοχασμού και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκομένων στη μαθησιακή δραστηριότητα, ενώ ο ρόλος των διδασκόντων διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει την επικοινωνία, την ανατροφοδότηση, την ενίσχυση, τη διευκόλυνση και την ενθάρρυνση (Keegan, 1996. 2001).

1. Εικονικά περιβάλλοντα μάθησης Virtual Learning Environments (VLEs)

Τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης (VLEs) συνιστούν διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία χαρακτηρίζονται από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τα οποία προκύπτουν μέσα από ειδικό σχεδιασμό, ο οποίος βασίζεται στην ανάλυση των παιδαγωγικών απαιτήσεων που καλούνται να υποστηρίξουν (Dillenbourg, 2000). Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2006), τα VLEs είναι ειδικά σχεδιασμένα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης στα οποία ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς οι εκπαιδευόμενοι δεν λαμβάνουν απλά ενεργό ρόλο αλλά αποτελούν και ουσιαστικούς παράγοντες διαμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας (Dori et al., 2003; Light et al., 2000). Η ανάπτυξη ενός συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο διαδίκτυο διαμορφώνεται από τέσσερις βασικούς παράγοντες που είναι (α) το περιεχόμενο, (β) η οργάνωση σπουδών, (γ) οι τεχνολογικές υποδομές και (δ) η παιδαγωγική του διάσταση (Αναστασιάδης, 2006).

Η παιδαγωγική διάσταση των VLEs βασίζεται κατά κύριο λόγο στο θεωρητικό μοντέλο του εποικοδομητισμού (Mikropoulos, 2000. Μικρόπουλος et al., 2011), με βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο ότι παρατηρείται μια μετατόπιση από τη διδασκαλία στη μάθηση μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας (Αναστασιάδης, 2006). Παρόμοιες θεωρήσεις προέρχονται και από την περιοχή των γνωστικών θεωριών και των θεωριών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τη θεωρία του Κατανεμημένου «Γινώσκουν» (Distributed Cognition theory) (Solomon, 1987) και τη θεωρία Δραστηριοτήτων (Activity theory) (Engestrom, 1987, 1999). Στο πλαίσιο αυτό ο Roberts (1995, όπως αναφ. στο Αναστασιάδης, 2006) πρότεινε ένα εύχρηστο πρότυπο με την ονομασία "A Template for Converting Classroom Courses to Distributed, Asynchronous Courses" στο οποίο δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης, του οποίου βασικά στοιχεία είναι (α) ο καθορισμός των μαθησιακών στόχων, (β) η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού, στους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί, (γ) η επιλογή των κατάλληλων τεχνολογικών μέσων και (δ) ο συνδυασμός των θεωριών μάθησης που πρέπει να ακολουθηθούν.

Στο σχεδιασμό συνεργατικών περιβαλλόντων στο διαδίκτυο, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Kagan, 1994). Το ενδιαφέρον αυτών των προσεγγίσεων εστιάζεται στο ότι ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να είναι σε θέση (α) να επιλύει προβλήματα, (β) να συνεργάζεται με άλλους, (γ) να είναι υπεύθυνος της προσωπικής του πορείας εκμάθησης και (δ) να επιβραβεύεται όταν επιτυγχάνει τους στόχους του στο πλαίσιο της ομάδας (Αναστασιάδης, 2006). Για το σχεδιασμό ενός συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος στο διαδίκτυο, οι Jonassen, (1992) και Philips, (1995) υιοθετούν το μοντέλο επίλυσης προβλημάτων το οποίο διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις: (α) τη φάση της ανάλυσης,

(β) του σχεδιασμού, (γ) της ανάπτυξης, (δ) της υλοποίησης και της αξιολόγησης - αναθεώρησης. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει ενεργά στην απόκτηση της γνώσης, μέσα από ένα περιβάλλον στο οποίο δεν παραμένει απλώς, παρατηρητής, αλλά συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Trop, & Sage, 1998).

Οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης με βάση την προτεινόμενη μεθοδολογία της Αμερικάνικης Ένωση για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ADEC, 2013 οπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2006) είναι:

(α) το περιβάλλον μάθησης να διέπεται από ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους και να εστιάζει σε σαφώς καθορισμένα προσδοκώμενα αποτελέσματα λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων,

(β) οι συμμετέχοντες να ενθαρρύνονται ώστε να λαμβάνουν ενεργά μέρος σε όλη την πορεία μάθησης, συνδυάζοντας: [i] τη μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing), [ii] τη μάθηση με στοχασμό (learning by reflection), [iii] τη μάθηση μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων (case - based learning) και [iv] τη μάθηση μέσα από την εξερεύνηση (learning by exploring),

(γ) η σύνδεση των μαθησιακών στόχων με μαθησιακές εμπειρίες από την πραγματική ζωή να αποτελεί μία σημαντική προτεραιότητα,

(δ) το περιβάλλον μάθησης να συνδυάζει τη χρήση των τεχνολογικών μέσων στη βάση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί, καλύπτοντας τα διαφορετικά στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων και να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση με στόχο την υλοποίηση της συνεργατικής μάθησης (Αναστασιάδης, 2006).

Τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα από τη δημιουργία συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης στο διαδίκτυο είναι πολλά και σημαντικά, ωστόσο το μέγεθος της επιτυχίας τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενθάρρυνση και υποστήριξη της ενεργητικής συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Mason & Bacsich, 1998).

2. Η αλληλεπίδραση στη διαδικτυακή μάθηση

Η ποιότητα και η έκταση της αλληλεπίδρασης σε ένα εικονικό διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον είναι καθοριστικά στοιχεία και ποικίλουν ανάλογα με τη διδακτική φιλοσοφία, τη φύση του γνωστικού αντικειμένου, τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται και την ωριμότητα των εκπαιδευομένων (Μακράκης, 2000, 2001).

Με τη σημασία της αλληλεπίδρασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατ' επέκταση στη διαδικτυακή μάθηση, έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές (Thurmond, Wambach, 2004). Θεωρείται μια από τις σημαντικότερες διαδικασίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα όταν βασίζεται στις αρχές της ενεργητικής μάθησης, της οικοδόμησης της γνώσης, της στοχαστικής μάθησης, της αυθεντικής και της υποβοηθητικής μάθησης. Στο πλαίσιο αυτών των αρχών οι εκπαιδευόμενοι δεν εκλαμβάνονται ως παθητικοί δέκτες αλλά ως αυτόνομα και

υπεύθυνα άτομα τα οποία συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και στην οικοδόμηση της γνώσης, ενώ έχουν τη δυνατότητα της διαλεκτικής επικοινωνίας σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης (Μακράκης, 2000, 2001).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί τέσσερις τύποι αλληλεπίδρασης (Thurmond, Wambach, 2004):

- (α) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το διδακτικό υλικό,
- (β) η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων,
- (γ) η αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου - εκπαιδευτή και
- (δ) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το τεχνολογικό περιβάλλον.

Οι Moore & Kearsley (1996) αναφέρουν και την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με τον εαυτό του, καθώς αναστοχάζεται ενώ βρίσκεται σε μια μαθησιακή πορεία.

3. Η διαδικασία του στοχασμού

Ο στοχασμός έχει την αφετηρία του στη διάκριση που κάνει ο Dewey (1910) ανάμεσα στις μηχανικά επαναλαμβανόμενες και στις αναστοχαστικές πράξεις. Οι μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις καθοδηγούνται από παράγοντες, όπως είναι η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία και κατά συνέπεια είναι στατικές και δεν επιδέχονται εύκολα τροποποιήσεις. Αντίθετα οι αναστοχαστικές πράξεις στηρίζονται σε μια συνεχή αυτό-αξιολόγηση και ανάπτυξη και έχουν ως αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση (Καράμηνας, 2010).

Οι Boud, Keogh, και Walker (1985, 2002) αναφέρονται στο στοχασμό ως ένα γενικό πλαίσιο δραστηριοτήτων στις οποίες το άτομο εμπλέκεται προκειμένου να διερευνήσει τις εμπειρίες του και να οδηγηθεί σε μια νέα κατανόηση και εκτίμηση των φαινομένων. Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων κυριαρχούν τρία στάδια:

- (α) η επιστροφή στην εμπειρία, η οποία σημαίνει την ανάκληση στη μνήμη σημαντικών γεγονότων, την αναπαράσταση της αρχικής εμπειρίας στο νου του εκπαιδευόμενου και την αφήγηση σε άλλους βασικών σημείων της εμπειρίας του,
- (β) η προσέγγιση των συναισθημάτων, η οποία έχει δύο διαστάσεις: την αξιοποίηση των θετικών συναισθημάτων και τον περιορισμό εκείνων που εμποδίζουν τη μάθηση, και
- (γ) η επαναξιολόγηση της εμπειρίας η οποία περιέχει τη σύνδεση της νέας γνώσης με εκείνη που ήδη κατέχει ο εκπαιδευόμενος και την ενσωμάτωση αυτής της νέας γνώσης στο αντιληπτικό του σύστημα.

Βασικές διαστάσεις, οι οποίες σύμφωνα με τους Boud, Keogh, και Walker (1985), μπορούν να συνεισφέρουν στο στοχασμό και να βελτιώσουν τα αποτελέσματά του είναι: (α) ο συσχετισμός, δηλαδή η σύνδεση των νέων δεδομένων με εκείνα που είναι ήδη γνωστά, (β) η

ενσωμάτωση, η οποία αναζητά σχέσεις μεταξύ των δεδομένων, (γ) η επικύρωση, μέσω της οποίας αναγνωρίζεται η αυθεντικότητα των ιδεών και των συναισθημάτων που προέκυψαν και (δ) η αφομοίωση της νέας γνώσης.

Για τον Dewey (1933) ο στοχασμός αναφέρεται στην «αξιολόγηση της αιτιολόγησης των πιστεύω» ενός ατόμου» (σελ.9), δηλαδή, τη διεργασία της λογικής εξέτασης των συμπερασμάτων με τα οποία έχουν αιτιολογηθεί οι πεποιθήσεις και τα πιστεύω του. Η σημαντική διάσταση που δίνει ο Dewey (1933) στον ορισμό του, σύμφωνα με τον Mezirow (1990), είναι ότι ο στοχασμός είναι ο διανοητικός τρόπος αντιμετώπισης ενός θέματος, μιας ιδέας ή ενός σκοπού, με στόχο την κατανόηση ή την αποδοχή του, ή την τοποθέτησή του στο σωστό πλαίσιο. Ο ορισμός του Dewey, όπως επισημαίνει ο Κόκκος (2013) περιέχει δύο στοιχεία που του προσδίδουν πρόσθετη δυναμική (α) το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού δεν είναι απλά η αξιολόγηση της εγκυρότητας των σημερινών ιδεών μας, αλλά και των θεμελίων επάνω στα οποία αυτές στηρίζονται (β) ο κριτικός στοχασμός περιλαμβάνει τη διεύρυνση των συνεπειών που τείνει να επιφέρει. Δηλαδή, στοχαζόμενοι αναρωτιόμαστε για τα αποτελέσματα που ενδεχομένως έχουν οι ιδέες μας και επεξεργαζόμαστε σχέδια δράσης προκειμένου να επιφέρουμε αλλαγές.

Σε γενικές γραμμές ο στοχασμός έχει συνδεθεί με διαδικασίες κατά τις οποίες το άτομο επιστρέφει σε μία θεωρία, εμπειρία ή πρακτική και την επανεξετάζει προκειμένου να αναγνωρίσει τις συνέπειές της. Με την έννοια αυτή ο στοχασμός μπορεί να θεωρηθεί ως η ενεργητική και προσεκτική θεώρηση μιας γνώσης ή άποψης (Αυγητίδου, 2011). Ο στοχασμός μπορεί να είναι αναπόσπαστο τμήμα της απόφασης που παίρνει κάποιος για το πόσο αποτελεσματικά πρέπει να δράσει, ή μπορεί επίσης να περιλαμβάνει μια εκ των υστέρων επαναξιολόγηση των δεδομένων (Kolb, 1984). Ο εκ των υστέρων στοχασμός επανεξετάζει την πρότερη μάθηση και εστιάζει σε παραδοχές αναφορικά με το περιεχόμενο ενός προβλήματος. Ενδέχεται επίσης να αναφέρεται στη διεργασία επίλυσης ενός προβλήματος ή στις πρότερες υποθέσεις πάνω στις οποίες το ίδιο το πρόβλημα έχει τεθεί. Ο στοχασμός πάνω στις πρότερες υποθέσεις προσδιορίζεται με τον όρο κριτικός στοχασμός (critical reflection) (Mezirow, 1990).

Ενώ γενικά ο στοχασμός εμπεριέχει στοιχεία κριτικής, ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται αποκλειστικά στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των πρότερων υποθέσεων της μάθησης, καθώς και στο ζήτημα της αιτιολόγησης των αρχικών συλλογισμών και δε σχετίζεται τόσο με το πώς όσο με το γιατί της μάθησης (Mezirow, 1990). Υιοθετώντας την παραδοχή ότι η εμπειρία αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης (Rogers, 1999), ο κριτικός στοχασμός, η συνειδητή δηλαδή και αποστασιοποιημένη επεξεργασία της εμπειρίας, αποτελεί μία συνεχή διαδικασία και υπό την έννοια αυτή ένα συστατικό στοιχείο της μάθησης το οποίο εμπεριέχεται και στον κύκλο της μάθησης του Kolb (Κόκκος, 2005α).

Ο κύκλος της μάθησης είναι ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο εισήγαγε ο David Kolb (1984) ως μια διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας. Η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με αφηρημένες ιδέες και έννοιες, σύμφωνα με

τον Kolb δεν οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση επειδή πρόκειται για διεργασία αποκομμένη από την πραγματικότητα και ασύμπυκτη με τις συνθήκες που εκείνοι αντιμετωπίζουν. Με βάση αυτές τις απόψεις ο Kolb διατύπωσε ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων το οποίο ονόμασε «κύκλο της μάθησης», μέσω του οποίου η μάθηση μπορεί να πραγματοποιείται αποτελεσματικά. Αναλυτικά τα τέσσερα στάδια είναι:

(α) το άτομο, βασιζόμενο στις γνώσεις και τις εμπειρίες του και έχοντας να αντιμετωπίσει νέα προβλήματα, προετοιμάζεται να πάρει αποφάσεις, επιθυμεί να δράσει, να εφαρμόσει στην πράξη όσα έχει μάθει,

(β) οι νέες συνθήκες που συναντά οδηγούν στην απόκτηση νέων εμπειριών και γνώσεων,

(γ) γίνεται αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δράσης, καθώς οι νέες εμπειρίες παρατηρούνται από ποικίλες οπτικές γωνίες και εξάγονται συμπεράσματα,

(δ) οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα υπόκεινται σε συστηματική νοητική επεξεργασία.

Οι νέες εμπειρίες ταξινομούνται, συνδέονται με τις πρότερες γνώσεις καθώς και με νέα επιστημονικά δεδομένα ή θεωρητικές προσεγγίσεις. Αντλούνται γενικές αρχές και διαμορφώνονται νέοι κανόνες δράσης.

Μία διαφορετική εκδοχή στην έννοια του στοχασμού προσδίδει ο Glaser (1941), ο οποίος ορίζει τον κριτικό στοχασμό ως μία στάση του να είναι κανείς διατεθειμένος να εξετάζει στοχαστικά τα προβλήματα και τα ζητήματα που βιώνει, χρησιμοποιώντας ορθολογιστικά στοιχεία. Διευκρινίζει χαρακτηριστικά ότι ανάμεσα στις ικανότητες του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου περιλαμβάνονται η συγκέντρωση και διαχείριση κατάλληλων πληροφοριών, η ερμηνεία δεδομένων, η αξιολόγηση των ενδείξεων, ο εντοπισμός της ύπαρξης λογικών συσχετισμών μεταξύ διαφόρων προτάσεων, η κατανόηση της χρήσης της γλώσσας με ακρίβεια και σαφήνεια, η άντληση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και γενικεύσεων.

Ο Habermas (1990 στο Κόκκος, 2013) εκφράζοντας τις γενικότερες αντιλήψεις της Σχολής της Φρανκφούρτης προσδιόρισε τις προϋποθέσεις του στοχαστικού διαλόγου με βάση τις πιο κάτω αρχές:

(α) κάθε άτομο που είναι σε θέση να εκφράζεται και να δρα μπορεί να συμμετέχει στον στοχαστικό διάλογο.

(β) όλοι μπορούν να επεξεργάζονται κριτικά κάθε μορφής παραδοχές.

(γ) όλοι μπορούν να θέτουν στην κρίση του στοχαστικού διαλόγου κάθε μορφής παραδοχές.

(δ) όλοι μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους.

Συμφώνα με τον Habermas (1990), όσο περισσότερο οι πολίτες μαθαίνουν να συνδιαλέγονται με αυτό τον τρόπο τόσο εδραιώνεται η χειραφέτηση και η αυτοδυναμία τους. Και όσο αναπτύσσονται αυτές οι διεργασίες, τόσο αυτοί ισχυροποιούνται και μπορούν να αντιπαρατίθενται στους μηχανισμούς των οικονομικών συμφερόντων και της κρατικής

γραφειοκρατίας με αποτέλεσμα το κοινωνικό σύστημα να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανθρωπινές ανάγκες.

4. Στοχαστική - μη στοχαστική δράση και στοχασμός κατά τη δράση

Οι Boud, Keogh, και Walker (2002) αναφέρουν ότι μία ολοκληρωμένη στοχαστική διεργασία, δημιουργεί στα άτομα που εμπλέκονται σ' αυτή μία εσωτερική δέσμευση απέναντι σε όσα έμαθαν, γεγονός το οποίο ενδεχομένως να σηματοδοτεί τη δέσμευσή τους για δράση, προκειμένου να δοκιμάσουν τη νέα γνώση (Κόκκος, 2005β). Ωστόσο ο Perkins (1992,1994, όπ. Αναφ. στο Κόκκος, 2005β) τονίζει ότι η ανθρώπινη σκέψη συχνά χαρακτηρίζεται από:

- (α) βιαστικές κρίσεις, στις οποίες δεν αναλογιζόμαστε τις συνέπειες,
- (β) μία στενή αντίληψη των πραγμάτων, δίχως να αναζητούμε εναλλακτικές οπτικές ή πρωτότυπες λύσεις,
- (γ) συγκεχυμένες εικόνες οι οποίες κυριαρχούν στο νου μας, δίχως να λαμβάνουμε υπόψη τα επί μέρους στοιχεία ενός θέματος,
- (δ) έλλειψη συστηματικότητας, όταν εξετάζουμε σύνθετα ζητήματα με έναν τυχαίο τρόπο.

Ο Jarvis (1997, 1998, 1999, 2001) υποστηρίζει ότι η διαδικασία της μάθησης ξεκινά από τη στιγμή που το άτομο έρχεται σε επαφή με κάποια κοινωνική εμπειρία η οποία προσφέρει τη δυνατότητα μάθησης. Υποστηρίζει μάλιστα ότι όλη μας η ζωή μπορεί να θεωρηθεί ως ένα συνεχές φαινόμενο μάθησης, το οποίο αναπτύσσεται σε ένα πολύπλοκο και ποικιλόμορφο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον. Σε κάθε περίπτωση μάθησης, τα πάντα ξεκινούν από μια κατάσταση σύγκρουσης μεταξύ της βιογραφίας του κάθε εκπαιδευόμενου με μια νέα εμπειρία. Δηλαδή η επιθυμία για μάθηση είναι τις περισσότερες φορές αποτέλεσμα μιας αποτυχημένης προσπάθειας του ατόμου να αντεπεξέλθει σε μία απρόβλεπτη κατάσταση κατά τη διάρκεια της ζωής του. Παράλληλα, ο Jarvis (1997) διαχώρισε τη μάθηση των ενηλίκων σε στοχαστική (reflective) και μη στοχαστική μάθηση (non - reflective) ενώ εισήγαγε και την έννοια της μη μάθησης (non - learning) κατά την οποία οι εμπειρίες που βιώνει ένας ενήλικας δεν οδηγούν σε μάθηση για λόγους όπως ο φόβος για αλλαγή, η αλαζονεία ή η απλή απόρριψη της μαθησιακής διάστασης της εμπειρίας (Κόκκος, 2005β). Η μη στοχαστική δράση περιλαμβάνει δύο είδη δράσεων: (α) τη δράση κατόπιν συνήθειας και (β) τη λελογισμένη δράση. Η πρώτη χαρακτηρίζεται από μία αλληλουχία ενεργειών, ενώ η δεύτερη βασίζεται στην προηγούμενη μάθηση η οποία δεν στοχεύει στην αιτιολόγηση των πεποιθήσεων παρά μόνο στη χρήση. Με την έννοια αυτή η σκέψη ενός ατόμου για την επίλυση ενός προβλήματος που βασίζεται σε πρότερες γνώσεις δεν είναι εξ ορισμού στοχασμός αλλά κυρίως λελογισμένη δράση (Κόκκος, 2005β).

Η αφετηρία της στοχαστικής δράσης κατά τον Mezirow (1990) είναι η ανάληψη δράσης. Ο Schon, (1967, 1983, 1987, 1991, 1994) ερμηνεύοντας το στοχασμό κατά τη δράση (reflection in action) χρησιμοποιεί το παράδειγμα της jazz μουσικής, καθώς αντιλαμβάνεται τον

αυτοσχεδιασμό των μουσικών της jazz ως ένα είδος στοχασμού κατά τη δράση. Η επικοινωνία ανάμεσα στους μουσικούς της jazz δε θα πρέπει να είναι εντελώς προβλέψιμη γιατί θα είναι βαρετή, αλλά ούτε και απρόβλεπτη γιατί θα είναι άναρχη. Οι μουσικοί, λοιπόν, σε ένα κουαρτέτο jazz παίζουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ρυθμού και μελωδίας όπου όταν το ένα μέλος παίζει το άλλο αντιδρά απαντώντας με το δικό του παίξιμο. Αυτή η αντίδραση είναι σχετική με αυτό που άκουσε και με τον τρόπο που το άκουσε. Έτσι, εξελίσσεται ένας διάλογος που βασίζεται στη διαφορετική αντίληψη με την οποία ο μουσικός λαμβάνει το μουσικό μήνυμα (Schon, 1987). Γενικεύοντας την όλη διεργασία του στοχασμού κατά τη δράση ο Schon αναφέρει ότι ο στοχασμός κατά τη δράση είναι σιωπηρός και τυχαίος, συμβαίνει χωρίς την παρεμβολή του λόγου και δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη διανοητική διεργασία. Συγχρόνως, περιλαμβάνει την ικανότητα μιας νέας ερμηνείας των φαινομένων αλλά και της δημιουργίας νέων ιδεών (Schon, 1987). Η διαδικασία αυτή ενέχει τη διαρκή επαφή του εκπαιδευτή με αυτά που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι. Περιλαμβάνει την πιθανότητα της έκπληξης για όσα συμβαίνουν, αλλά και του προβληματισμού και εν τέλει της αντίδρασης και της άμεσης δοκιμής νέων πραγμάτων (Schon, 1987).

5. Στην προοπτική των Virtual Participants (VPs): από τη μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων (Problem Based Learning–PBL) στη στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps)

Η προοπτική των Virtual Participants, μάς απασχόλησε για πρώτη φορά τον Οκτώβριο του 2005 και ακολούθησε έκτοτε μία κλιμακούμενη πορεία. Αφετηρία υπήρξε ένα διαδικτυακό μάθημα, το *εξ@εθ*, το οποίο κατευθύνονταν από μία μελέτη περίπτωσης, στην οποία πρωταγωνιστούσε ένας εκπαιδευτικός και δύο μαθητές του με μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι συμμετέχοντες στο μάθημα εκπαιδευτικοί μελετούσαν ένα ειδικά διαμορφωμένο, σύμφωνα με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο τμηματικά τοποθετούταν στην πλατφόρμα και αντλούσαν από αυτό πληροφορίες με βάση τις οποίες πρότειναν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του (Κιουλάνης, 2008).

Το επόμενο βήμα ήταν η περίπτωση του Μάρκου στο *M@rkus Quests* (2010). Ο Μάρκος ήταν ένας εκπαιδευτικός ο οποίος για πρώτη φορά δίδασκε σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο μάθημα κλήθηκαν να βοηθήσουν το Μάρκο να αντεπεξέλθει στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ωστόσο, ο Μάρκος ήταν κάτι παραπάνω από μία μελέτη περίπτωσης, καθώς οι συμμετέχοντες απευθύνονται πλέον σ' αυτόν σαν να είναι πραγματικά ένας από αυτούς: «*Μάρκο, νομίζω ότι σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης πρέπει να*». Ωστόσο, εκείνο το οποίο έλειπε από την περίπτωση του Μάρκου ήταν η αλληλεπίδρασή του με τους συμμετέχοντες. Όλοι, δηλαδή, τον αντιμετώπιζαν ως συμμετέχοντα, χωρίς ωστόσο, ο ίδιος ο Μάρκος να αλληλεπιδρά μαζί τους. Αυτό το κενό ήρθε να καλύψει η περίπτωση του Ανέστη.

Ο Ανέστης, ήταν ένας εκπαιδευτικός ο οποίος βρέθηκε στην διαδικτυακή επιμόρφωση “Learning by six thinking hats” (2012) από περιέργεια και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέλαβαν την «υποχρέωση» να τον κρατήσουν κοντά τους καλύπτοντας τις βασικές του ανησυχίες σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων. Ο Ανέστης σε αντίθεση με τις προηγούμενες δύο περιπτώσεις έρχεται σε πλήρη αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες στο μάθημα, καθώς επικοινωνεί μαζί τους. Ο Ανέστης κινείται σε ένα ελεύθερο πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο μάθημα, το οποίο προσδιορίζεται από χαρακτηριστικά τα οποία απορρέουν πρωτίστως από την προσωπικότητά του, χωρίς, δηλαδή, να εκφράζει ή να υποστηρίζει με τη στάση του κάποιο θεωρητικό πλαίσιο δράσης.

Οι Virtual Participants στο R.I.Vi.Ps, πέρα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους «εκπροσωπούν» και υποστηρίζουν και κάποιο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο κινείται στα όρια του στοχασμού, του μη στοχασμού, της λογικής και δημιουργικής σκέψης.

5.1 Η πρώτη φάση της έρευνας: «ε εξ αποστάσεως επιμόρφωση θεολόγων εκπαιδευτικών» [(e_εξ@εθ) Οκτώβριος – Νοέμβριος 2005]: Ένας αναπληρωτής καθηγητής και οι δύο «ταραξίες» μαθητές του Β3

Το 2005 σε συνεργασία με τον Καθηγητή Αλέξανδρο Καράκο [Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών)] και τον Καθηγητή Χρήστο Βασιλόπουλο [Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Θεολογική Σχολή)] σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης e-class του ακαδημαϊκού δικτύου GUnet (<http://eclass.gunet.gr>) το eεξ@εθ (e εξ αποστάσεως επιμόρφωση θεολόγων). Το e_εξ@εθ ήταν ένα περιβάλλον διαδικτυακής επιμόρφωσης θεολόγων εκπαιδευτικών, το οποίο υλοποιήθηκε κατά το δίμηνο Οκτωβρίου – Νοεμβρίου 2005, με τη συμμετοχή 320 εκπαιδευτικών και που στη συνέχεια εξακολούθησε να λειτουργεί για όλο το σχολικό έτος 2005-2006 με τη συμμετοχή και άλλων ειδικοτήτων (Κιουλάνης, Καράκος, 2006). Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2006-2007 το eεξ@εθ μετεξελίχθηκε σε eεξ@ε (e εξ αποστάσεως επιμόρφωση) και χρησιμοποιήθηκε ως ένα περιβάλλον επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων των δομών εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Συμμετείχαν 213 εκπαιδευτικοί (Κιουλάνης, Καράκος, 2006. Κιουλάνης, Παναγιωτίδου, 2006,2007. Κιουλάνης κ. συν 2007. Κιουλάνης, 2008).

Το αντικείμενο της επιμόρφωσης στο eεξ@εθ αφορούσε σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, ψυχολογικής υποστήριξης της μάθησης, αξιοποίησης του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη διαδικασία της μάθησης και σε ζητήματα που αφορούσαν στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στις οκτώ (8) συνολικά εβδομάδες μελέτης οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, μελέτησαν ένα ειδικά διαμορφωμένο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο ανακτούσαν από την πλατφόρμα τμηματικά (ένα κεφάλαιο ανά εβδομάδα) με βάση ένα συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα μελέτης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να συνεργάζονται και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, καθώς χρησιμοποιούσαν μια ποικιλία από εργαλεία και πληροφορίες (Κιουλάνης,

2008). Η διαδικασία της επιμόρφωσης συγκέντρωνε πολλά χαρακτηριστικά από το θεωρητικό μοντέλο της μάθησης μέσω επίλυσης προβλημάτων (Problem Based Learning - PBL) (Ibanese, & Mitchell, 1993. Walker, & Leary, 2009. Gijbels at. all. 2005). Στο πλαίσιο αυτό ένα υποθετικό παράδειγμα, το οποίο αντανακλούσε μία ευρύτερη κατάσταση, ή ένα πραγματικό πρόβλημα το οποίο παρουσιαζόταν ως μία μελέτη περίπτωσης ήταν εκείνο το οποίο καθοδηγούσε συχνά τη μάθηση, καθώς οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση έπρεπε να αναζητήσουν και να αξιολογήσουν σχετικές πληροφορίες για την επίλυσή του (Κιουλάνης, 2008). Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε κινήθηκε στα όρια της μάθησης μέσω επίλυσης προβλημάτων (PBL) καθώς τα υποθετικά σενάρια αντανακλούσαν μία ευρύτερη κατάσταση και οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση καλούνταν να αναζητήσουν και να αξιολογήσουν σχετικές πληροφορίες για την επίλυσή τους (Dochy, at all, 2003. Vernon, & Blake, 1993. Savery, & Duffy, 1995. Norman, & Schmidt, 1992). Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν ουσιαστικά να αναλάβουν δράση και να προσφέρουν λύσεις στα προβλήματα ενός εικονικά εμφανιζόμενου αναπληρωτή εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιμετώπιζε σοβαρά ζητήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο κλήθηκε να διδάξει μετά από μία μακρόχρονη αναμονή διορισμού. Τα προβλήματα του εκπαιδευτικού, σχετιζόνταν με το άμεσο περιβάλλον των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιμόρφωση, με αποτέλεσμα στο πρόσωπό του να διακρίνουν μία σειρά από προσωπικά τους προβλήματα στα οποία επιδίωκαν να δώσουν την πλέον πρόσφορη λύση (Κιουλάνης, 2005. Κιουλάνης, 2007. Κιουλάνης, 2008. Κιουλάνης, Παναγιωτίδου. 2006. Κιουλάνης, Παναγιωτίδου, 2007).

Ακολουθεί το βασικό σενάριο της επιμόρφωσης:

«Στο X Ενιαίο Λύκειο Τρίπολης τοποθετήθηκε ως αναπληρωτής ο κ. Ψ. Η μεγάλη διάρκεια αναμονής διορισμού τον είχε οδηγήσει σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους, πράγμα που συνεπάγεται ξεχωριστές προσωπικές και εργασιακές συνήθειες, τις οποίες καλείται πλέον να αλλάξει. Η οικογένειά του ζει στην Ξάνθη. Η σύζυγός του εργάζεται ως Νηπιαγωγός, ενώ τα παιδιά του φοιτούν στην Πρώτη και στην Τετάρτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Οι αρχικές του ανησυχίες στο ξεκίνημα της νέας του σταδιοδρομίας επικεντρώνονται στη διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη, σε ζητήματα ενημέρωσης γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα μαθήματα που θα διδάξει, στις πολύπλοκες διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών, στις σχέσεις του με τους γονείς, στις σχέσεις του με το Διευθυντή και τους συναδέλφους, στο πώς θα αντεπεξέλθει στο υπερφορτωμένο πρόγραμμα, στο μεγάλο μέγεθος της τάξης, στην ανύπαρκτη καθοδήγηση κ.λ.π. Τα πρώτα σχέδια μαθημάτων δεν λειτουργούν, οι περισσότεροι μαθητές μοιάζουν αδιάφοροι και απείθαρχοι, στοιχεία που τον οδηγούν σε μία συναισθηματική κόπωση και στο άγχος. Πριν από λίγες μέρες ο Διευθυντής του Σχολείου ο κ. Δ. διασχίζοντας το διάδρομο για να φτάσει στο γραφείο του πρόσεξε την έντονη φασαρία που ακουγόταν από την τάξη, όπου ο νέος συναδέλφος προσπαθούσε να κάνει μάθημα. Σκέφτηκε πως δεν ήταν ούτε ο πρώτος ούτε ο τελευταίος εκπαιδευτικός που δεν μπορούσε να κάνει μάθημα. Ωστόσο, θέλησε να ερευνήσει το θέμα. Άκουσε τη γνώμη κάποιων έμπιστων συναδέλφων και κάλεσε τον Γιώργο και τον Ανέστη, τους γνωστούς «ταραξίες» μαθητές του Β3 στο γραφείο του. Οι μαθητές διαμαρτύρονται πως δεν είναι μόνο αυτοί, αλλά όλη η τάξη που συμμετέχει στη φασαρία. Ο

Διευθυντής έχοντας επιτιμήσει έντονα τους δύο μαθητές πιστεύει πως έχει δώσει κάποια λύση στο πρόβλημα. Σε αντίθεση όμως με τη δική του αίσθηση η κατάσταση χειροτερεύει. Καλεί το Σύλλογο διδασκόντων σε έκτακτη συνεδρίαση κάνοντας γενικές συστάσεις για το πώς πρέπει να χειριζόμαστε τους άτακτους μαθητές, ενώ τονίζει τα αγαθά της πειθαρχίας και της αυστηρότητας. Ούτε και αυτή η παρέμβαση όμως φαίνεται να έχει κάποιο αποτέλεσμα. Ο Διευθυντής αυτή τη φορά καλεί το νέο εκπαιδευτικό στο γραφείο του και με αυστηρό τόνο του επιστά την προσοχή, ζητώντας του να μην αφήνει περιθώρια δράσης στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός επιστρέφει στην τάξη ταπεινωμένος. Γνωρίζει ότι το πρόβλημά του είναι αντικείμενο συζητήσεων. Απέναντι σ' αυτή την αντίζηση πραγματικότητα θα καταλήξει ίσως να αναπτύξει μία νοοτροπία επιβίωσης. Θα γίνει συντηρητικός στις μεθόδους διδασκαλίας, θα αντιμετωπίζει μηχανιστικά τους μαθητές και θα αμύνεται με κλείσιμο στον εαυτό του» (Κιουλάνης, 2008).

Για τη διαπραγμάτευση των επιμέρους θεμάτων που ανέκυπταν αξιοποιούνταν οι δυνατότητες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας που προσέφερε η πλατφόρμα που φιλοξενούσε την επιμορφωτική διαδικασία, όπως συζητήσεις σε πραγματικό και μη πραγματικό χρόνο, ομάδες εργασίας, μελέτη σχετικού υλικού, ανταλλαγή αρχείων κ.ά (Κιουλάνης, 2008).

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε για την αξιολόγηση του προγράμματος συμμετείχαν εκατόν εβδομήντα τέσσερις (174) εκπαιδευτικοί και από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψαν ως σημαντικά στοιχεία τού περιβάλλοντος: η αλληλεπίδραση διδάσκοντα και σπουδαστών, η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση και η ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης. Η πρακτική της παρουσίας του αναπληρωτή καθηγητή στη διαδικασία της επιμόρφωσης προσέελκυσε το ενδιαφέρον και ώθησε τους εκπαιδευτικούς σε ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο την επίλυση προβλημάτων. Βοήθησε στην εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που είχαν αποκτηθεί, ενώ συνέβαλε και στην υποκίνηση των συμμετεχόντων (Κιουλάνης, Καρακός, 2006. Κιουλάνης, 2008, Κιουλάνης κ. συν, 2007).

5.3 Η δεύτερη φάση της έρευνας: “M@rkus Quests”: (Δεκέμβριος 2010-Μάϊος 2011). Η περίπτωση του Μάρκου

Το μάθημα “M@rkus Quests” υλοποιήθηκε στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης της ΔΔΕ Δράμας (<http://elearning.didedra.gr>) κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου 2010-2011 σε συνεργασία με τον Καθηγητή Αλέξανδρο Καρακό [Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών)]. Διατρέχονταν από ένα βασικό μαθησιακό σενάριο, που αφορούσε ένα νέο εκπαιδευτικό, το Μάρκο, ο οποίος δίδασκε για πρώτη φορά σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία και επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει μία σειρά από προβλήματα. Η διάρκεια του μαθήματος ήταν είκοσι τέσσερις (24) εβδομάδες, ξεκίνησε στις 12 Δεκεμβρίου 2010 και ολοκληρώθηκε στις 28 Μαΐου του

2011, με τη συμμετοχή 286 εκπαιδευτικών από όλη τη Ελλάδα. Κάθε εβδομάδα στην πλατφόρμα τοποθετούταν σχετικό με το αντικείμενο της επιμόρφωσης (βασικές αρχές και θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων) εκπαιδευτικό υλικό και οι συμμετέχοντες στην επιμορφωτική διαδικασία εκπαιδευτικοί επιχειρούσαν να προσαρμόσουν το θεωρητικό πλαίσιο που μελετούσαν στα δεδομένα του Μάρκου, καθοδηγώντας τον πώς μπορεί να διδάξει ή να αντιμετωπίσει διάφορα θέματα με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κιουλάνης, κ. συν 2011. Κιουλάνης, Χαρπαντίδου, 2011. ΜQ, 2011).

Ακολουθεί το βασικό σενάριο της επιμόρφωσης:

«Ο Μάρκος, εκπαιδευτικός ειδικότητας ΠΕ-2, διδάσκει για πρώτη φορά σε ένα σχολείο με ενήλικες εκπαιδευόμενους. Χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία και επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων, ξεκίνησε να διδάσκει. Οι αρχικές του ανησυχίες στο ξεκίνημα της νέας του σταδιοδρομίας επικεντρώνονται στις σχέσεις του με τους εκπαιδευόμενους, σε ζητήματα ενημέρωσης γύρω από το αντικείμενο που θα διδάξει, στις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, στις σχέσεις του με το Διευθυντή και τους συναδέλφους, στο πώς θα αντεπεξέλθει στις διδακτικές ιδιαιτερότητες του σχολείου. Τα πρώτα σχέδια μαθημάτων δεν λειτουργούν, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι μοιάζουν αδιάφοροι, καθυστερούν να προσέλθουν στα μαθήματα και είναι απείθαρχοι, στοιχεία που τον οδηγούν σε μία συναισθηματική κόπωση και στο άγχος. Πριν από λίγες μέρες ο Διευθυντής του Σχολείου, συζήτησε μαζί του το πρόβλημα και ο Μάρκος αισθάνεται ότι το πρόβλημά του έχει γίνει αντικείμενο συζητήσεων. Απέναντι σ' αυτή την αντίζηση πραγματικότητα είναι ορατός ο κίνδυνος να αναπτύξει μία νοοτροπία επιβίωσης. Να γίνει δηλ. συντηρητικός στις μεθόδους διδασκαλίας, να αντιμετωπίζει μηχανιστικά τους εκπαιδευόμενους και να αμύνεται με κλείσιμο στον εαυτό του – στοιχεία τα οποία δεν ταιριάζουν με το προφίλ ενός εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο Κώστας, φίλος και συνάδελφος του Μάρκου στο ίδιο σχολείο και με μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, προτείνει στο Μάρκο μία σειρά από λύσεις που σχετίζονται με την αυτομόρφωσή του, όπως μελέτη βιβλίων, επίσκεψη σε σχετικές ιστοσελίδες κ.ά. Μεταξύ άλλων στη συζήτηση που κάνουν τον ενημερώνει με ενθουσιασμό ότι η επόμενη παγκόσμια Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση θα γίνει στην Αθήνα στις 28 και 29 Μαΐου 2011 και του προτείνει να δηλώσει συμμετοχή για να την παρακολουθήσουν μαζί. Ο Μάρκος ακούει προβληματισμένος τον Κώστα, καθώς θεωρεί ότι έως τότε μάλλον έχει να καλύψει πολύ βασικές ανάγκες» (ΜQ, 2011).

Από την αξιολόγηση του προγράμματος στην οποία συμμετείχαν 198 εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε ότι η παρουσία του Μάρκου στη διαδικασία της επιμόρφωσης διεύρυνε την αναζήτηση της γνώσης και διευκόλυνε ως ένα βαθμό τη διασύνδεση της διαδικασίας της μάθησης με την πραγματικότητα και με το τι χρησιμοποιείται στην πράξη. Η μάθηση δεν αποτελούσε μία διαδικασία αποστήθισης γνώσεων και ιδεών, ενώ οι λύσεις και οι απόψεις που αναδείχθηκαν αποτέλεσαν καινοτόμες και άμεσα εφαρμόσιμες προτάσεις σε πραγματικά προβλήματα. Στα 39 συνολικά θέματα συζήτησης που ανοίχθηκαν δόθηκαν 983 απαντήσεις, ενώ βασικά δομικά στοιχεία της επιμόρφωσης ήταν η αλληλεπίδραση, η συνεργασία και η

ενίσχυση της ενεργητικής μάθησης. (Κιουλάνης, κ. συν 2011. Κιουλάνης, Χαρπαντίδου, 2011).

5.3 Η τρίτη φάση της έρευνας: [“Learning by six Thinking Hats”: Οκτώβριος 2012-Ιούνιος 2013]: Η περίπτωση του Ανέστη

Το “Learning by six Thinking Hats” υλοποιήθηκε στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης της ΔΔΕ Δράμας (<http://elearning.didedra.gr>) κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου 2012-2013 με τη συμμετοχή 830 εκπαιδευτικών από ογδόντα δύο (82) περιοχές της Ελλάδας, σε συνεργασία με τον Καθηγητή Αλέξανδρο Καρακό [Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών)] και το Διορθόδοξο Κέντρο της Εκκλησίας της Ελλάδος. Το αντικείμενο της επιμόρφωσης ήταν η μάθηση μέσω σχεδιασμού (learning by design) (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2009) και η μάθηση μέσω τέχνης – έντεχνος συλλογισμός (artful thinking) (Harvard, 2004), ενώ το μεθοδολογικό πλαίσιο της επιμόρφωσης ήταν η μέθοδος “Τα Έξι Καπέλα Σκέψης” (Six Thinking Hats) του Edward de Bono (De Bono, 2006, 2000, 1992, 1976, 1967).

Η μέθοδος «Τα Έξι Καπέλα Σκέψης» επινοήθηκε από τον Edward de Bono αποτελεί μία μορφή δημιουργικής μάθησης και έχει αναπτυχθεί ως ένα πλαίσιο επίλυσης επιλεγμένων προβλημάτων για άτομα και ομάδες (De Bono, 2006). Έξι διαφορετικά χρώματα συμβολίζουν τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης που βρίσκονται σε εφαρμογή κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος. Όταν γίνεται αλλαγή ενός καπέλου με ένα άλλο, αλλάζει εικονικά η μέθοδος σκέψης του ατόμου που το φορά. Συγκεκριμένα: Το λευκό αναπαριστά τα δεδομένα και τις πληροφορίες, το κόκκινο τα συναισθήματα, το πράσινο τη δημιουργική σκέψη, το κίτρινο τις θετικές πτυχές μιας προτεινόμενης λύσης, το μαύρο τις αρνητικές πτυχές μιας λύσης ή απόφασης και το μπλε τον έλεγχο, τα συμπεράσματα και τη σύνοψη της υπό εξέταση κατάστασης (De Bono, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην επιμόρφωση αναστοχάζονταν αναφορικά με τα θέματα που μελετούσαν μέσα από έξι διαφορετικές οπτικές, (έξι ομάδες εργασίας) σε κάθε μία από τις οποίες είχε δοθεί ένα χρώμα καπέλου (άσπρο, κίτρινο, πράσινο, κόκκινο, μαύρο και μπλε καπέλο) με τον αντίστοιχο συμβολισμό. Στο τέλος της διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί βγήκαν από το ρόλο τους και επέλεξαν ατομικά και αιτιολογημένα το καπέλο (οπτική) που τους αντιπροσώπευε περισσότερο (Chouliara, Kioulanis, 2013. Χουλιάρη, κ. συν.2013)

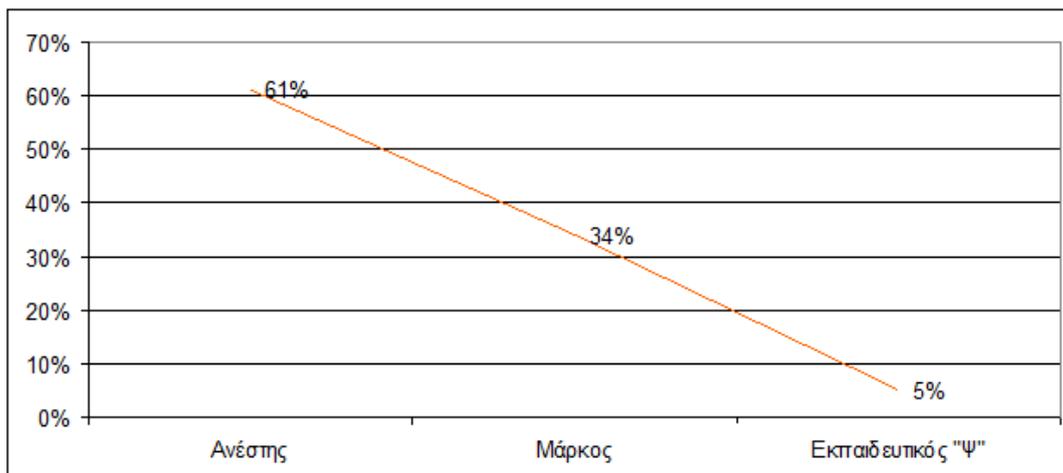
Το βασικό μαθησιακό σενάριο, του “Learning by six thinking hats” αφορούσε έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον «Ανέστη», ο οποίος σύμφωνα με το εισαγωγικό κείμενο του μαθήματος «...Πρόσφατα έμαθε για τη διαδικτυακή μας παρέα και εδώ και λίγες μέρες βρίσκεται πια ανάμεσά μας. Ωστόσο, οι πρώτες του περιηγήσεις στην πλατφόρμα μάλλον τον προβλημάτισαν. Όλα του μοιάζουν τόσο εξεζητημένα και σύνθετα και τα έξι πολύχρωμα καπέλα του De Bono μάλλον δεν ταιριάζουν με τη δική του γκριζα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Φόρεσε, λοιπόν, το μαύρο του καπέλο και σκέφτεται να

εγκαταλείπει τη διαδικτυακή μας διαδρομή συνεχίζοντας τη δική του μοναχική πορεία στα γραφικά καντούνια της εκπαίδευσης...». Ο κοινός στόχος των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών ήταν να κρατήσουν τον Ανέστη κοντά τους και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις του αλλά και τις εμπειρίες του μέσα από τη δική τους οπτική - την οπτική του καπέλου τους. (Learning by six Thinking Hats, 2013).

6. Συγκριτική ανασκόπηση της συμβολής των Virtual Participants στην αύξηση της αλληλεπίδρασης των διαδικτυακών μαθημάτων

Στα στοιχεία που παραθέσαμε και αφορούν στα διαδικτυακά μαθήματα που υλοποιήσαμε κατά το διάστημα 2005-2013 παρατηρείται μία κλιμακούμενη εμπλοκή των Virtual participants στη μαθησιακή διαδικασία. Ο αναπληρωτής Ψ στο *εξ@εθ* έχει τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας μελέτης περίπτωσης, η οποία επιμερίζεται σε επιμέρους περιπτώσεις για τις οποίες οι συμμετέχοντες αναζητούν λύσεις στα προβλήματα που κάθε φορά αναφέρονται. Το βασικό ερώτημα που κατευθύνει την επιμόρφωση είναι του τύπου «τι θα κάνατε για να βοηθήσετε τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί τους δύο μαθητές του A3;». Ο Μάρκος στο *M@rkus Quests* εμφανίζεται και αυτός ως μία μελέτη περίπτωσης, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην επιμόρφωση απευθύνονται γράφοντας στα fora στον ίδιο αν και ο ίδιος δεν αλληλεπιδρά μαζί τους. Ο Ανέστης στο «Learning by six thinking hats», σε αντίθεση με το Μάρκο, συμμετέχει στη διαδικασία της επιμόρφωσης, ανοίγει θέματα συζητήσεων, απαντά στις αναρτήσεις των συμμετεχόντων και αλληλεπιδρά πλήρως μαζί τους.

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε με στόχο την αξιολόγηση του προγράμματος συμμετείχαν (343) εκπαιδευτικοί, 127 άνδρες (37%) και 216 γυναίκες (63%). Σε ερώτηση που απευθύνσαμε σε (73) εκπαιδευτικούς (26 άνδρες και 47 γυναίκες) που συμμετείχαν και στα τρία διαδικτυακά περιβάλλοντα, «*εξ@εθ*», «*M@rkus Quests*» και «*Learning by six thinking hats*», καταγράψαμε τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότερη εκδοχή Virtual Participant σε ότι αφορά στην αύξηση της αλληλεπίδρασης στο μάθημα: (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Αποτελεσματικότερη εκδοχή Virtual Participant σε ότι αφορά στην αύξηση της αλληλεπίδρασης στο μάθημα.

Από την επεξεργασία των απαντήσεων διαπιστώνουμε ότι ο Ανέστης συγκέντρωσε το 61% των προτιμήσεων, ο Μάρκος το 34% και ο εκπαιδευτικός Ψ το 5%, γεγονός το οποίο καταδεικνύει ότι όσο περισσότερο ενεργητική είναι η εμπλοκή των Virtual Participants στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο μεγαλύτερη επίδραση έχει η παρουσία τους στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στο μάθημα.

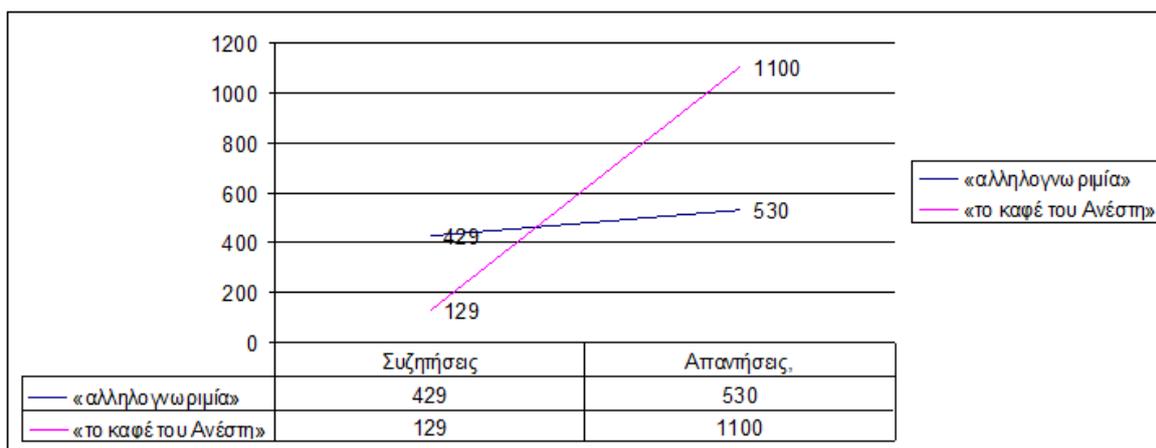
7. Η συμβολή του Ανέστη στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης και στη μάθηση μέσω του στοχασμού

Στο «*Learning by six thinking hats*» ανοίχθηκαν συνολικά πενήντα (50) συζητήσεις σε αντίστοιχα fora του μαθήματος, όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εργάζονταν χωρισμένοι σε είκοσι τέσσερις (24) ομάδες εργασίας. Συγκεκριμένα, υπήρχαν τέσσερις κύριες ομάδες οι οποίες αντιπροσώπευαν τις τέσσερις εποχές του έτους (Ανοιξη, Καλοκαίρι, Φθινόπωρο, Χειμώνας), ενώ κάθε εποχή αποτελούνταν από έξι ομάδες, όπου κάθε ομάδα έφερε τον αντίστοιχο συμβολισμό του χρώματος καπέλου (άσπρο, κόκκινο, κίτρινο, μαύρο, πράσινο, μπλε) το οποίο εικονικά «φορούσε». Οι συναντήσεις των ομάδων γίνονταν κάθετα (συνεργασία ανά εποχή) και οριζόντια (συνεργασία ανά χρώμα καπέλου), γεγονός που συνέβαλε στο να συναντώνται όλοι με όλους. Ωστόσο η παρουσία του Ανέστη υπήρξε καταλυτική ως προς την αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στις συζητήσεις εκπαιδευτικών.

Στον Πίνακα 1 συγκρίνουμε δύο fora εργασίας του μαθήματος: ένα τυπικό forum το οποίο αναπτύχθηκε δίχως την παρουσία του Ανέστη, το forum «αλληλογνωριμία», στο οποίο οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταθέσουν στοιχεία για τον εαυτό τους, καθώς επίσης να σχολιάσουν τις αντίστοιχες αναρτήσεις συναδέλφων τους, με το forum «Το καφέ του Ανέστη». Πρόκειται για ένα forum για το οποίο δεν υπήρξε καμία

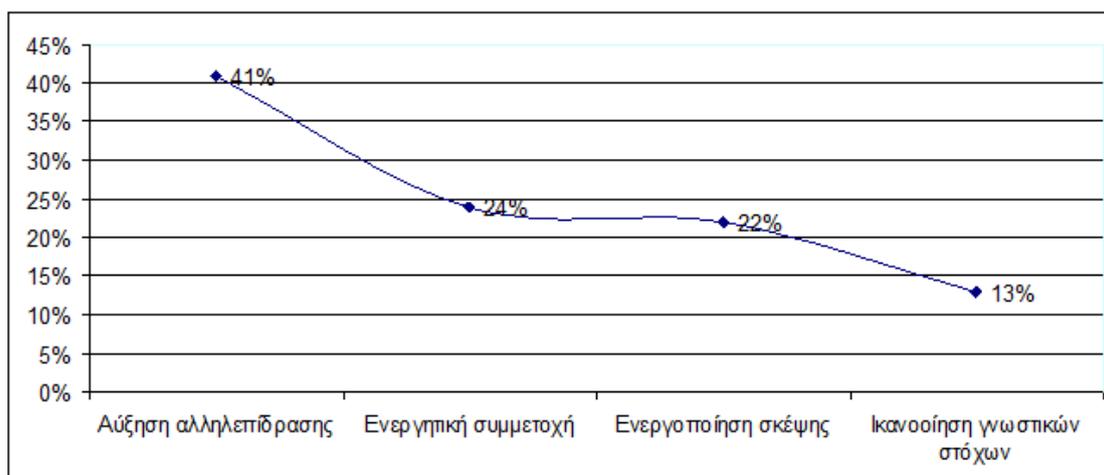
οδηγία και «υποχρέωση» συμμετοχής προς τους συμμετέχοντες, καθώς μπορούσαν να το επισκεφθούν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με τον Ανέστη όποτε το επιθυμούσαν. Σημειώνουμε ότι οι συζητήσεις στο «καφέ του Ανέστη» κατά κύριο λόγο ανοίγονταν από τον ίδιο τον Ανέστη ή τους συντονιστές του μαθήματος.

Πίνακας 1. Η αλληλεπίδραση στις συζητήσεις με την παρουσία του “Ανέστη”



Παρατηρούμε ότι στο forum «αλληλογνωριμία» ανοίχθηκαν 429 συζητήσεις στις οποίες αναπτύχθηκαν 530 απαντήσεις. Αντίθετα στο forum «το καφέ του Ανέστη» στις 129 συζητήσεις, αναπτύχθηκαν 1100 απαντήσεις.

Στο Γράφημα 2 διακρίνεται η επίδραση της παρουσίας του Ανέστη στους παράγοντες της αλληλεπίδρασης, της ενεργητικής συμμετοχής, της ενεργοποίησης της σκέψης και της ικανοποίησης των γνωστικών στόχων του μαθήματος.



Γράφημα 2. Η παρουσία του “Ανέστη” στην επιμόρφωση.

Διαπιστώνεται ότι η παρουσία του Ανέστη στην επιμόρφωση συνέβαλε στην αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (41%), στην ενεργητική συμμετοχή (24%) στην ενεργοποίηση της σκέψης, (22%) ενώ σε μικρότερο ποσοστό (13%) ικανοποίησε καθαρά γνωστικούς στόχους.

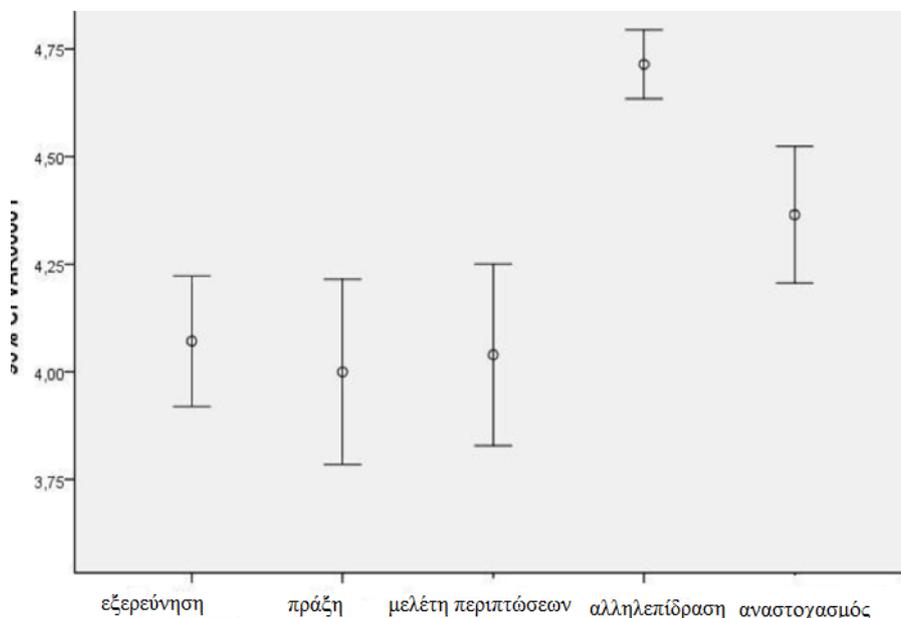
Η παρουσία του Ανέστη στην επιμόρφωση ανέδειξε τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με βάση την προτεινόμενη μεθοδολογία της Αμερικανικής Ένωση για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ADEC, 2013 οπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2006) και ιδιαίτερα την αλληλεπίδραση και τον αναστοχασμό (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το πόσο αποτελεσματικά συνέβαλε η παρουσία του Ανέστη στη διαδικτυακή επιμόρφωση

Η παρουσία του Ανέστη στη διαδικτυακή επιμόρφωση συνέβαλε αποτελεσματικά στην:	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης	4,715	0,453
Μάθηση με αναστοχασμό	4,364	0,899
Μάθηση μέσα από εξερεύνηση	4,059	1,209
Μάθηση μέσα από την πράξη	4,069	1,194
Μάθηση μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων	4,071	0,857

Στον πίνακα 2 παρατηρούμε ότι η παρουσία του Ανέστη συνέβαλε περισσότερο στην ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης (μ.τ. 4,715 και τ.α. 0,453) και στην μάθηση μέσω αναστοχασμού (μ.τ. 4,364 και τ.α. 0,899). Επίσης, ότι η παρουσία του συνέβαλε σημαντικά στη μάθηση με εξερεύνηση (μ.τ. 4,059 και τ.α. 1,209), στη μάθηση μέσα από την πράξη (μ.τ. 4,069 και τ.α. 1,194) και στη μάθηση μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων (μ.τ. 4,071 και τ.α. 0,857). Για να διαπιστώσουμε εάν οι μέσες τιμές διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε στάθμη σημαντικότητας 95% χρησιμοποιήσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedman. Από την ανάλυση προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των πέντε αξόνων της ερώτησης με αποτέλεσμα να απορρίψουμε την υπόθεση της ίδιας αποτελεσματικότητας μεταξύ των πέντε αρχών.

Στο γράφημα 3, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παρουσία του Ανέστη στην επιμόρφωση συνέβαλε περισσότερο αποτελεσματικά στην ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης και στη διαδικασία του αναστοχασμού και εν συνεχεία στη μάθηση μέσα από εξερεύνηση, στη μάθηση μέσα από την πράξη και στη μάθηση μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων.



Γράφημα 3. Μέσες τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης στους πέντε άξονες.

8. Η σημασία των συναισθημάτων και οι επιπτώσεις τους στη διαδικτυακή - εξ αποστάσεως μάθηση

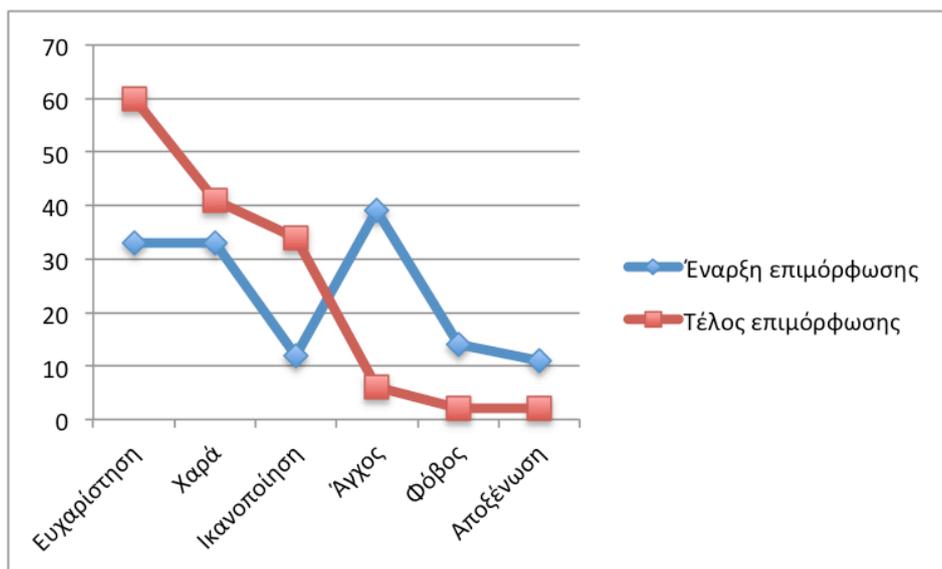
Η σημασία των συναισθημάτων και οι επιπτώσεις τους στη διαδικτυακή - εξ αποστάσεως μάθηση έχει επισημανθεί και αναγνωριστεί σε αρκετές μελέτες (McFadden, 2005, 2007. Ο' Regan, 2003). Οι Ζεμπύλας, Θεοδώρου, Παυλάκης, (2009), μας πληροφορούν ότι στις έρευνες των (Jones & Issroff, 2005. Richardson & Swan, 2003), το συναίσθημα της κοινωνικής παρουσίας (social presence) παίζει πρωτεύοντα ρόλο, ενώ ο Wegerif (1998) αναφέρεται στους συναισθηματικούς παράγοντες του φόβου και της αποξένωσης που επηρεάζουν τη μάθηση μέσω του διαδικτύου.

Οι Hara και Kling (2003), έχουν εξετάσει τη σημασία των συναισθημάτων αποξένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια μάθησης μέσω του διαδικτύου και διαπίστωσαν πως τέτοιου είδους συναισθήματα επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία της μάθησης. Οι Allan και Lawless (2003) επικεντρώνονται στα συναισθήματα άγχους που προέρχονται από την επικοινωνία μέσω του διαδικτύου, ενώ ο Conrad (2002, 2005), στο Ζεμπύλας, Θεοδώρου, Παυλάκης, (2009), υποστηρίζει ότι η διαδικτυακή εξ αποστάσεως μάθηση δημιουργεί σημαντικά θετικά (ενθουσιασμός, περηφάνια), αλλά και αρνητικά (άγχος, φόβος)

συναισθήματα, τα οποία είτε ενισχύουν, είτε εμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης στο διαδίκτυο (Ζεμπύλας, Θεοδώρου, Παυλάκης, 2009).

Οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικές μεθόδους προσέγγισης των συναισθημάτων, όπως μέτρα αποτύπωσης στιγμιότυπων (snapshot-type), ερωτηματολόγια βαθμονομημένης κλίμακας, μέτρα διέγερσης μνήμης (stimulated recall) καθώς και ανάλυση ποιοτικής προσέγγισης (qualitative approach), όπως είναι οι συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις (κινήσεων προσώπου κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας) και οι αναλύσεις περιεχομένου βασισμένες σε κείμενα και συναισθηματικές καταγραφές (Ζεμπύλας, Θεοδώρου, Παυλάκης, 2009).

Στην παρούσα διαδικασία χρησιμοποιήσαμε ως μέτρα αποτύπωσης στιγμιότυπων (snapshot-type), on line ερωτηματολόγια με τα οποία καταγράψαμε τα συναισθήματα των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση σε διάφορα χρονικά σημεία της επιμόρφωσης. Στο γράφημα 4 αποτυπώνονται τα συναισθήματα (142) εκπαιδευτικών στην αρχή και στο τέλος της επιμόρφωσης. Διαπιστώνουμε ότι παρατηρείται μείωση των αρνητικών συναισθημάτων (άγχος, φόβος και αποξένωση) και παράλληλη αύξηση των θετικών (ευχαρίστηση, χαρά και ικανοποίηση).



Γράφημα 4. Αποτύπωση συναισθημάτων στη διαδικασία της επιμόρφωσης.

9. Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps): Θεωρητικό πλαίσιο, ρόλοι και γενικά χαρακτηριστικά

Η επιμορφωτική διαδικασία στο R.I.Vi.Ps εξελίσσεται στο πλαίσιο μιας στοχαστικής διαδικασίας, η οποία ακολουθεί το στοχαστικό μοντέλο των Boud, Keogh, και Walker (1985, 2002), με κύριους άξονες αναφοράς:

- (α) την επιστροφή στην εμπειρία,
- (β) την προσέγγιση των συναισθημάτων, και
- (γ) την επαναξιολόγηση της εμπειρίας.

Η παιδαγωγική διάσταση του R.I.Vi.Ps βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του εποικοδομητισμού και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Μικρόπουλος κ. συν, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό κυριαρχούν:

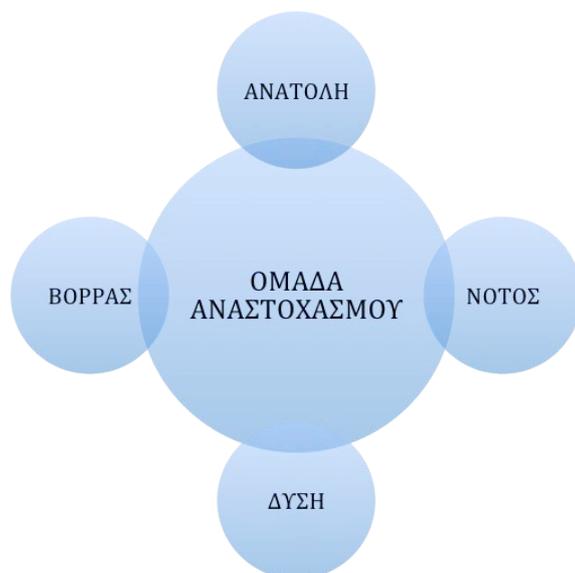
- (α) η ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning) (Bruner, 1986), καθώς η επιμορφωτική διαδικασία διευκολύνεται από την «ανακάλυψη» των επιστημονικών αρχών και δομών ενός γνωστικού αντικειμένου από τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση εκπαιδευτικούς,
- (β) ο κοινωνικός εποικοδομητισμός (social constructivism) (Vygotsky, 1993) στη βάση του οποίου κάθε εκπαιδευόμενος κτίζει το δικό του νοητικό κόσμο, στηριζόμενος στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του δια μέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους συμμετέχοντες, τους εικονικούς συμμετέχοντες, τους διαχειριστές και συντονιστές και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο του μαθήματος,
- (γ) η θεωρία της εμπλαισιωμένης μάθησης (situated learning) (Lave και Wenger, 1991), καθώς η μάθηση που συντελείται αποτελεί μια διαδικασία σχετική με τις δραστηριότητες, το περιεχόμενο και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται,
- (δ) η θεωρία της κατανεμημένης γνώσης (distributed cognition) (Salomon, 1987) καθώς οι γνωστικοί πόροι διαμοιράζονται μεταξύ των συμμετεχόντων στο μάθημα,
- (ε) η αυθεντική μάθηση για τη διαπραγμάτευση αυθεντικών γεγονότων που εντάσσονται στο βιωματικό χώρο των εκπαιδευομένων και έχουν νόημα γι' αυτούς (Κωστούλα, Μακράκη & Μακράκης, 2006).

Δημιουργούνται συνολικά πέντε (5) ομάδες εργασίας: τέσσερις (4) περιφερειακές ομάδες (Ανατολή, Δύση, Βορράς, Νότος) και μία κεντρική ομάδα αναστοχασμού (group of reflection) (Σχήμα 1).

Οι ρόλοι του μαθήματος είναι:

- (α) σχεδιαστές-διαχειριστές (administrators)
- (β) συμμετέχοντες (participants),
- (γ) εικονικά συμμετέχοντες (Virtual Participants) και
- (δ) συντονιστές (facilitators)

Οι Συμμετέχοντες (participants) εντάσσονται από τους διαχειριστές του μαθήματος σε μία από τις περιφερειακές ομάδες με βάση τον τόπο από τον οποίο συμμετέχουν στην επιμόρφωση (γεωγραφικά κριτήρια) ενώ οι Virtual Participants ξεκινούν την επιμόρφωση από την κεντρική ομάδα αναστοχασμού (group of reflection).



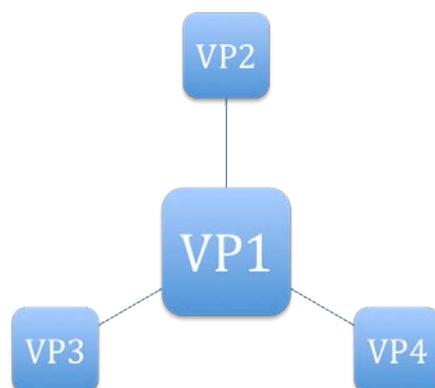
Σχήμα 1. Ομάδες εργασίας στο R.I.Vi.Ps.

Σε κάθε ομάδα αναπτύσσονται αντίστοιχα fora εργασίας, ενώ οι ομάδες εργάζονται χρησιμοποιώντας στοιχεία της στρατηγικής Jigsaw (Turarova, Turarov, 2009). Η διαδικασία ξεκινά:

- (α) από τις επιμέρους ομάδες, στις οποίες πραγματοποιείται η «επιστροφή στην εμπειρία», η οποία σημαίνει την ανάκληση στη μνήμη σημαντικών, σχετικά με το αντικείμενο της επιμόρφωσης γεγονότων και καταλήγει:
- (β) στην κεντρική ομάδα (group of reflection) στην οποία κυριαρχεί η προσέγγιση των συναισθημάτων. Στην κεντρική ομάδα γίνεται και η ανάθεση των εργασιών στις ομάδες και στη συνέχεια οι ομάδες επιστρέφουν στο χώρο τους, με σκοπό:
- (γ) να αναζητήσουν την εξειδικευμένη γνώση. Τα πορίσματα της νέας γνώσης επιστρέφουν στην κεντρική ομάδα όπου κυριαρχεί:
- (δ) η επαναξιολόγηση της εμπειρίας, ο στοχασμός επί των νέων παραδοχών και η σύνδεση της νέας γνώσης με εκείνη που ήδη κατέχει ο εκπαιδευόμενος, καθώς και η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στο αντιληπτικό του σύστημα.

Το **βασικό σενάριο** της διαδικασίας συνδέεται με τους τέσσερις (4) εικονικούς συμμετέχοντες [Virtual Participants - VPs] τους VP1, VP2, VP3, και VP4, οι οποίοι συναντώνται σε ένα εικονικό διαδικτυακό ταξίδι επιμόρφωσης με αφετηρία την κεντρική ομάδα της επιμόρφωσης (group of reflection) και προορισμό τα τέσσερα σημεία (ομάδες) του ορίζοντα. Χαρακτηριστικό στοιχείο των VPs είναι ότι κινούνται σε συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι ερμηνεύουν τις γνώσεις, τα γεγονότα, τις καταστάσεις και την πραγματικότητα που συναντούν στο ταξίδι τους κάτω από την οπτική αυτών των πλαισίων. Στόχος των VP2, VP3 και VP4, είναι να αλληλεπιδράσουν με τον VP1 και να τον

βοηθήσουν να λειτουργήσει στοχαστικά σε σχέση με το αντικείμενο της επιμόρφωσης (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Αλληλεπιδραστική σχέση των Virtual Participants

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τεσσάρων Virtual Participants είναι (Σχήμα 3):

α) Ο/Η **Virtual Participant 1 (VP1)** εμφανίζεται στην επιμόρφωση ως βασικός/ή πρωταγωνιστής/τρια. Πρόκειται για έναν/μία εκπαιδευτικό δίχως προηγούμενη εμπειρία στη διαδικτυακή επιμόρφωση. Διαθέτει ορισμένες γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο της επιμόρφωσης, ωστόσο δεν στοχεύει στην αιτιολόγηση των πεποιθήσεων, των παραδοχών και των γνώσεων του/της, παρά μόνο στη χρήση όσων γνωρίζει και με τον τρόπο που αυτά συνηθίζουν να γίνονται. Ενεργεί, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που διαθέτει στηριζόμενος/η στη συνήθεια δίχως διάθεση αιτιολόγησης ή κριτικής θεώρησης των γνώσεων, απόψεων και των πεποιθήσεων/παραδοχών που τον/την χαρακτηρίζουν. Συνήθως, απορρίπτει οτιδήποτε νέο και τον/την χαρακτηρίζει ο φόβος για οποιαδήποτε αλλαγή. Συχνά, κάνει βιαστικές κρίσεις, χωρίς να αναλογίζεται τις συνέπειες και διακρίνεται από μία στενή αντίληψη των πραγμάτων, δίχως να αναζητά εναλλακτικές οπτικές ή πρωτότυπες λύσεις. Προάγει τη μη στοχαστική (non reflective) μάθηση, τη μη μάθηση (non learning) και τη λελογισμένη δράση και γενικότερα εκφράζει τον/την εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται για την καθημερινότητα δίχως διάθεση περαιτέρω αναζητήσεων.

(β) Ο/Η **Virtual Participant 2 (VP2)** είναι ένας/μία εκπαιδευτικός που συμμετέχει στην επιμόρφωση κυρίως επειδή το αντικείμενό της συγκαταλέγεται στα ερευνητικά του/της ενδιαφέροντα. Βλέπει τη διαδικασία σαν μία πρόκληση μέσα από την οποία έχει να κερδίσει πολλά σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, αλλά και νέων εμπειριών. Χαρακτηρίζεται από έντονη κριτική και στοχαστική διάθεση. Δε μοιάζει διατεθειμένος/η να δεχθεί τίποτε άκριτα και μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή του/της με τους συμμετέχοντες παρασύρει κι εκείνους σε μία στοχαστική δραστηριότητα. Με τον τρόπο αυτό προωθεί το στοχασμό (reflection), τη στοχαστική δράση (reflective action), τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) και το στοχασμό κατά τη δράση (reflection in action).

(γ) Ο/Η **Virtual Participant 3 (VP3)** είναι ένας/μία εκπαιδευτικός ιδιαίτερα επιφυλακτικός/ή για κάθε τι νέο, καθώς σκέφτεται έντονα τους πιθανούς κινδύνους, τα προβλήματα, τις δυσκολίες, τα μειονεκτήματα και τις αρνητικές επιπτώσεις που ενδεχομένως να ανακύπτουν σε κάθε περίπτωση. Η σκέψη του/της κινείται σε καθιερωμένα σχήματα και στερεότυπα. Μέσα από την αλληλεπίδρασή του/της με τους συμμετέχοντες του μαθήματος, προωθεί την «κάθετη σκέψη» η οποία επεξεργάζεται ήδη υπάρχουσες ιδέες, σε αντίθεση με την «πλάγια σκέψη» η οποία παράγει νέες ιδέες (De Bono, 1967, 2006). Εστιάζει στη λογική ανάλυση των δεδομένων, στη συσχέτιση, την αποτίμηση και τέλος στην αναζήτηση της μίας και ορθής λύσης κάθε προβλήματος. Η σκέψη του μπορούμε να πούμε ότι κινείται στα όρια του στοχασμού όπως τα προσδιόρισε ο Glaser (1941), δηλαδή, ως μία στάση του να είναι κανείς διατεθειμένος να εξετάζει στοχαστικά τα προβλήματα και τα ζητήματα που βιώνει, χρησιμοποιώντας ορθολογιστικά στοιχεία. Στο πλαίσιο αυτό ανάμεσα στις ικανότητες του κριτικά σκεπτόμενου άτομου συγκαταλέγεται η συγκέντρωση και διαχείριση κατάλληλων πληροφοριών, η ερμηνεία των δεδομένων, η συγκέντρωση και διαχείριση κατάλληλων πληροφοριών, η ερμηνεία δεδομένων, η αξιολόγηση των ενδείξεων, ο εντοπισμός της ύπαρξης λογικών συσχετισμών μεταξύ διαφόρων προτάσεων, η κατανόηση της χρήσης της γλώσσας με ακρίβεια και σαφήνεια, η άντληση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και γενικεύσεων.

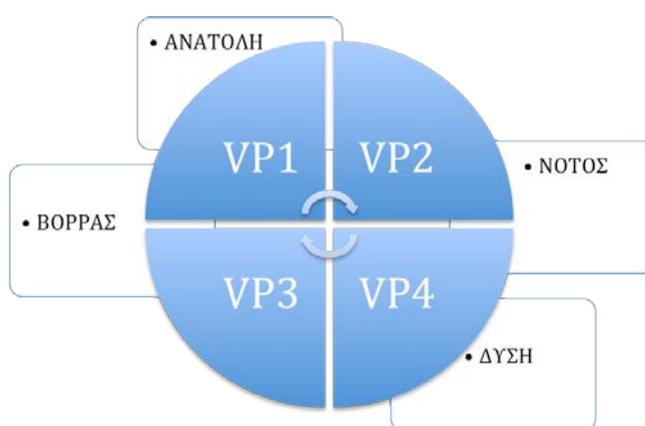
(δ) Ο/Η **Virtual Participant 4 (VP4)** είναι ένας/μία εκπαιδευτικός εξωστρεφής, αισιόδοξος/η, χαρακτηρίζεται από ευελιξία, θετική και δημιουργική σκέψη, τον/την ενδιαφέρει οτιδήποτε νέο δημιουργικό και εναλλακτικό. Σκέφτεται και λειτουργεί έξω από τους συμβατικούς κανόνες της καθημερινότητας καθώς βασίζεται σε ένα καινοτόμο τρόπο θεώρησης των πραγμάτων και προωθεί τη δημιουργική και πλάγια σκέψη με βάση τέσσερις κύριες ιδιότητες: (Καπετανίδου & Τσακίρη, 2007) (α) Ρευστότητα: Παραγωγή περισσότερων ιδεών, λύσεων και απαντήσεων σε προβλήματα, (β) Ευκαμψία: Αλλαγή της στρατηγικής ή του τρόπου σκέψης, (γ) Πρωτοτυπία: Συνάφεια με το ασυνήθιστο, με τη μοναδικότητα και με την αντικειμενικότητα (δ) Τελειοποίηση: Έκφραση λεπτομερειών και οργάνωση των ιδεών σε ευρύτερα πιο περιεκτικά σχήματα.



Σχήμα 3. Χαρακτηριστικά των Virtual Participants

Οι **Συμμετέχοντες (Participants)** είναι μέλη των τεσσάρων ομάδων (Ανατολή, Δύση, Βορράς και Νότος) και εργάζονται στα όρια των ομάδων τους, καθώς, επίσης και στο κεντρικό forum του μαθήματος. Έχουν, ωστόσο, τη δυνατότητα να επισκέπτονται και όλες τις άλλες ομάδες και να αλληλεπιδρούν με τα μέλη τους. Για το σκοπό αυτό σε κάθε ομάδα υπάρχει μία κενή θέση (free seat), ώστε κάθε participant να έχει τη δυνατότητα να επισκέπτεται άλλες ομάδες και να συνεισφέρει με οποιοδήποτε τρόπο (ιδέες, υλικό) στον προβληματισμό που εξελίσσεται εκεί. Μόλις ολοκληρώσει την παρέμβασή του επιστρέφει ξανά στην ομάδα του.

Στη διαδικασία αυτή εμπλέκονται και όλοι οι VPs οι οποίοι επισκέπτονται τις ομάδες και αλληλεπιδρούν με τα μέλη τους (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Οι Virtual Participants στο R.I.Vi.Ps.

Ο **στόχος των συμμετεχόντων (participants)** του μαθήματος, ταυτίζεται με το στόχο των Virtual Participants: “να κάμψουν τις αντιστάσεις του VP1 και να τον βοηθήσουν να λειτουργήσει στοχαστικά σε σχέση με το αντικείμενο της επιμόρφωσης”. Για το σκοπό αυτό μπαίνουν στο ρόλο του VP2 και λειτουργούν με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του: το στοχασμό (reflection), τη στοχαστική δράση (reflective action), τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) και το στοχασμό κατά τη δράση (reflection in action) (Σχήμα 5). Παράλληλα, όποιος/α από τους/τις συμμετέχοντες (participants) του μαθήματος θεωρεί ότι τον/την εκφράζει ο προβληματισμός και η προοπτική των VP3 και VP4 μπορεί να μπαίνει και στο δικό τους κατά περίπτωση ρόλο, χωρίς, ωστόσο, να εγκαταλείψει το ρόλο του VP2.



Σχήμα 5. Σχέση VP2 -Participants

Σε κάθε forum εργασίας αντιστοιχεί ένας/μία Συντονιστής/τρια (facilitator), ο οποίος/α είναι αποκλειστικά υπεύθυνος/η για τη λειτουργία της ομάδας του/της και το συντονισμό των δραστηριοτήτων της ομάδας. Συνεργάζεται αποκλειστικά με την ομάδα χωρίς να έχει τη δυνατότητα εισόδου και παρέμβασης σε άλλες ομάδες. Επισκέπτεται το κεντρικό forum μόνο για να αναρτήσει τις εργασίες της ομάδας. Υποδέχεται τους εκπαιδευτικούς, επιλύει τις απορίες τους, εξηγεί τις δραστηριότητες και γενικότερα συνεργάζεται μαζί τους σε θέματα που αφορούν το πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας.

10. Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps): Γενική περιγραφή εφαρμογής

Στην ενότητα αυτή παραθέτουμε μία γενική περιγραφή της εφαρμογής του R.I.Vi.Ps με ένα υποθετικό σενάριο επιμόρφωσης που αφορά το αντικείμενο της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

**Α΄ στάδιο: Επιστροφή στην εμπειρία και προσέγγιση συναισθημάτων.
Αλληλογνωριμία. (Χώρος εργασίας: Τα τέσσερα fora των ομάδων: Ανατολή,
Δύση, Βορράς και Νότος)**

Στο α΄στάδιο γίνεται μία αυθόρμητη καταγραφή των παραδοχών των συμμετεχόντων, αναφορικά με το αντικείμενο της επιμόρφωσης και καταγράφονται οι απόψεις, οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα. Τα βασικά ερωτήματα που διατρέχουν την πρώτη φάση της επιμόρφωσης είναι:

- «τι γνωρίζω σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση;»,
- «τι πιστεύω σχετικά με αυτό;»,
- «πώς αισθάνομαι με αυτά που γνωρίζω και πράττω σχετικά;»,

- «τι θέλω και τι χρειάζομαι να μάθω;».

Παράλληλα, εξελίσσεται η διαδικασία αλληλογνωριμίας, μέσω αυτοπαρουσίασης (ή με οποιαδήποτε άλλη μέθοδο). Οι συμμετέχοντες καταγράφουν στα fora των ομάδων τους, στοιχεία τα οποία σχετίζονται με την προσωπικότητα, τις σπουδές και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και πληροφορίες για οτιδήποτε θεωρούν σημαντικό να αναφέρουν. Μπορούν, εναλλακτικά να αναρτήσουν μία φράση, ένα ρητό ή μία εικόνα που να εκφράζει στοιχεία της προσωπικότητάς τους και να σχολιάσουν τις αναρτήσεις δύο τουλάχιστον συναδέλφων της ομάδας τους, ανταλλάσσοντας μαζί τους τις πρώτες σκέψεις αναφορικά με τα δυνατά σημεία και τα πιθανά προβλήματα της επιμόρφωσης. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας αναγνωρίζουν (από τα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά και από τις τοποθετήσεις τους) τους Virtual Participants οι οποίοι εμφανίζονται στις ομάδες εργασίας με τα ονόματά τους, (π.χ Ανέστης) και ανταλλάσσουν μαζί τους τις πρώτες τους σκέψεις.

Το πρώτο στάδιο ολοκληρώνεται με την ομαδοποίηση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις εργασίες των ομάδων, η οποία γίνεται με πρωτοβουλία των συντονιστών. Οι άξονες στη βάση των οποίων γίνεται η ομαδοποίηση είναι:

- Ποιες είναι οι γνώσεις της ομάδας σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα;
- Ποιες είναι οι παραδοχές της ομάδας σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα;
- Τι χρειάζεται η ομάδα σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων;
- Ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια και δυσκολίες που καταγράφηκαν;
- Ποιες λύσεις προτάθηκαν;

Τέλος, οι Συντονιστές (facilitators) αναρτούν τα συμπεράσματα της ομάδας τους στο κεντρικό forum της επιμόρφωσης.¹

- **Β' στάδιο: Επαναξιολόγηση της κοινής εμπειρίας – Μαθησιακό Συμβόλαιο (Χώρος εργασίας: Το κοινό forum: “Group of Reflection”)**

Οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση εκπαιδευτικοί (όλων των ομάδων) μελετούν τις τέσσερις αναρτήσεις και παράλληλα επισκέπτονται το forum: “μαθησιακό συμβόλαιο”, στο οποίο, επίσης, μελετούν πληροφορίες για την επιμόρφωση, όπως το χρονοδιάγραμμα μελέτης του μαθήματος και τις υποχρεώσεις τους προκειμένου να ολοκληρώσουν τη διαδικασία. Στο χώρο αυτό καταγράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται το υπό εξέταση ζήτημα, αλλά και την ενδεχόμενη πορεία την οποία προτείνουν οι ίδιοι να ακολουθήσουν για να δώσουν λύσεις στο πρόβλημα. Στην καταγραφή

¹ Η ανάρτηση γίνεται σε οποιαδήποτε μορφή αρχείου αποφασίσει η ομάδα (αρχείο word, pdf, e-book, κ.ά) με κοινό όνομα αρχείου (π.χ. Συμπεράσματα α φάσης – ομάδα «Ανατολή»).

αυτή, η οποία εκφράζεται και ως μία μορφή αναστοχαστικής αλληλεπίδρασης επί των αρχικών παραδοχών, κυριαρχούν ενδεικτικά τα ερωτήματα:

- «Ποιες είναι οι παραδοχές μου σχετικά με τα γεγονότα που καταγράφηκαν από τις ομάδες;»,
- «Γιατί η νέα γνώση είναι ή δεν είναι σημαντική για μένα;»,
- «Γιατί πρέπει να αναθεωρήσω ή να μην αναθεωρήσω την οπτική μου;».

Στο τέλος «υπογράφουν» το μαθησιακό συμβόλαιο, το οποίο μπορούν σε οποιαδήποτε φάση της επιμόρφωσης να επισκεφθούν και να αναθεωρήσουν.

Μετά την υπογραφή του μαθησιακού συμβολαίου κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα θέμα, υποκατηγορία του αρχικού θέματος, το οποίο θα διαπραγματευτεί στο forum της ομάδα της. Τα θέματα έχουν αρχικά προετοιμαστεί από τους διαχειριστές (administrators) και σχεδιαστές της επιμόρφωσης, ωστόσο μπορούν και πρέπει να αναπροσαρμοστούν με βάση την αναστοχαστική αλληλεπίδραση η οποία πραγματοποιήθηκε στη φάση αυτή και καταγράφηκε στο «μαθησιακό συμβόλαιο» και στην οποία κυρίαρχο ρόλο είχαν οι προσδοκίες και ανάγκες των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

- **Γ' στάδιο: Στοχασμός κατά τη δράση - Εργασία σε ομάδες - (Χώρος εργασίας: Τα τέσσερα fora των ομάδων: Ανατολή, Δύση, Βορράς και Νότος)**

Η διαδικασία στη φάση αυτή εξελίσσεται σε μορφή ιστοεξερεύνησης (Web Quest). Η ιστοεξερεύνηση αποτελεί μία διδακτική τεχνική αξιοποίησης διαδικτυακών πηγών στην εκπαίδευση. Οι ιστοεξερευνήσεις αποτελούν σενάρια διδασκαλίας, στα οποία οι περισσότερες πληροφορίες που χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται από κατευθυνόμενη αναζήτηση στο διαδίκτυο (Dodgē, 1997, 2001). Η αξιοποίηση των ιστοεξερευνήσεων ακολουθεί την προσέγγιση της οικοδόμησης της γνώσης, που υλοποιείται με τη δημιουργία αυθεντικών δραστηριοτήτων για τη διερεύνηση ανοικτών ερωτημάτων, την καλλιέργεια του αναστοχασμού, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, τη συνεργασία και την κοινωνική διαπραγμάτευση της γνώσης (Μικρόπουλος et al., 2011).

Το βασικό σενάριο αυτής της διαδικασίας είναι: *«είστε μέλη μιας επιστημονικής ομάδας και σας έχει ανατεθεί η διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος (αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση) με την προοπτική να αναρτήσετε τα συμπεράσματα της έρευνάς σας στο κεντρικό forum εργασίας της επιμόρφωσης. Στόχος σας είναι να κάμψετε τις αντιστάσεις του VPI, οι οποίες προέρχονται από έλλειψη στοχαστικής διάθεσης απέναντι στο αντικείμενο της επιμόρφωσης, από βιαστικές κρίσεις και συμπεράσματα στα οποία έχει καταλήξει, από φόβο προς το άγνωστο και γενικότερα από μία στενή αντίληψη που τον διακατέχει γενικότερα».*

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στις ομάδες τους και σε συνεργασία με τους συντονιστές (facilitators) τους επεξεργάζονται το θέμα που έχουν αναλάβει. Ανάλογα με το υπό

διαπραγμάτευση θέμα οι ομάδες μπορεί να εργάζονται σε ένα κοινό θέμα ή να έχει γίνει κατανομή του κεντρικού θέματος σε υποθέματα, τα οποία έχουν αναλάβει να διαπραγματευτούν οι ομάδες εργασίας.

Παράδειγμα 1. Όλες οι ομάδες εργασίας μελετούν και επεξεργάζονται τις ίδιες διαδικτυακές πηγές όπως αυτές προτάθηκαν από τους συντονιστές (facilitators) και κάθε ομάδα αναδεικνύει μέσα από αυτές, θέματα και στοιχεία τα οποία, σύμφωνα με τη δική της οπτική, δίνουν απαντήσεις και λύσεις στο υπό διαπραγμάτευση ζήτημα.

Παράδειγμα 2. Η ομάδα «Ανατολή» αναλαμβάνει τη διαπραγμάτευση το θέματος: «Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ», η ομάδα «Βορράς» το θέμα: «Η Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ», η ομάδα «Νότος» το θέμα: «Το ψηφιακό Σχολείο στην Εκπαίδευση» και η ομάδα «Δύση» το θέμα: «Διδασκαλία μέσω διαδικτύου».

Σε κάθε περίπτωση κάθε ομάδα οργανώνει ένα εσωτερικό πλάνο δράσης και ξεκινά την αναζήτηση πληροφοριών. Στην όλη διεργασία συμμετέχουν και οι Virtual Participants οι οποίοι επισκέπτονται τις ομάδες εργασίας, παρεμβαίνουν στη διαδικασία με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και συζητούν με τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση. Η πρακτική της «κενής θέσης» στην ασύγχρονη διαδικτυακή μάθηση, έχει συμβολικό χαρακτήρα και εκφράζει τη δυνατότητα των συμμετεχόντων (Participants) και των Virtual Participants να επισκέπτονται άλλες ομάδες και να αλληλεπιδρούν με τα μέλη τους χωρίς να έχει κάποιο περιοριστικό χαρακτήρα σε ότι αφορά στον αριθμό των εκάστοτε επισκεπτών μιας ομάδας.

Το τελικό προϊόν αυτής της φάσης είναι ένα αρχείο ανάλογων με την προηγούμενη φάση προδιαγραφών το οποίο θα αναρτηθεί στο κεντρικό φόρουμ εργασίας από τον Συντονιστή (facilitator) της κάθε ομάδας.

- **Δ' στάδιο: Ανάρτηση εργασιών – Ενσωμάτωση νέων δεδομένων σε εκείνα που είναι ήδη γνωστά – Στοχασμός επί των παραδοχών (Χώρος εργασίας: Το κοινό forum: "Group of Reflection")**

Στην τέταρτη φάση της επιμόρφωσης πραγματοποιείται από τους Συντονιστές (facilitators) η ανάρτηση στο κεντρικό forum της επιμόρφωσης των εργασιών κάθε ομάδας. Οι συμμετέχοντες (participants) στη διαδικασία μελετούν τα πορίσματα των ομάδων και αλληλεπιδρούν. Προωθείται ο στοχασμός επί των παραδοχών, μέσω του οποίου αμφισβητείται η εγκυρότητα των πορισμάτων και εγείρονται ερωτήματα και ζητήματα τα οποία έχουν ως στόχο να μετατρέψουν μία δεδομένη κατάσταση σε προβληματική η οποία χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Στην ουσία αξιολογούνται όλες οι παραδοχές, ιδέες, αντιλήψεις και θεωρίες που έχουν καταγραφεί ως πορίσματα των ομάδων.

Ενδεικτικά ερωτήματα τα οποία συγκαταλέγονται στον προβληματισμό είναι:

- «Ποιες νέες γνώσεις απέκτησα σχετικά με το θέμα;»,

- «Γιατί χρειάζομαι ή δε χρειάζομαι αυτές τις νέες γνώσεις;»,
 - «Πώς κατέληξα σε αυτή την πεποίθηση;»,
 - «Γιατί πρέπει να αμφιβάλλω για την αντίληψη αυτή;»,
 - «Ποιες είναι οι απόψεις μου σχετικά με αυτό το ζήτημα;»,
 - «Πώς έχουν διαμορφωθεί οι παραπάνω απόψεις;»,
 - «Γιατί πρέπει να αμφισβητήσω ή να μην αμφισβητήσω αυτή την άποψη, ιδέα;» κ.λ.π.
- **Ε΄ στάδιο: Η τελική πρόταση στον VP1 - (Χώρος εργασίας: Τα τέσσερα fora των ομάδων: Ανατολή, Δύση, Βορράς και Νότος)**

Στην πέμπτη φάση οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση συντάσσουν μία συλλογική ανά ομάδα επιστολή με την οποία απευθύνονται στον VP1 εκφράζοντας την οπτική της ομάδας αναφορικά με τις κατευθύνσεις μέσω των οποίων θα λειτουργήσει στοχαστικά και θα εκπληρώσει τις προσδοκίες του από την επιμόρφωση. Για τη σύνταξη της επιστολής λαμβάνεται υπόψη όλη η γνώση, οι συζητήσεις και η αλληλεπίδραση που προηγήθηκε.

Οι Συμμετέχοντες (Participants) που σε συνεργασία με τους Συντονιστές (facilitators) των ομάδων και κάτω από την επιρροή των Virtual Participants συντάσσουν την επιστολή και κινούνται αναστοχαστικά με βάση τα ρήματα: «Συμπεραίνω», «Κρίνω», «Εφαρμόζω», «Αμφιβάλλω», «Αρνούμαι», και «Επιβεβαιώνω».

- **ΣΤ΄ στάδιο: Αφομοίωση της νέας γνώσης. Τελικό ομαδικό και ατομικό παραδοτέο - (Χώρος εργασίας: Το κοινό forum: “Group of Reflection” και οι τάξεις των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση)**

Κάθε κείμενο/επιστολή αναρτάται από το Συντονιστή (facilitator) της κάθε ομάδας στο κεντρικό forum της επιμόρφωσης και αποτελεί το **τελικό ομαδικό παραδοτέο** της επιμόρφωσης. Όλοι (Participants και Virtual Participants) επισκέπτονται και διατρέχουν τις αναρτήσεις των τεσσάρων ομάδων.

Στη φάση αυτή οι συμμετέχοντες (participants) βγαίνουν από τους ρόλους τους, επισκέπτονται το final forum εργασίας και τοποθετούνται εφ' όλης της ύλης με βάση τη δική τους πλέον οπτική. Το ίδιο forum επισκέπτονται και οι Virtual Participants οι οποίοι συζητούν και αλληλεπιδρούν με τους συμμετέχοντες (participants) του μαθήματος. Στη συζήτηση μπορούν να συμμετέχουν διευκολυντικά τόσο οι συντονιστές (facilitators), όσο και οι διαχειριστές (administrators) του μαθήματος. Η διαδικασία αυτή που είναι και η τελική αλληλεπιδραστική και στοχαστική συνάντηση της ολομέλειας μπορεί να συνεχιστεί δίχως καταληκτικά όρια.

Παράλληλα, κάθε εκπαιδευόμενος/η σχεδιάζει ένα μάθημα/σενάριο το οποίο αφορά στο αντικείμενο της επιμόρφωσης (π.χ δημιουργία σεναρίων διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ, όπως ιστοεξερεύνηση κ.ά), το οποίο εφαρμόζει στην ομάδα/τάξη του και στη συνέχεια αναρτά το σενάριο, την πορεία εφαρμογής και τα συμπεράσματα της αξιολόγησης στην πλατφόρμα. Το κείμενο αυτό αποτελεί **το τελικό ατομικό παραδοτέο** της επιμόρφωσης.

Συμπεράσματα – Συζήτηση - Προτάσεις

Η διαδικασία της αλληλεπίδρασης στο R.I.Vi.Ps βασίζεται στις αρχές της ενεργητικής μάθησης, της οικοδόμησης της γνώσης, της στοχαστικής μάθησης, της αυθεντικής και της υποβοηθητικής μάθησης και με την έννοια αυτή εμπεριέχει πολλά στοιχεία από τα θεωρητικά δεδομένα των εποικοδομητικών και κοινωνιοπολιτισμικών θεωριών μάθησης, όπως αυτές καταγράφονται βιβλιογραφικά από τους Bruner, (1986), Vygotsky, (1993), Lave και Wenger, (1991), Solomon, (1987).

Η επικοινωνία συμμετεχόντων (participants) και Virtual Participants, αναδεικνύεται ως μία πρακτική ικανή να αυξήσει την αλληλεπίδραση σε ένα διαδικτυακό μάθημα και υπό την έννοια αυτή να συνεισφέρει θετικά στην επιστημονική έρευνα, αναφορικά με τους προτεινόμενους βιβλιογραφικά τύπους αλληλεπίδρασης, οι οποίοι καταγράφονται στα έργα των Thurmond & Wambach, (2004) και Moore & Kearsley (1996).

Στα μοντέλα που διερευνήσαμε ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός «Ψ» στο eeξ@εθ έχει τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας μελέτης περίπτωσης, η οποία κατευθύνει μεν το μάθημα, ωστόσο, κινείται περισσότερο στα όρια της μάθησης μέσω επίλυσης προβλημάτων, καθώς η περίπτωση του συγκεντρώνει τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας μελέτης περίπτωσης. Ο «Μάρκος» στο M@tkus Quests ενώ έχει, επίσης, τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας μελέτης περίπτωσης, οδηγεί σε υψηλότερα ποσοστά αλληλεπίδρασης δεδομένου ότι δημιουργεί μία οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς η οποία απορρέει από τη δυνατότητα που έχουν να απευθύνονται σ' αυτόν σε δεύτερο ενικό πρόσωπο. Η περίπτωση του «Ανέστη» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά αλληλεπίδρασης καθώς συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της επιμόρφωσης και αλληλεπιδρά έντονα με τους συμμετέχοντες (participants).

Η αλληλεπίδραση του Ανέστη με τους συμμετέχοντες (participants) του μαθήματος αποτελεί μία διαδικασία η οποία μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα (άγχος, φόβος και αποξένωση) ενώ αυξάνει τα θετικά (ευχαρίστηση, χαρά και ικανοποίηση). Αυτό σημαίνει ότι η παρουσία Virtual Participants στη διαδικτυακή επιμόρφωση οι οποίοι αλληλεπιδρούν πλήρως με τους συμμετέχοντες, μπορεί να θεωρηθεί ως συναισθηματικός παράγοντας που επηρεάζει θετικά το συναίσθημα της κοινωνικής παρουσίας και επηρεάζει θετικά τη μάθηση, γεγονός που συνάδει με τα ερευνητικά δεδομένα των Jones & Issroff, (2005), Richardson & Swan, (2003), σύμφωνα με τα οποία η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να επηρεαστεί θετικά από συναισθηματικούς παράγοντες, αλλά και με τα ερευνητικά δεδομένα του Wegerif (1998) ο οποίος αναφέρει ότι η μάθηση μέσω του διαδικτύου εμποδίζεται όταν δεν υπάρχουν τα

κατάλληλα συναισθήματα και κυρίως όταν κυριαρχούν ο φόβος και η αποξένωση, αλλά και το άγχος (Allan & Lawless, 2003).

Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε διαφαίνεται ότι η παρουσία Virtual Participants σε ένα διαδικτυακό μάθημα παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα σε ότι αφορά στην επίτευξη των γνωστικών στόχων, ωστόσο πρωτίστως εξυπηρετεί τους συναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους του μαθήματος.

Οι Virtual Participants στο R.I.Vi.Ps σε αντίθεση με τον Ανέστη φέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία απορρέουν από συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα και αλληλεπιδρούν με τους συμμετέχοντες (participants) κινούμενοι ουσιαστικά στο θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τη διαδικασία του στοχασμού, τόσο στη θετική της έκφανση (στοχασμός, κριτικός στοχασμός, στοχασμός κατά τη δράση), όσο και στην αρνητική της εκδοχή (μη στοχασμός, λελογισμένη δράση).

Ο/Η Virtual Participant 1 (VP1) εξυπηρετεί τη μη στοχαστική (non reflective) μάθηση, τη μη μάθηση (non learning) και τη λελογισμένη δράση, χαρακτηρίζεται από *«βιαστικές κρίσεις, δίχως να αναλογίζεται τις συνέπειες»* και από *«στενή αντίληψη των πραγμάτων, δίχως να αναζητά εναλλακτικές οπτικές ή πρωτότυπες λύσεις»*. Τα κενά αυτά έρχονται να καλύψουν:

(α) ο/η VP3 σε ότι αφορά στις *«βιαστικές κρίσεις, στις οποίες δεν αναλογιζόμαστε τις συνέπειες»*, καθώς εκφράζει τη λογική ανάλυση των δεδομένων και την αναζήτηση της μίας και ορθής λύσης κάθε προβλήματος, τη συγκέντρωση και διαχείριση κατάλληλων πληροφοριών, την ερμηνεία των δεδομένων, την αξιολόγηση των ενδείξεων, τον εντοπισμό της ύπαρξης λογικών συσχετισμών μεταξύ διαφόρων προτάσεων, την κατανόηση της χρήσης της γλώσσας με ακρίβεια και σαφήνεια και την άντληση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και γενικεύσεων, καθώς και

(β) ο/η VP4 σε ότι αφορά κυρίως τη *«στενή αντίληψη των πραγμάτων»*, καθώς κινείται πέρα από τους συμβατικούς κανόνες της καθημερινότητας και αναζητά εναλλακτικές και πρωτότυπες ιδέες και λύσεις, ενισχύοντας την πλάγια σκέψη και τη δημιουργική μάθηση.

Κατά κύριο, βέβαια, λόγο τη μη στοχαστική διάθεση του/της VP1 έρχεται να συμπληρώσει ο/η VP2 ο/η οποίος/α κινείται στα όρια του στοχασμού (reflection), του κριτικού στοχασμού (critical reflection), της στοχαστικής δράσης (reflective action) και του στοχασμού κατά τη δράση (reflection in action).

Οι συμμετέχοντες (participants) δεν αποτελούν απλά εκπαιδευόμενους που μελετούν ένα εκπαιδευτικό υλικό, ή συμμετέχουν στις δραστηριότητες ενός μαθήματος, αλλά ουσιαστικούς παράγοντες διαμόρφωσης της όλης μαθησιακής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό συμφωνεί και με τα ερευνητικά δεδομένα των Dori et al., (2003) και (Light et al., 2000), οι οποίοι θεωρούν την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων ως προαπαιτούμενο ενός συνεργατικού περιβάλλοντος στο διαδίκτυο.

Η χρήση της ιστοεξερεύνησης προσφέρει τη δυνατότητα της συνεργασίας και της ανακάλυψης της γνώσης στους συμμετέχοντες (participants), οι οποίοι καλούνται να

συνεργαστούν και να διαμορφώσουν οι ίδιοι το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος, στηριζόμενοι, μάλιστα, στις δικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί μία μετατόπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη διδασκαλία στη μάθηση, η οποία σύμφωνα και με τον Αναστασιάδη (2006) αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο των συνεργατικών διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης, ενώ συνάδει απόλυτα και με το θεωρητικό μοντέλο του εποικοδομητικού (Mikropoulos, 2000.Μικρόπουλος et al., 2011), στη φιλοσοφία του οποίου σχεδιάστηκε το μάθημα.

Με την παρουσία των Virtual Participans στην επιμόρφωση ενισχύεται η κριτική σκέψη και η δημιουργική μάθηση. Το γεγονός αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους με αποτέλεσμα να βλέπουν τα γεγονότα κάτω από διαφορετικές οπτικές. Είναι σημαντικό, επίσης, το γεγονός ότι έχουν τη δυνατότητα επιλογής ρόλων, όπως, επίσης, το γεγονός ότι στο τέλος της διαδικασίας βγαίνουν από τους ρόλους τους με αποτέλεσμα να βλέπουν τα γεγονότα μέσα από τη δική τους οπτική, όπως αυτή έχει πλέον διαμορφωθεί μέσα από όλη τη διαδικασία.

Η φιλοσοφία του R.I.Vi.Ps εξυπηρετεί τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύμφωνα και με τα δεδομένα της Αμερικάνικης Ένωση για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ADEC, 2013), καθώς, (α) λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων, (β) οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται ώστε να λαμβάνουν ενεργά μέρος σε όλη την πορεία μάθησης, (γ) συνδυάζονται η μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing), (δ) η μάθηση μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων (case - based learning), (ε) η μάθηση μέσα από την εξερεύνηση (learning by exploring) και (στ) η μάθηση μέσα από το στοχασμό (learning by reflection). Επίσης, αναδεικνύονται οι εμπειρίες από την πραγματική ζωή των εκπαιδευόμενων, ενώ ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση με στόχο την υλοποίηση της συνεργατικής και της ανακαλυπτικής μάθησης (discovery learning).

Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί με τροποποιήσεις σε ότι αφορά τα σενάρια που κατευθύνουν την επιμόρφωση και αφορούν το αρχικό σενάριο της διαδικασίας και το σενάριο της ιστοεξερεύνησης. Η αναπροσαρμογή των σεναρίων με βάση το αντικείμενο της επιμόρφωσης και η προσαρμογή του στην ομάδα στόχο που θα συμμετέχει στην επιμόρφωση μπορεί να δράσει αποτελεσματικά σε ότι αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνωστικών και συναισθηματικών στόχων.

Τροποποιήσεις μπορούν επίσης να γίνουν αναφορικά με τον αριθμό των Virtual Participans ή και τους ρόλους τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Το γεγονός αυτό συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και το σκοπό του διαδικτυακού μαθήματος.

Τέλος, η μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη δια ζώσης διδασκαλία και μάθηση, τόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων όσο και στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης. Απαιτείται προετοιμασία από τον διδάσκοντα και συνεργασία εκ των προτέρων με τους Virtual Participants οι οποίοι όσο περισσότερο μπουν στο ρόλο τους τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα έχει η εφαρμογή της μεθόδου. Στο ρόλο των Virtual Participants μπορούν να μπουν

εκπαιδευόμενοι της ομάδας/τμήματος ή και εκπαιδευόμενοι άλλης ομάδας εάν αυτό είναι εφικτό από τις προδιαγραφές του προγράμματος.

Για το σκοπό αυτό παρουσιάζουμε στη συνέχεια ένα σενάριο εφαρμογής της μεθόδου σε μία ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων με αντικείμενο διδασκαλίας: «το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων». Θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε φάση διερεύνησης του θέματος (στην αρχή ως διαδικασία στοχασμού επάνω στις γνώσεις και παραδοχές της ομάδας, κατά τη διάρκεια με στόχο το στοχασμό κατά τη δράση, αλλά και στο τέλος με στόχο το στοχασμό επί της νέας γνώσης που αποκτήθηκε).

Ακολουθείται το στοχαστικό μοντέλο των Boud, Keogh, και Walker (2002), με κύριους άξονες αναφοράς (α) την επιστροφή στην εμπειρία, (β) την προσέγγιση των συναισθημάτων και (γ) την επαναξιολόγηση της εμπειρίας.

Δημιουργούνται με τυχαίο τρόπο τέσσερις (4) ομάδες εργασίας, καθώς και μία (1) ομάδα αναστοχασμού στην οποία συμμετέχουν οι τέσσερις Virtual Participants του μαθήματος (Virtual Group). Το σενάριο της διαδικασίας συνδέεται με τη Virtual ομάδα, στην οποία οι τρεις Virtual Participants VP2, VP3 και VP4, αναλαμβάνουν να κάμψουν τις αντιστάσεις του VP1, ενός νέου εκπαιδευτή ενηλίκων, του οποίου οι αντιστάσεις προέρχονται από έλλειψη στοχαστικής διάθεσης απέναντι στη νέα γνώση.

Πρώτο Στάδιο: Επιστροφή στην εμπειρία

Η διαδικασία ξεκινά με αναστοχασμό επί των παραδοχών αναφορικά με το υπό διαπραγμάτευση ζήτημα. Γίνεται χωρισμός σε 4+1 ομάδες και στην κάθε ομάδα δίνεται φωτοτυπία με το κείμενο «από δάσκαλος εμπνευστής» του Malcom Knowles (1998) (ακολουθούν αποσπάσματα).

«Μεγάλωσα με την πεποίθηση πως ο δάσκαλος είναι αυτός που ευθύνεται για το τι πρέπει να μάθουν οι σπουδαστές, πώς, πότε, όπως και για το αν το έμαθαν. Οι δάσκαλοι υποτίθεται πως πρέπει να μεταδίδουν προκαθορισμένες γνώσεις, να ελέγχουν τον τρόπο με τον οποίο οι σπουδαστές τις προσλαμβάνουν και τις χρησιμοποιούν, κι υστέρη να εξετάζουν αν όντως τις προσέλαβαν. Έτσι έκαναν όλοι μου οι δάσκαλοι. Αυτό ήταν το μόνο μοντέλο διδασκαλίας που ήξερα. Όταν, αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, προσκλήθηκα να διδάξω στο Κολλέγιο George Williams στο Σικάγο, μ' αυτόν τον τρόπο δίδαξα. Στην αρχή ήμουν ευχαριστημένος και περήφανος για την παρουσίαση μου. Ήμουν πολύ καλός μεταδότης γνώσεων! Το περιεχόμενο ήταν καλά οργανωμένο, με κάλο λογικό περίγραμμα! διασαφήνισα τις αφηρημένες έννοιες με ενδιαφέροντα παραδείγματα! ... Έκανα διάλογο ζωηρό και στο τέλος των διαλέξεων μου εφάρμοσα ασκήσεις. Τα διαγωνίσματα μου ήταν δίκαια και είχαν ως αποτέλεσμα καλή καμπύλη διασποράς βαθμών. Θυμάμαι ότι ένιωθα πολύ ήρεμα όταν οι σπουδαστές μου έκαναν ότι τους έλεγα...Κρατούσαν σημειώσεις, έκαναν τις εργασίες τους και μπορούσαν να αποδώσουν στις τελικές εξετάσεις (είχαν συγκρατήσει τα περισσότερα απ' όσα τους είχα πει). Μάλιστα, οι άριστοι σπουδαστές ήταν ικανοί να θυμούνται επακριβώς τα λογία μου! Ένιωθα

ψυχικά ικανοποιημένοι που μπορούσα τόσο καλά να μεταδίδω το γνωστικό περιεχόμενο και να διαχειρίζομαι τους σπουδαστές. Ήμουν αληθινά καλός δάσκαλος!

Ένα χρόνο νωρίτερα είχα αρχίσει να παρακολουθώ μαθήματα για Master's στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου. Τα πρώτα μαθήματα που παρακολούθησα ήταν με δάσκαλους που έκαναν ακριβώς ό,τι κι εγώ στα τμήματά μου. Προς το τέλος των παραδόσεων μου στο Κολέγιο γράφτηκα σ' ένα σεμινάριο ψυχολογίας-συμβουλευτικής στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου, υπό τον καθηγητή Arthour Shedlin, συνεργάτη του Carl Rogers. Έπαθα σοκ απ' ότι έγινε στην πρώτη συνάντηση! Καμιά δεκαπενταριά σπουδαστές κάθισαν γύρω από ένα τραπέζι συσκέψεων για μια σύντομη συζήτηση 20 λεπτών. Στο τέλος, κάποιος ρώτησε αν ήξερε κανείς που ήταν ο εισηγητής. Ένας απ' τους παρόντες απάντησε πως το όνομα του ήταν Art κι ότι από το Τμήμα Ψυχολογίας του είχαν ανατεθεί οι συναντήσεις μαζί μας.....κάναμε το γύρο του τραπεζιού τοποθετούμενοι για τους στόχους και τις προσδόκιμες μας. Όταν ήρθε η σειρά του Art, είπε: «Ελπίζω πως θα με βοηθήσετε να γίνω καλύτερος εμψυχωτής». Δεν θα επιχειρήσω να αναπαραστήσω όσα επακολούθησαν, αλλά μπορώ να σας πω ότι ποτέ πριν δεν είχα αναλάβει τόση ευθύνη για την ίδια μου τη μόρφωση (είτε ατομικά είτε μαζί με άλλους σπουδαστές)..... Αρχισα να καταλαβαίνω τι σημαίνει να παθιάζεται κανείς με τη μάθηση! Αρχισα να σκέφτομαι τι σημαίνει να είναι κανείς «εμψυχωτής» παρά «δάσκαλος».....Τόμε αποφάσισα να γίνω από δάσκαλος, εμψυχωτής.

Στην εναρκτήρια συνάντηση εξήγησα στους εκπαιδευόμενους πως ήθελα να πειραματιστώ με μια διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας,..... Ομόφωνα δεχτήκαν να πειραματιστούν μαζί μου! Αφιέρωσα το υπόλοιπο της πρώτης συνάντησης βάζοντας τους σπουδαστές να αυτοπαρουσιαστούν και να προσδιορίσουν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά εφόδια τους. Μοίρασα ένα περίγραμμα σπουδών που απαριθμούμε τους στόχους του προγράμματος και τις ενότητες του περιεχομένου (που τις ονόμασα: «ενότητες προς διερεύνηση»), μαζί με παραπομπές σε πηγές που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επίτευξη αυτών των στόχων. Τους ρώτησα ποια θέματα προς διερεύνηση θα αναλάμβαναν στη διάρκεια της εβδομάδας. Στη δεύτερη συνάντηση τους ζήτησα να δηλώσουν ποιες «ενότητες προς διερεύνηση» τους ενδιέφεραν περισσότερο και συγκροτήσαμε αντίστοιχες «ερευνητικές ομάδες». Οι ομάδες εργασίας συναντιόνταν για τις επόμενες τέσσερις εβδομάδες, με έμενα ως εμψυχωτήδεν είχα ξαναδεί τόσο δημιουργικές παρουσιάσεις και αίσθηση ικανοποίησης από την επίτευξη των στόχων.

Μέχρι το τέλος εκείνου του εξάμηνου είχα γίνει αμετάπειστος «εμψυχωτής».....Είδα το ρολό μου να αλλάζει από μεταδότη γνώσεων σε συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας και μόνο δευτερευόντως σε πηγή γνώσεων.....Στο τέλος βρέθηκα να επιτελώ εντελώς διαφορετικές λειτουργίες, που απαιτούσαν διαφορετικές ικανότητες. Αντί να είμαι σχεδιαστής και μεταδότης γνώσεων, δηλαδή αντί να έχω ρολό που απαιτεί κατ' αρχήν ικανότητες εισήγησης, σχεδίαζα και συντόνιζα τη μαθησιακή διεργασία, λειτούργημα που απαιτούσε ικανότητα δόμησης σχέσεων, διάγνωσης αναγκών, εμπλοκής των σπουδαστών στο σχεδιασμό, διασύνδεσης τους με τις πηγές της μάθησης και ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας τους. Ποτέ από τότε δεν μπήκα στον πειρασμό να επιστρέψω στο ρολό του δασκάλου!

Οι ομάδες μελετούν για λίγα λεπτά το κείμενο ενώ έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτή τα ερωτήματα: «τι γνωρίζω σχετικά;», «τι πιστεύω;», «πώς αισθάνομαι με αυτά που γνωρίζω;», «τι θέλω και τι χρειάζομαι να μάθω;» με στόχο να καταγραφούν οι απόψεις, οι γνώσεις και οι εμπειρίες της ομάδας.

Πρώτη τοποθετείται η ομάδα των Virtual Participants.

Ο/Η (VP1) εξυπηρετεί τη μη στοχαστική (non reflective) μάθηση, τη μη μάθηση (non learning) και τη λελογισμένη δράση και αντιστέκεται στη νέα γνώση, καθώς θεωρεί πως οι γνώσεις του και οι εμπειρίες του αρκούν για να ανταποκριθεί στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Ο/Η VP2 κινείται στα όρια του στοχασμού (reflection), θέτοντας υπό αμφισβήτηση και κατά συνέπεια υπό διαπραγμάτευση τις παραδοχές του VP1, ενώ παράλληλα κινείται κριτικά και απέναντι στη νέα γνώση όπως αυτή προκύπτει μέσα από την ανάγνωση του κειμένου του M. Knowles.

Ο/Η VP3 εκφράζει τη λογική ανάλυση των δεδομένων που τίθενται από τις δύο πλευρές και αναζητά την πλέον ορθή λύση, ενώ ταυτόχρονα τοποθετείται κάτω από αυτή την προοπτική και απέναντι στο κείμενο του M. Knowles.

Τέλος ο/η VP4 αναζητά και προτείνει εναλλακτικές και πρωτότυπες ιδέες και λύσεις, αναφορικά με τις τοποθετήσεις που έγιναν, αλλά και σχετικά με το κείμενο.

Η ίδια διαδικασία συνεχίζεται και στις υπόλοιπες ομάδες, όπου τοποθετούνται τα μέλη τους, εκφράζοντας τις παραδοχές τους αναφορικά με το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Δεύτερο Στάδιο: Προσέγγιση των συναισθημάτων

Στο δεύτερο στάδιο οι ομάδες εργάζονται με στόχο να δώσουν απαντήσεις στα επιμέρους θέματα και ερωτήματα που τίθενται από τον εκπαιδευτή της ομάδας. Ανάλογα με το υπό διαπραγμάτευση θέμα, οι ομάδες εργάζονται σε ένα κοινό θέμα ή γίνεται καταμερισμός σε υποθέματα. (Θα υποθέσουμε ότι μέσα από την παραπάνω διεργασία οι ομάδες καλούνται να μελετήσουν το κείμενο του Knowles και να δημιουργήσουν το «προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων» το οποίο θα προτείνουν στον VP1).

Κάθε ομάδα μπαίνει στο ρόλο ενός συμμετέχοντα (participant) και βλέπει τα γεγονότα αποκλειστικά μέσα από την οπτική του. Συγκεκριμένα η πρώτη ομάδα μπαίνει στο ρόλο του VP1, η δεύτερη στο ρόλο του VP2, η τρίτη στο ρόλο του VP3 και η τέταρτη στο ρόλο του VP4. Σε κάθε ομάδα εργασίας υπάρχουν δύο κενές θέσεις (free seats). Η μία από αυτές διευκολύνει τους Virtual Participants να επισκέπτονται τις ομάδες. Στη διαδικασία αυτή ο VP1, επισκέπτεται τις ομάδες που λειτουργούν με το ρόλο των VP2, VP3, VP4. Ο VP2, τις ομάδες που μπήκαν στο ρόλο των VP1, VP3, VP4. Ο VP3 τις ομάδες που λειτουργούν με τα χαρακτηριστικά των VP1, VP2, VP4 και ο VP4 τις ομάδες που λειτουργούν με το ρόλο των VP1, VP2, VP3. Ένα βασικό στοιχείο αυτής της διαδικασίας είναι ότι κάθε Virtual

Participant έχει τη δυνατότητα να επισκέπτεται μόνο τρεις ομάδες: αυτές που έχουν μπει στους ρόλους των άλλων V. Participants.

Οι επισκέψεις ξεκινούν με τυχαία σειρά, είναι σύντομες και επαναλαμβανόμενες, ώστε να εξελίσσεται μία διαδικασία στοχασμού κατά τη δράση (Reflection in action). Για το λόγο αυτό ο χρόνος παραμονής των V. Participants στις ομάδες δε ξεπερνά τα 2-3 λεπτά και κάθε V.Participant που ολοκληρώνει την εργασία του επιλέγει μια άλλη ομάδα με αποτέλεσμα ο V.Participant της ομάδας αυτής να πάρει τη θέση του στην ομάδα που άφησε. Στόχος των V. Participants είναι να περάσουν από όλες τις ομάδες τουλάχιστον από δύο (2) φορές.

Στη διάρκεια που εξελίσσεται αυτή η διαδικασία κάθε εκπαιδευόμενος/η έχει τη δυνατότητα εάν θεωρεί ότι έχει να συνεισφέρει κάτι στη συζήτηση μιας άλλης ομάδας να κάνει χρήση της δεύτερης κενής της καρέκλας, να καταθέσει τον προβληματισμό του/της και εν συνεχεία να επιστρέψει στην ομάδα του/της. Επίσης, εάν θεωρήσει ότι καλύπτεται περισσότερο από την οπτική μιας άλλης ομάδας, μπορεί να εγκαταλείψει την ομάδα του/της και να γίνει οριστικά μέλος της άλλης ομάδας.

Τρίτο Στάδιο: Επαναξιολόγηση της εμπειρίας:

Στο τρίτο στάδιο οι γραμματείς των τεσσάρων ομάδων ανακοινώνουν στον VP1 την οπτική της ομάδας τους αναφορικά με το «προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων».

Η ακολουθία που προτείνεται είναι:

Πρώτη τοποθετείται η ομάδα που λειτούργησε με την οπτική του VP1, η οποία αναλύει στον VP1 την οπτική της αναφορικά με το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων με βάση τη μη στοχαστική λογική, τη συνήθεια και τη λελογισμένη δράση. Ενδεχομένως, οι απόψεις να ταυτίζονται και η οπτική του VP1 να ενισχυθεί με νέα δεδομένα.

Ακολουθεί η ομάδα που λειτούργησε με την οπτική του VP3, η οποία μέσω του γραμματέα της, θέτει τη δική της οπτική (το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων με βάση τη λογική των δεδομένων που είναι διαθέσιμα στο εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα) αλλά και τις κρίσεις της για τις απόψεις που έθεσε η προηγούμενη ομάδα.

Ακολουθεί η ομάδα που λειτούργησε με την οπτική του VP2 η οποία κινείται στα όρια του στοχασμού (reflection), σε σχέση με όσα αναφέρονται στο κείμενο αλλά και με τις απόψεις που ακούστηκαν από τις προηγούμενες ομάδες.

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την ομάδα που λειτούργησε με την οπτική του VP4, η οποία προτείνει στον VP1 εναλλακτικές και πρωτότυπες ιδέες και λύσεις, αναφορικά με όσα ακούστηκαν, αλλά και με βάση τη μελέτη του κειμένου.

Τέταρτο Στάδιο: Έξοδος από τους ρόλους

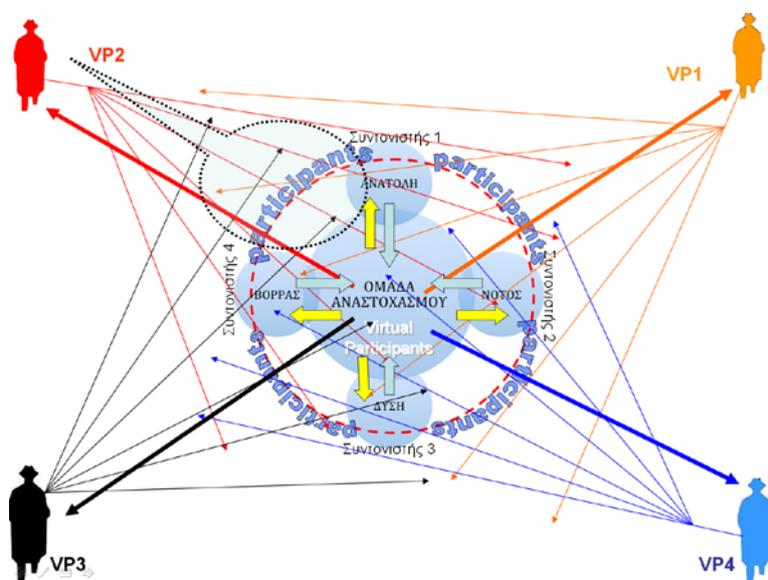
Στο τελευταίο στάδιο όλοι βγαίνουν από τους ρόλους τους, εκτός από τους Virtual Participants. Ο VP1 απευθύνεται στις τέσσερις ομάδες και σχολιάζει τις προτάσεις τους χρησιμοποιώντας κατά περίπτωση και τα ρήματα «συμπεραίνω», «κρίνω», «εφαρμόζω», «αμφιβάλλω», «αρνούμαι», «επιβεβαιώνω».

Οι πέντε ομάδες (4+1) εργασίας, για σύντομο χρονικό διάστημα, συζητούν τα νέα δεδομένα, (οι τέσσερις με βάση την προσωπική τους πλέον οπτική) δίνοντας έμφαση στα ερωτήματα: «Τι γνώσεις απέκτησα;», «Γιατί χρειάζομαι ή δε χρειάζομαι αυτές τις γνώσεις;», «Πώς κατέληξα σε αυτή την πεποίθηση;», «Γιατί πρέπει να αμφιβάλλω για την αντίληψη αυτή;», «Ποιες είναι οι απόψεις μου σχετικά με αυτό το ζήτημα;», «Πώς έχουν διαμορφωθεί οι παραπάνω απόψεις;», «Γιατί πρέπει να αμφισβητήσω ή να μην αμφισβητήσω αυτή την άποψη, ιδέα;» κ.λ.π.

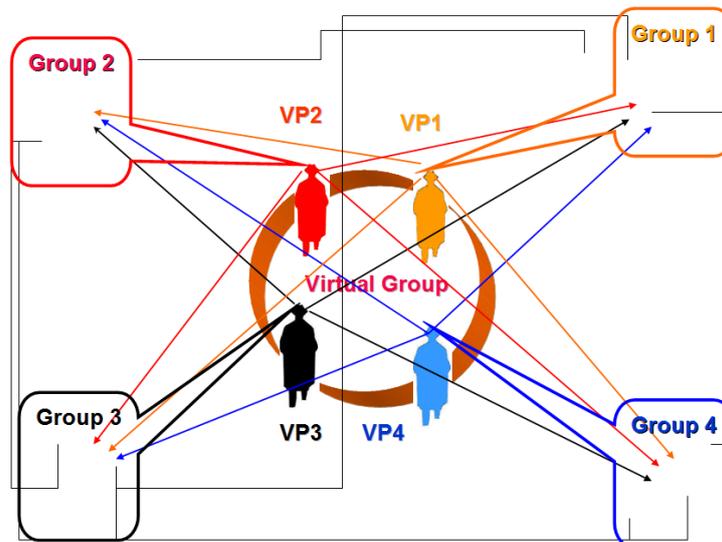
Ο/Η γραμματέας της κάθε ομάδας ανακοινώνει στον VP1 τα αποτελέσματα των ομάδων χρησιμοποιώντας, επίσης, κατά περίπτωση τα ρήματα «συμπεραίνω», «κρίνω», «εφαρμόζω», «αμφιβάλλω», «αρνούμαι», «επιβεβαιώνω». Οι VPs 2,3 και 4, παρεμβαίνουν και σχολιάζουν από την οπτική τους τις απόψεις που κατατίθενται.

Παράρτημα

Διάγραμμα αλληλεπιδράσεων στο R.I.Vi.Ps



R.I.Vi.Ps: Διάγραμμα αλληλεπιδράσεων στην τάξη



Βιβλιογραφικές αναφορές

A. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

ADEC, (2013). American Distance Education Consortium, <http://www.adec.edu/>

Allan, J., & Lawless, N., (2003). Stress caused by online collaboration in e-learning: A developing model. *Education + Training*, 45(8/9), 564-572.

Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge & Kegan Paul.

Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (2002). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Kogan page, New York.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Conrad, D., (2002). Engagement, excitement, anxiety and fear: Learners' experiences of starting an online course. *The American Journal of Distance Education*, 16(4), 205-226.

Conrad, D., (2005). Building and maintaining community of cohort-based online learning. *Journal of Distance Education*, 20 (1), 1-20.

Chouliara, X., Kioulanis, S. (2013). "e Learning Theories about Creativity – The Combination of "Six Thinking Hats", "Learning by Doing" and "Artful Thinking" Theories, Visibility of eTwinning Projects Group July 2013 Newsletter, ISSN 2247-6881, ISSN – L 2247-6881, pp. 20-23.

De Bono, E. (1967). *The use of lateral thinking*. London: Cape.

- De Bono, E. (1976). *Lateral thinking for management*. London: McGraw Hill.
- De Bono, E. (1992). *Teach your child how to think*. New York: Penguin.
- De Bono, E. (2000). *Six Thinking Hats*. Ed. Penguin.
- De Bono, E. (2006). Τα έξι καπέλα σκέψης. Μπαρουξής, Γ. (μτφρ). 1η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Ακλμών.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. London, D. C. Health.
- Dewey, J.(1933). *How We Think*. Chicago: Regnery.
- Dillenbourg, P., (2000). *Virtual Learning Environments*. EUN conference 2000: Learning in the new millennium: building new education strategies for schools. Workshop on virtual learning environments on line available <http://craft.epfl.ch/page21625.html>, last accessed January 2007, ανακτημένο την 11/06/2013
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and instruction: The journal of the European Association for Research on Learning and Instruction*, 13, 533–568.
- Dodge, B. (1997). Some thoughts about webquests. On line:http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.
- Dodge, B. (2001). Five rules for writing a great webquest. *Learning and leading with technology*, 28(8), 6-9&58.
- Dori, Y. J., Barak, M. & Adir, N. (2003). A Web-based chemistry course as a means to foster freshmen learning. *Journal of Chemical Education* 80 (9) 1084-1092
- Engestrom, Y. (1987) Activity theory and individual and social transformation στο Αναστασιάδης, Π. (2006). *Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση, στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Engestrom Y. (1999). "Activity Theory and Individual and Social Transformation." Engeström, Yrjö, et al., eds.*Perspectives on Activity Theory: Learning in Doing: Social, Cognitive & Computational Perspectives*. New York: Cambridge UP, 1999. 19-39.
- Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P., & Segers, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27–61.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Columbia University.
- Graves, L.N. (1992) 'Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society', *Journal of Education*, 174 (2), pp. 57-79
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Hara, N., & Kling, R., (2003). Students' distress with a web-based distance education course: An ethnographic study of participants' experiences. *Turkish Online Journal of*

Distance Education, 4 (2), on line available
<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde10/articles/hara.htm> ανακτήθηκε την 02/02/2008).

Harvard. (2004). Project Zero & Artful Thinking. Retrieved April, 14, 2013, on line available
<http://www.old-pz.gse.harvard.edu/tc/overview.cfm>, ανακτήθηκε στις 10/06/2013

Jarvis P. (1997) *Ethics and the Education of Adults in Late Modernity* National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)

Jarvis P. (1999) *The International Dictionary of Adult and Continuing Education* Kogan Page Ltd

Jarvis P. (1998) *The Practitioner Researcher* Jossey-Bass

Jarvis P. (2001) *Universities and Corporate Universities* Kogan Page Ltd

Jonassen, D. H. (1992). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14

Jones & Issroff, (2005), στο Ζεμπύλας, Μ. Θεοδώρου, Μ. Παυλάκης, Α. (2009). Συναισθήματα και Διαδικτυακή – εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το Παράδειγμα της Κύπρου *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Volume 5, Number 1, 2009 © Open Education ISSN:1791-9312

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning.*, San Juan Capistrano

Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E. (2009). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων. Πρακτικά Γ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, 20-22 Νοεμβρίου 2009, Ιωάννινα.

Keegan D. (2001), Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Keegan, D. (Ed.).(1996). *Foundations of distance education* (3rd ed.). London: Routledge.

Knowles, M. (1998). Από δάσκαλος εμπνευστής! *The adult learner*, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson Gulf Publishing Company, Huston, Texas, 5th Edition, 1998, Chapter 11, p. 198-201, Μετάφραση: Θ.Αγγελή.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Ibanese, M., & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68(1), 52–81.

Light, P., Nesbitt, E., Light, V. & White, S. (2000). *Variety is the spice of life: Student use of CMC in the context of campus based study*. *Computers & Education* 34 (2000), pp. 257-267

MacFadden, R., (2005). Souls on ice: Incorporating emotion in web-based education. *Journal of Technology in Human Services*, 23 (1/2), 79-98.

- MacFadden, R., (2007). The forgotten dimension in learning: Incorporating emotion into web-based education. *Journal of Technology in Human Services*, 25 (1/2), 85-101.
- Mason, R. & Bacsich, P. (1998). Embedding computer conferencing into University teaching. *Computers in Education* 30 3/4, 249-258
- Mezirow J (1990). "Fostering Critical Reflection in Adulthood", Jossey-Bass, San Francisco
Μετάφραση: Νέλλη Αποστολοπούλου-Γεωργία Μέγα
- Mikropoulos, T. A. (2000). Design, Development and Evaluation of Advanced Learning Environments. An Overall Approach. *HERMES. Advanced systems for teaching and learning over the world wide web*, B42-B52
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. Convergence, The online platform for Taylor & Francis Group content, on line available http://www.ajde.com/Documents/learner_autonomy.pdf, ανακτημένο την 07/03/2010
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). Distance education: A systems view. Boston, MA: Wadsworth Publishing.
- Norman, g. R., & Schmidt, H. G. (1992). The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. *Academic Medicine*, 67 (9), 557-565.
- O' Regan, K., (2003). Emotion and e-learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 78-92.
- Perkins D. (1992). Smart Schools: From training Memories to Educating Monds, Free Press, New York
- Perkins D. (1994). The Inteligent Eye, The Gettu Education Institute for the arts, Los Angeles.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Richardson & Swan, (2003), στο Ζεμπύλας, Μ. Θεοδώρου, Μ. Παυλάκης, Α. (2009). Συναισθήματα και Διαδικτυακή – εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το Παράδειγμα της Κύπρου *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Volume 5, Number 1, 2009 © Open Education ISSN:1791-9312
- Roberts (1995) "A Template for Converting Classroom Courses to Distributed, Asynchronous Courses" στο Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση, στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Rogers A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31–38.
- Schon, D. A. (1967) *Invention and the Evolution of Ideas*, London: Tavistock (1 η έκδ. 1963, ως *Displacement of Concepts*).

- Schon, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London: Temple Smith
- Schon, D. A. (1991) *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schon, D. A. (1994) *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Controversies*
- Schon, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Solomon (1987). *Social influences on construction of pupil's understanding of science*. *Studies in Science Education* 14 (1987), 63-82
- Thurmond, V., Wambach, K., (2004). "Understanding Interaction in Distance Education, A review of the literature," *International Journal of instructional Technology & Distance Learning*, on line available
- Trop, Sage (1998). *Problems as possibilities: Problem – Based Learning for K-12 Education, Alexandria BA: Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Tuparova, D. Tuparov, G. (2009). The "Jigsaw" Collaborative Method in Blended Learning Course "Computer Games and Education" Realization in Moodle Conference on line http://www.icl-conference.org/dl/proceedings/2009/program/pdf/Contribution_071.pdf
- Vernon, D. T., & Blake, R. L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic Medicine*, 68(7), 550–563.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση
- Walker, A., & Leary, H. (2009). A problem based learning meta analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 3(1), 6–28.
- Wegerif (1998), στο Ζεμπύλας, Μ. Θεοδώρου, Μ. Παυλάκης, Α. (2009). *Συναισθήματα και Διαδικτυακή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το Παράδειγμα της Κύπρου Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Volume 5, Number 1, 2009 © Open Education ISSN:1791-9312
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge

A. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π. (2006). *Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση, στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και κριτικός αναστοχασμός. Η συμβολή των ημερολογίων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης*, on line available: http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/sofia_augitidou.pdf, ανακτημένο στις 9/5/2012.
- Ζεμπύλας, Μ. Θεοδώρου, Μ. Παυλάκης, Α. (2009). *Συναισθήματα και Διαδικτυακή – εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το Παράδειγμα της Κύπρου Open Education - The*

- Καπετανίδου, Μ. & Τσακίρη, Δ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής δημιουργικής σκέψης Ι. Στο Β. Κουλαϊδής, (Επιμ.), Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Καράμηνas, Ι. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.
- Κιουλάνης Σ. (2005). «Η Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ως ιδανικό πεδίο για την ανάπτυξη των θεολογικών σπουδών. Σχεδιασμός - δημιουργία εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού», Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Τόμος Β', σελ. 77-82., Πάτρα, Εκδόσεις Προπομπός.
- Κιουλάνης Σ. (2007). «Εφαρμογή Περιβάλλοντος Διαρκούς και συστηματικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από απόσταση. Μία εμπειρική έρευνα». Πρακτικά Εργασιών Πανελληνίου Συνεδρίου Συλλόγου Μεταπτυχιακών Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης., με θέμα: «Για μια σύγχρονη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», σελ. 187-191. Αθήνα. Π.Σ.Μ.Κ.
- Κιουλάνης Σ. Καράκος Α. (2006). «Στατιστική επεξεργασία αξιολόγησης εξ αποστάσεως επιμόρφωσης». Πρακτικά 19ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής, ΕΣΙ, Καστοριά, 2006, Απρίλιος 26-29, 2006. Καστοριά, ΕΣΙ.
- Κιουλάνης Σ. Παναγιωτίδου Α. (2006). «Ανάπτυξη Περιβάλλοντος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή (CD-ROM) 1^ο Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Ιωάννινα, Π.Δ.Ε.Η.
- Κιουλάνης Σ., Παναγιωτίδου Α. (2007). «Ανάπτυξη περιβάλλοντος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης», Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας «Η ελληνική ως δεύτερη ξένη». σελ. 361-365.
- Κιουλάνης, Σ, Παναγιωτίδου, Α., Μουσιάδης, Α. (2007). «Επιμορφωτικές Προσεγγίσεις σε Περιβάλλοντα Διά Βίου Μάθησης» Δράμα ISBN 978-960-92203-1-6.
- Κιουλάνης, Σ. Χαρπαντίδου, Ζ. (2011). "e-learning ΔΔΕ Δράμας": Μια Εμπειρική Μελέτη των Απόψεων και Γνώσεων των Εκπαιδευτικών για την Ασύγχρονη Τηλεκπαίδευση, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής Δ.Ε., Ιωάννινα, 1-3 Απριλίου 2011, ΥΠΔΒΜΘ (Α.Π.:133141/Γ2/22-10-2010, ISSN:1792-1511)
- Κιουλάνης, Σ. Χαρπαντίδου, Ζ. Καράκος, Α. Παναγιωτίδου, Α. Παναγιωτίδου, Ε (2011). "e-learning ΔΔΕ Δράμας": Χώρος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος, 6-8 Μαΐου 2011, ΥΠΔΒΜΘ (ISBN : 978-960-89753-7-8)

- Κιουλάνης, Σ., (2008). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας
- Κόκκος Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων, Τομ.Α΄, Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος Α. (2005α). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005β). *Ανιχνεύοντας το πεδίο, Μεταίχμιο*, Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2013). *Κριτικός στοχασμός. «Ένα κρίσιμο ζήτημα»*, διαθέσιμο στο <http://alexiskokkos.gr/keimena/>
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και ΕΕκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης: Media
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μακράκης, Β. (2001). *Τα αποτελέσματα ενός διδακτικού υποδείγματος με την υποστήριξη της Νέας Τεχνολογίας*. Στο Β. Μακράκη (επιμ.) *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. 395-404.
- Μικρόπουλος, Τ. Κιουλάνης, Σ. Μουζάκης, Χ. Μπέλλου, Ι. Παπαχρήστος, Ν. Φραγκάκη, Μ. Χαλκίδης, Α. (2011). *«Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση»*. Εγκάρσια δράση, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μικρόπουλος, Τ., (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νιώρας, Α., Λουκόπουλος, Θ., Αντώνης, Κ., Πρέντζας, Δ., Παπάζογλου, Π., Λάμπας, Π., Καρκάνης, Σ., (2005). *Υβριδικές Μαθησιακές Μέθοδοι στην Εξ' Αποστάσεως Δια Βίου Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2011 από http://www.edu-projects.eu/euclides/elibrary/Nioras_2001.pdf
- Παπαδούρης Π., (2001). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης*. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, Πάτρα: ΕΑΠ
- Χουλιάρα, Ξ. Αντωνίου, Π. Διγγελίδης, Ν. Βερναρδάκης, Ν. Κιουλάνης, Σ. (2013). *Εφαρμογή της μεθόδου «τα έξι σκεπτόμενα καπέλα» στη διαδικτυακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η περίπτωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής*. Εκπαιδευτικός κύκλος, ISSN:2241-4576. 1(1) 32-41

Διαδικτυακές πηγές

- εεξ@εθ (2005). <http://eclass.gunet.gr> Κωδικός Μαθήματος (SOCGU187).
- εεξ@ε (2007). <http://eclass.gunet.gr> Κωδικός Μαθήματος (TELEGU178)
- M@rkus Quest (2010). <http://elearning.didedra.gr>
- Learning by six thinking hats (2012). <http://elearning.didedra.gr>

Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας

The views of primary school teachers on the utilization of art in educating students with mild learning difficulties. The case of teachers in the Achaia prefecture

Ιωσήφ Φραγκούλης, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ (sfaka@otenet.gr)

Αιμιλία Μίχαλου, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Msc, (aim_michalou@yahoo.gr)

Iosif Fragoulis, As. Professor School of Pedagogical and Technological Education, Tutor Hellenic Open University (sfaka@otenet.gr)

Aimila Michalou, Teacher in Primary Education, MA, (aim_michalou@yahoo.gr)

Abstract: This work is aimed at recording the views of teachers who are employed in integration classes and special education schools, on the utilization of art while working with students that present mild learning difficulties. The first part of this paper presents the frame for utilizing art within the educational process and highlights the potential for efficient learning on behalf of these students. A survey on the most important models that have been proposed by field-experts is also presented giving special emphasis to the model introduced by Perkins. The term learning difficulties is thoroughly analyzed and presented the milder of them. The second part of this work is dedicated to the description of the research methodology and the presentation of the most important findings. The paper is concluded with the drawing of conclusions related to the efficient utilization of art in the context of educating students with mild learning difficulties.

Περίληψη: Στην εργασία αυτή καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε τμήματα ένταξης και σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής σε σχέση με την αξιοποίηση έργων τέχνης στην εκπαίδευση μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το πλαίσιο αξιοποίησης έργων τέχνης στην εκπαίδευση καθώς και οι δυνατότητες που αυτό προσφέρει για αποτελεσματική μάθηση σε μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Παρουσιάζονται τα σημαντικότερα μοντέλα που έχουν προταθεί από τους θεωρητικούς του πεδίου και αναλύεται εκτενώς το μοντέλο του Perkins. Αναλύεται ο όρος μαθησιακές δυσκολίες και παρουσιάζονται οι ηπιότερες από τις μαθησιακές δυσκολίες. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφεται η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας και παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν από την υλοποίησή της. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: αξιοποίηση της τέχνης, ήπιες μαθησιακές δυσκολίες

Εισαγωγή

Πολλοί θεωρητικοί όπως ο Gardner ο Eisner, ο Perkins, και ο Κόκκος, έχουν διατυπώσει την άποψη πως η εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης, ενώ παράλληλα βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συναισθηματική έκφραση, απαραίτητες για την άσκηση του ρόλου τους ως ενεργών πολιτών (Gardner,1990; Perkins,1994;Eisner,2002; Κόκκος, 2011; Phillips & Fragoulis, 2012).

Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση συμβάλλει στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, στην κατανόηση του εαυτού μας, καθώς και της πραγματικότητας που μας περιβάλλει (Μέγα, 2011).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου σε μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα διερευνώνται: η γνώση των μορφών τέχνης από τους εκπαιδευτικούς καθώς και ο βαθμός αξιοποίησής τους στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση διαφόρων μορφών της τέχνης στην εκπαίδευση μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συστηματική επιμόρφωσή τους στην αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο επιθυμούν να γίνεται η επιμόρφωσή τους.

1. Αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται τόσο στο πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και της μη τυπικής μια μορφή εκπαίδευσης η οποία στηρίζεται στην αξιοποίηση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη συνίσταται στην παρεμβολή έργων τέχνης σχετικών με το αντικείμενο της διδασκαλίας, στο πλαίσιο επεξεργασίας ενός μαθησιακού αντικειμένου. Μέσα από την προσέγγιση των έργων τέχνης τα νοήματα των έργων αποκαλύπτονται, και στη συνέχεια αξιοποιούνται ως αφορμή για την βαθύτερη προσέγγιση των εξεταζόμενων θεμάτων (Κόκκος, 2011).

Συστηματικές προσπάθειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης στην αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση υλοποιήθηκαν στη χώρα μας κατά το σχολικό έτος 2011-2012 στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης», καθώς και από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο κατά το Ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων».

Ανάλογες πρωτοβουλίες έχουν αναληφθεί από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων για επιμόρφωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ενηλίκων στην αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδακτική πράξη.

2. Μοντέλα προσέγγισης έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα μοντέλα προσέγγισης έργων τέχνης παρέχουν ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευόμενος σταδιακά προσεγγίζει ένα έργο τέχνης, εισέρχεται σε τομείς βαθύτερης κατανόησής του ενεργοποιώντας την κριτική και στοχαστική του διάθεση (Κόκκος, 2011:44).

Στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία περιγράφονται τέσσερα μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά είναι των Feldman, Brondy, Anderson και Perkins.

Σύμφωνα με τον Feldman (1967) η προσέγγιση ενός έργου τέχνης γίνεται μέσα από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες φάσεις: περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και αξιολόγηση.

Το μοντέλο του Broudy (1972) το οποίο είναι συγγενές με αυτό του Feldman δίνει ενδιαφέρον στον τομέα ενεργοποίησης των αισθητικών παρατηρήσεων ενός έργου τέχνης (πχ. αναζήτηση σχημάτων, όγκων, τρόπου σύνδεσής τους) καθώς και στον εντοπισμό της εκφραστικότητας που αποπνέει το έργο τέχνης.

Το μοντέλο του Anderson (1993) περιλαμβάνει τις εξής στοχαστικές διεργασίες: αρχική αντίδραση, περιγραφή, ερμηνεία, αξιολόγηση. Παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το μοντέλο του Feldman, αλλά διαφοροποιείται από αυτό στην πρώτη φάση της αρχικής αντίδρασης. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου και ειδικότερα στην πρώτη φάση ο εκπαιδευόμενος προχωρά στη διατύπωση μιας ενστικτώδους αντίδρασης για το έργο που παρατηρεί.

Στα προαναφερόμενα μοντέλα η ανάλυση ενός έργου τέχνης στηρίζεται στον εντοπισμό και στην παρατήρηση ενός θέματος το οποίο προσεγγίζεται σταδιακά, ξεκινώντας από τα άμεσα αντιληπτικά χαρακτηριστικά του για να καταλήξει στα «εσωτερικά-βαθύτερα» χαρακτηριστικά του, δηλαδή στο βαθύτερο νόημα του έργου.

3. Το μοντέλο ανάλυσης έργων τέχνης του Perkins

Σύμφωνα με τον Perkins η προσέγγιση έργων τέχνης γίνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο παρατηρητής να μπορεί να διακρίνει: α) τις βασικές δράσεις που ενεργοποιούν τη στοχαστική διάθεση, β) τις πιθανές ερωτήσεις που μπορούν να προκαλέσουν τη στοχαστική δράση, γ) τις διδακτικές ενέργειες που χρειάζεται να κάνει κάποιος προκειμένου να προκαλέσει στοχασμό. Τα τρία αυτά στοιχεία δομούν μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία για στοχαστική παρατήρηση έργων τέχνης.

Το μοντέλο του Perkins θεωρείται πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με άλλα μοντέλα που έχουν κατά καιρούς προταθεί, καθώς μπορεί με ελάχιστες κάθε φορά τροποποιήσεις να έχει εφαρμογή στην προσέγγιση ποικίλων έργων τέχνης (Μέγα, 2002; Κόκκος & Μέγα, 2007; Κούσουλας & Μέγα, 2005).

Στο πλαίσιο της διαδικασίας παρατήρησης έργων τέχνης που προτείνει ο Perkins, ο παρατηρητής υιοθετεί μια τεκμηριωμένη ματιά στην παρατήρησή τους. Δεν περιορίζεται μόνο σε αξιολογικές κρίσεις του τύπου «μου αρέσει» ή «δεν μου αρέσει», αλλά παρατηρώντας συγκεκριμένα στοιχεία του έργου τέχνης αναπτύσσει μεθοδευμένα μια επιχειρηματολογία η οποία δυναμώνει τη γνώμη του για το έργο τέχνης (Κόκκος & Μέγα, 2007: 17).

Ο Perkins υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι μέσα από αυτή τη διαδικασία όχι μόνο εμπλουτίζουν την αισθητική τους εμπειρία, αλλά παράλληλα καλλιεργούν μια κριτική-στοχαστική διάθεση απέναντι στα γεγονότα εντός και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου (Perkins, 1994:87-89).

Το μοντέλο του Perkins αποτελείται από τέσσερις φάσεις οι οποίες είναι συσχετιζόμενες μεταξύ τους.

Πρώτη Φάση: Χρόνος για παρατήρηση

Στην πρώτη φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν προσεκτικά ένα έργο τέχνης χωρίς να το ερμηνεύουν ή να το κρίνουν. Έρχονται σε μια πρώτη αισθητική επαφή με το έργο που παρατηρούν. Στο πλαίσιο αυτής της φάσης οι μαθητές δεν προβαίνουν σε ερμηνείες, αλλά προβαίνουν σε «αντικειμενική παρατήρηση» αυτών που βλέπουν. Αξιοποιούν στην προσέγγιση του έργου τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και προβαίνουν σε αρχικές εκτιμήσεις (Perkins, 1994:42-46).

Δεύτερη Φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν το έργο τέχνης με ανοικτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση. Παρατηρούν προσεκτικά το έργο με τη λογική « Τι θα ήθελε ο καλλιτέχνης να παρατηρήσουμε». Σε αυτή τη φάση ενεργοποιείται η ανοικτή σκέψη με στόχο όχι την ερμηνεία του έργου τέχνης, αλλά την καλύτερη δυνατή παρατήρησή του. Τα δεδομένα του έργου προσεγγίζονται με μια δημιουργικότερη ματιά (Perkins, 1994:54-56).

Τρίτη Φάση: Αναλυτική και βαθύτερη παρατήρηση

Στη φάση αυτή οι εκπαιδευόμενοι με βάση τα στοιχεία που συγκέντρωσαν στις προηγούμενες φάσεις εμβαθύνουν στην ερμηνεία του έργου. Προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις στα ρωτήματα που τους γεννήθηκαν στις δύο προηγούμενες φάσεις. Παράλληλα εξηγούν, τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, εξάγουν συμπεράσματα. Η αναλυτική παρατήρηση αυτής της μορφής αποτελεί έναν διεισδυτικό τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας, ο οποίος ενεργοποιεί τη στοχαστική διάθεση των μαθητών (Perkins, 1994:67-68).

Τέταρτη Φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Στο πλαίσιο της τέταρτης φάσης οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν το έργο στην ολότητά του αξιοποιώντας την εμπειρία της παρατήρησης των προηγούμενων φάσεων. Αναστοχάζονται και προχωρούν στη γραφή ενός κειμένου σχετικά με όσα βίωσαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, παρουσιάζοντας σε αυτό τους μετασχηματισμούς που επήλθαν στις αρχικές σκέψεις, παραδοχές και υποθέσεις τους για το έργο τέχνης. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές όπως δραματοποίηση, συζήτηση στην ολομέλεια, εργασία σε ομάδες κτλ (Μέγα,2002).

4. Ήπιες μαθησιακές δυσκολίες

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών στην εκπαιδευτική πράξη είναι ιδιαίτερα μεγάλο, κάποτε ομιχλώδες και αρκετές φορές δυσεπίλυτο. Οι θεωρητικές θέσεις, αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα συναρτώμενα με επιμέρους θέματα του χώρου αυτού, συχνά δίστανται. Αυτό ίσως οφείλεται στην πολύπλοκη φύση του προβλήματος, καθώς επίσης και στο επιστημονικό πεδίο στο οποίο ανήκει ο μελετητής, το οποίο του δίνει σε αρκετές περιπτώσεις διαφορετικό προσανατολισμό γι' αυτό το θέμα (Καυκούλα,2010).

Με τον όρο «ήπιες μαθησιακές δυσκολίες» δεν αναφερόμαστε στα παιδιά που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, αλλά στα παιδιά που αντιμετωπίζουν «κοινές» μαθησιακές δυσκολίες. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν παιδιά τα οποία δυσκολεύονται στο να αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης κειμένου, γραπτής και προφορικής έκφρασης, κατανόησης προφορικού λόγου, εκτέλεσης μαθηματικών πράξεων (Καυκούλα,2010). Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας δεν παρουσιάζουν κάποια οπτική ή ακουστική βλάβη, νοητική καθυστέρηση ή συναισθηματική διαταραχή (Τριλιανός,1992:2005).

Τα παιδιά με «ήπιες μαθησιακές δυσκολίες» σε αρκετές περιπτώσεις εμφανίζουν δευτερογενή συμπτώματα όπως: υπερκινητικότητα, διαταραχές συγκέντρωσης και προσοχής, δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα, συναισθηματική αταξία, αταξία μνήμης και σκέψης, προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης, κοινωνικής συμπεριφοράς τα οποία επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ομαλή παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων, καθώς και την επίδοσή τους στα μαθήματα του σχολείου (Κυπριωτάκης,1989:59; Κολιάδης,1994; Αλεξάνδρου,1998:63; Καυκούλα,2010).

Το σύγχρονο σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπο με την πρόκληση της προσπάθειας να ωφεληθούν όλα τα παιδιά από τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις σχολικές αίθουσες. Η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει το προφίλ της κάθε τάξης, λόγω της πολυπολιτισμικότητας αλλά και της φοίτησης παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες συνηγορεί υπέρ της προσπάθειας εφαρμογής μεθόδων και πρακτικών μάθησης οι οποίες χαρακτηρίζονται από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Μπότας, 2008). Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές

δυσκολίες ευνοείται από την αξιοποίηση ενεργητικών συμμετοχικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας (Ημέλλου, 2011).

5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός τη παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής όσον αφορά την αξιοποίηση της τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους σε μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες.

5.2 Στόχοι έρευνας

Να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και αξιοποιούν έργα τέχνης στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους.

Να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η τέχνη μπορεί να διευκολύνει στη μαθησιακή τους πορεία των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες.

Να διαπιστωθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση της τέχνης στο εκπαιδευτικό- διδακτικό τους έργο.

Να διαπιστωθούν οι επιμέρους τομείς στους οποίους θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα που αφορούν την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η γνώση των έργων τέχνης από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Η αξιοποίηση έργων τέχνης από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους εξαρτάται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίηση των έργων τέχνης στην εκπαίδευση μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες εξαρτάται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση έργων τέχνης στο πλαίσιο υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

Η επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωσή τους στη χρήση της τέχνης στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου εξαρτάται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

5.4 Πληθυσμός- Δείγμα έρευνας

Ο πληθυσμός της ερευνάς αποτελείται από 91 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλους, εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικοτήτων, ειδικό βοηθητικό προσωπικό) οι οποίοι υπηρετούν σε τμήματα ένταξης και σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής στο Νομό Αχαΐας. Αποστείλαμε μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας ερωτηματολόγια στις προαναφερόμενες σχολικές μονάδες και ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτές να τα συμπληρώσουν. Από τα ερωτηματολόγια που στείλαμε συμπληρώθηκαν και επεστράφησαν 70. Τα 70 άτομα που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας.

5.5 Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής στο Νομό Αχαΐας και ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής σε όλη την επικράτεια.

5.6 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε καθώς μπορεί να εξασφαλίσει την συλλογή πληροφοριών από σχετικά μεγάλο αριθμό ατόμων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπλέον λόγω της ανωνυμίας των συμμετεχόντων είναι δυνατόν να αυξηθεί σημαντικά ο βαθμός ανταπόκρισης αλλά και ειλικρίνειας των απαντήσεων τους (Bell 1997; Cohen & Manion 1997; Javeau 2000; Βάμβουκας, 2006). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου και χωρίστηκε σε έξι επιμέρους ενότητες.

Η πρώτη ενότητα περιελάμβανε ερωτήσεις οι οποίες είχαν σχέση με τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, μεταπτυχιακές σπουδές, έτη διδακτικής εμπειρίας και τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

Η δεύτερη ενότητα περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την γενικότερη γνώση τους γύρω από τα έργα τέχνης.

Η τρίτη ενότητα περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την αξιοποίηση των έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία.

Η τέταρτη ενότητα περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με την αξιοποίηση των έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες.

Η πέμπτη ενότητα περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος η έκτη ενότητα έδινε στους συμμετέχοντες την δυνατότητα να εκφράσουν την άποψη τους για θέματα επιμόρφωσης στη χρήση της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία.

5.7 Στατιστική Επεξεργασία

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος Statistical Package for Social Sciences (SPSS) έκδοση 17.0 για Windows για μονομεταβλητή και διμεταβλητή ανάλυση των αποτελεσμάτων. Στο πρώτο στάδιο της επεξεργασίας υπολογίστηκαν οι συχνότητες των απαντήσεων ανά θεματική κατηγορία και τα ποσοστά τους (%). Στη συνέχεια υπολογίστηκαν και συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των δημογραφικών στοιχείων και έγινε σύγκριση των μέσων όρων με χρήση της κατανομής Chi-square test.

6. Αποτελέσματα

6.1 Προφίλ Δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν 70 υποκείμενα, 21 άνδρες (30.0%) και 49 γυναίκες (70.0%) (δάσκαλοι, εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικοτήτων, ειδικό βοηθητικό προσωπικό) οι οποίοι υπηρετούν σε τμήματα ένταξης και σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής στο Νομό Αχαΐας.

Πίνακας 1. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρες	21	30
Γυναίκες	49	70
Σύνολο	70	100.0

Στην πλειοψηφία τους 33 υποκείμενα (47.1%) είχαν από 11-20 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, 25 υποκείμενα (35.8%) είχαν από 1-10 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας, ενώ 12 υποκείμενα (17.1%) είχαν από 21- 30 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας.

Πίνακας 2. Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας συμμετεχόντων

Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
1-10 έτη	25	35.8
11-20 έτη	33	47.1
21-30 έτη	12	17.1
Σύνολο	70	100.0

Από τα υποκείμενα της έρευνας 15 (21.4%) είχαν ολοκληρώσει την φοίτηση τους σε Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ 1 υποκείμενο (1.4%) ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Τα υπόλοιπα 54 υποκείμενα (77.2%) δεν είχαν φοιτήσει σε κάποιο από τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης ή δεν είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα.

6.2 Γνώση Έργων Τέχνης

Ανιχνεύοντας το περιεχόμενο που προσδίδουν στον όρο έργα τέχνης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σημειώσουν τις μορφές τέχνης που τους έρχονται στον μυαλό όταν ακούν αυτόν τον όρο. Από τους συμμετέχοντες 67 υποκείμενα (95.7%) ανέφεραν την ζωγραφική, 57 υποκείμενα (81.4%) ανέφεραν την Γλυπτική και την Γλυπτική- Χαρακτική, 49 υποκείμενα (70%) ανέφεραν τη Μουσική, 42 υποκείμενα (60 %) ανέφεραν το Θέατρο και την Λογοτεχνία και 34 υποκείμενα (48.6%) το Χορό και τον Κινηματογράφο.

Πίνακας 3. Περιεχόμενο του όρου έργα τέχνης

Περιεχόμενο	Συχνότητα		Ποσοστό %	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Μουσική	49	21	70	30
Ζωγραφική	67	3	95.7	4.3
Γλυπτική	57	13	81.4	18.6
Λογοτεχνία	42	28	60	40
Χορός	34	36	48.6	51.4
Θέατρο	42	28	60	40
Κινηματογράφος	34	36	48.6	51.4
Γλυπτική-Χαρακτική	57	13	81.4	18.6

Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων ($p=0,01$) και τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=0,00$).

Από τις προαναφερόμενες μορφές τέχνης 62 εκπαιδευτικοί (88.6%) έχουν ήδη αξιοποιήσει στην διδασκαλία τους την Ζωγραφική, 57 εκπαιδευτικοί (81.7%) την Μουσική, 55 (78.6%) την Λογοτεχνία και 49 (70%) το Θέατρο. Οι 30 από αυτούς (42.9%) έχουν αξιοποιήσει τον

Χορό και 19 (27.1%) τον Κινηματογράφο. Τα ποσοστά για την Γλυπτική και την Χαρακτική είναι πολύ μικρά (17.1% και 8.6% αντίστοιχα).

Πίνακας 4. Μορφές τέχνης που έχουν αξιοποιήσει στη διδασκαλία τους

Μορφές τέχνης	Συχνότητα		Ποσοστό %	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Μουσική	57	13	81.4	18.6
Ζωγραφική	62	8	88.6	11.4
Γλυπτική	12	58	17.1	82.9
Λογοτεχνία	55	15	78.6	21.4
Χορός	30	40	42.9	57.1
Θέατρο	49	21	70	30
Κινηματογράφος	19	51	27.1	72.9
Γλυπτική-Χαρακτική	6	64	8.6	91.4

Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων ($p=0,00$) και τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=0,01$).

Οι 38 (54.2%) από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν αρκετά εύκολη την αξιοποίηση των έργων τέχνης στη διδασκαλία τους και οι 16 (22.9%) από πολύ έως πάρα πολύ εύκολη. Οι υπόλοιποι 16 (22.9%) θεωρούν πολύ δύσκολη την αξιοποίηση των έργων τέχνης στη διδασκαλία τους.

Ως αποτρεπτικούς παράγοντες για την αξιοποίηση των λιγότερο διαδεδομένων μορφών τέχνης στην διδασκαλία τους, οι 35 (50%) εκπαιδευτικοί αναφέρουν την έλλειψη γνώσεων, οι 24 (34.3%), την απουσία υποδομών οι 12 (17.1%), τις προσωπικές τους προτιμήσεις οι 9 (12.9%) την αδυναμία ένταξής τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα (12.5%) και οι 7 (10.0%) την έλλειψη διδακτικού χρόνου.

Πίνακας 5. Αποτρεπτικοί παράγοντες για την αξιοποίηση λιγότερο διαδεδομένων μορφών τέχνης

Αποτρεπτικοί παράγοντες	Συχνότητα		Ποσοστό %	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Έλλειψη Γνώσεων	35	35	50.0	50.0
Έλλειψη Χρόνου	7	63	10.0	90.0
Έλλειψη Υποδομών	24	46	34.3	65.7
Θέμα Προτίμησης	12	58	17.1	82.9
Αδυναμία Ένταξης στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα	9	61	12.9	87.0

Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων ($p=0,00$), τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=0,00$) καθώς και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ($p=0,02$).

6.3 Αξιοποίηση των έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που θα αποκομίσουν από την αξιοποίηση των έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία 36 υποκείμενα (51.4%) θεωρούν πως μέσα από αυτή επιτυγχάνονται οι στόχοι των μαθημάτων σε ικανοποιητικό βαθμό. 28 υποκείμενα (40%) από τους εκπαιδευτικούς διατυπώνουν την άποψη ότι μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης βελτιώνεται πολύ η μαθησιακή διαδικασία και 21 υποκείμενα (30,4%) υποστηρίζουν ότι μεταβάλλεται κατά πολύ ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικών.

Από τα υποκείμενα της έρευνας 45 (64.3%) θεωρούν πως μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης στο διδακτικό τους έργο αξιοποιούνται πάρα πολύ και πολύ οι σύγχρονες αρχές μάθησης στο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας.

Πίνακας 6. Αξιοποίηση σύγχρονων αρχών μάθησης στο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας

Βαθμός αξιοποίησης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	13	18.6
Πολύ	32	45.7
Αρκετά	22	31.4
Ελάχιστα	3	4.3
Σύνολο	70	100.0

Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των υποκειμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=0,01$) και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ($p=0,01$).

Ως προς την κατάλληλη αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών στο πλαίσιο χρήσης διαφόρων μορφών τέχνης στη διδασκαλία τους 26 εκπαιδευτικοί (37.1%) θεωρούν ότι αξιοποιούνται πολύ και 25 εκπαιδευτικοί (35.7%) διατυπώνουν την άποψη πως αξιοποιούνται πάρα πολύ.

Από τα υποκείμενα της έρευνας 50 (70%) θεωρούν πως μέσα από την αξιοποίηση διαφόρων μορφών τέχνης ικανοποιούνται πολύ έως πάρα πολύ οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων ($p=0,01$), τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=0,01$) καθώς και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ($p=0,01$).

6.4 Αξιοποίηση των έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες

Εξειδικεύοντας την ερώτηση για τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές ήπιες μαθησιακές δυσκολίες από την υλοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων με αξιοποίηση μορφών τέχνης, 31 από τους εκπαιδευτικούς (45.6%) διατυπώνουν την άποψη πως μέσα από αυτή την διδακτική- εκπαιδευτική προσέγγιση υποστηρίζεται πολύ η μαθησιακή πορεία των συγκεκριμένων μαθητών.

Από τους εκπαιδευτικούς 41 (58.6%) θεωρούν ότι οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες βοηθούνται πολύ στο να αποκτήσουν ένα σύνολο γνώσεων αξιοποιώντας εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης. Μάλιστα 11 εκπαιδευτικοί (15.7%) διατυπώνουν την άποψη πως οι μαθητές βοηθούνται πάρα πολύ στην απόκτηση γνώσεων μέσα από την αξιοποίηση εναλλακτικών στρατηγικών μάθησης.

Πίνακας 7. Απόκτηση γνώσεων με αξιοποίηση εναλλακτικών στρατηγικών μάθησης

Βαθμός απόκτησης γνώσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	11	15.7
Πολύ	41	58.6
Αρκετά	17	24.3
Ελάχιστα	1	1.4
Σύνολο	70	100.0

Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων ($p=0,01$), τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=0,001$) καθώς και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ($p=0,00$).

Στην ερώτηση για το αν μέσα από την αξιοποίηση έργων τέχνης σε μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες αξιοποιούνται κατάλληλα στη διαδικασία μάθησης οι προϋπάρχουσες εμπειρίες της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών οι 31 από τους συμμετέχοντες (44.3%) δήλωσαν ότι κάτι τέτοιο ισχύει πολύ, οι 21 (30%) ανέφεραν αρκετά και οι 14 (20%) ανέφεραν πάρα πολύ.

Πίνακας 8. Απόκτηση γνώσεων με αξιοποίηση προϋπαρχουσών εμπειριών μαθητών

Βαθμός απόκτησης γνώσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	14	20
Πολύ	31	44.3
Αρκετά	21	30
Ελάχιστα	4	5.7
Σύνολο	70	100.0

Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων ($p=0,01$), και τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=0,02$).

Τέλος ερωτώμενοι για το αν πιστεύουν ότι στο πλαίσιο υλοποίησης διδασκαλίας με χρήση έργων τέχνης οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες οι 34 (48.6%) από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι αυτό ισχύει πολύ, οι 18 (25.7%) ανέφεραν αρκετά και οι 15 (21.4%) δήλωσαν πάρα πολύ. Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων ($p=0,01$), καθώς και την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετούν ($p=0,00$).

6.5 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία

Διερευνώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία οι 24 (34.3%) δήλωσαν ότι αυτές σχετίζονται πολύ με την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων σε σχέση με τη διαδικασία εφαρμογής της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου, ενώ οι 31 (44.3%) ανέφεραν ότι οι δυσκολίες σχετίζονται πολύ με την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων σε σχέση με τις προδιαγραφές σωστής εφαρμογής της μεθόδου. Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων ($p=0,02$), τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=0,01$) καθώς και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ($p=0,02$).

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα 30 υποκείμενα (40.0%) θεωρούν ότι η απουσία κουλτούρας αξιοποίησης διαφόρων μορφών τέχνης στη σχολική μονάδα σε συνδυασμό με

την απουσία κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου από τους συναδέλφους σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη δυσκολία εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου στη διδακτική πράξη.

Από τα υποκείμενα της έρευνας 39 (55.7%) διατυπώνουν την άποψη πως ή έλλειψη κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου από τους γονείς για την αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου, θεωρείται ως ένα από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν για την αποτελεσματική εφαρμογή της σε πολύ μεγάλο και αρκετά μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 9. Έλλειψη κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου από τους γονείς

Βαθμός	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	7	10
Πολύ	20	28.6
Αρκετά	19	27.1
Ελάχιστα	14	20
Καθόλου	10	14.3
Σύνολο	70	100.0

Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων ($p=0,01$), τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=0,001$) καθώς και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ($p=0,00$).

6.6 Θέματα επιμόρφωσης στη χρήση της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 67 (95.7%) θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση τους στη χρήση ποικίλων μορφών τέχνης κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου.

Συγκεκριμένα 30 (42.9%) από αυτούς διατυπώνουν την άποψη πως μέσα από την επιμόρφωσή τους στην αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου θα αποκτήσουν θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις απαραίτητες για την αποτελεσματική αξιοποίηση της μεθόδου, 25 (35.7%) διατυπώνουν την άποψη πως θα βελτιώσουν την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου, 12 (17.1%) διατυπώνουν την άποψη πως θα τους δοθεί η δυνατότητα για κατάλληλη ενεργοποίηση όλων των μαθητών τους στη διδασκαλία τους, ενώ 7 (10%) διατυπώνουν την άποψη πως θα αποκτήσουν τα κατάλληλα εργαλεία για ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών τους. Επίσης στο πλαίσιο της συγκεκριμένης επιμόρφωσης 5 (7.1%) από τους συμμετέχοντες διατυπώνουν την άποψη ότι θα έχουν την ευκαιρία να βελτιωθούν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 10. Λόγοι σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν επιμόρφωσή τους στην χρήση της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία

Λόγοι	Συχνότητα		Ποσοστό %	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Βελτίωση εκπαιδευτικού	5	65	7.1	92.9
Βελτίωση αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού έργου	25	45	35.7	64.3
Παροχή θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων	30	40	42.9	57.1
Απόκτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων	6	64	8.6	91.4
Ενεργοποίηση όλων των μαθητών	12	58	17.1	82.9
Ανάπτυξη δεξιοτήτων - ικανοτήτων μαθητών	7	63	10	90

Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων ($p=0,00$), την ηλικία τους ($p=0,00$), καθώς και τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=0,00$).

Σε σχέση με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση ποικίλων μορφών τέχνης στη διδακτική τους πράξη από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε τα ακόλουθα: 20 υποκείμενα (28.6%) θα επιθυμούσαν την γνωριμία τους με διαδεδομένες μορφές τέχνης όπως το θέατρο, τη μουσική και το χορό. 17 υποκείμενα (24.3%) θα επιθυμούσαν την επιμόρφωσή τους σε θέματα σχετικά με μη διαδεδομένες μορφές τέχνης όπως τη γλυπτική, τη χαρακτική και τον κινηματογράφο, ενώ 17 υποκείμενα (24.3%) θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν σε θέματα σχετικά με την σύνδεση της τέχνης με τα νέα αναλυτικά προγράμματα. Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων ($p=0,02$), καθώς και τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=0,01$).

Τέλος αναφορικά με την μέθοδο επιμόρφωσή τους οι 25 από τους εκπαιδευτικούς (35.7%) θα προτιμούσαν να επιμορφωθούν με την αξιοποίηση παραδοσιακών μεθόδων επιμόρφωσης, οι 22 (31.4%) με πιο σύγχρονες μεθόδους και οι 23 (32.9%) με συνδυασμό παραδοσιακών και σύγχρονων μορφών επιμόρφωσης.

Πίνακας 11. Μέθοδοι επιμόρφωσης που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Παραδοσιακή	25	35.7
Σύγχρονη	22	31.4
Συνδυασμός παραδοσιακής και σύγχρονης	23	32.9
Σύνολο	70	100.0

Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου χ^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων ($p=0,01$), τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($p=0,00$), καθώς και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ($p=0,02$).

7. Συμπεράσματα

Από την έρευνα διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες γνωρίζουν τις περισσότερες από τις μορφές τέχνης. Στη διδασκαλία τους χρησιμοποιούν τις πιο διαδεδομένες όπως ζωγραφική, μουσική, λογοτεχνία, θέατρο. Η χρήση αυτών των μορφών τέχνης έναντι των άλλων ερμηνεύεται αν αναλογιστούμε ότι οι προαναφερόμενες μορφές τέχνης είναι πιο οικείες στους εκπαιδευτικούς και αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια στη χρήση τους.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν στην πλειοψηφία τους ως ενδιαφέρουσα την αξιοποίηση έργων τέχνης στη διδασκαλία τους. Αισθάνονται δυσκολία στην αξιοποίηση της μεθόδου καθώς δεν διαθέτουν κατάλληλη επιμόρφωση και δεν αισθάνονται έτοιμοι στο να την αξιοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο στη διδασκαλία τους.

Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η αξιοποίηση έργων τέχνης συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας, καθώς επίσης και στην αλλαγή του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών. Διατυπώνουν την άποψη πως στο πλαίσιο αξιοποίησης έργων τέχνης αξιοποιούνται σύγχρονες αρχές μάθησης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ερμηνεύονται αν λάβουμε υπόψη μας πως μέσα από την χρήση έργων τέχνης αξιοποιούνται κατάλληλα οι προϋπάρχουσες εμπειρίες καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ παράλληλα οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συναισθηματική έκφραση (Papadakis & Fragoulis, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ως βασικές δυσκολίες αξιοποίησης της μεθόδου την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων σε συνδυασμό με την απουσία πρακτικής άσκησης. Επίσης ως δυσκολίες θεωρούν την απουσία ανάλογης κουλτούρας τόσο από τη σχολική μονάδα όσο και από τους συναδέλφους τους. Οι δυσκολίες που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι προφανείς αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι εκπαιδευτικοί σε αρκετές περιπτώσεις δυσκολεύονται να υιοθετήσουν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές όταν δεν τις

γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό και όταν δεν αισθάνονται έτοιμοι να τις υλοποιήσουν. Επίσης η απουσία ανάλογης κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον σε συνδυασμό με την ανάλογη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την επιθυμία τους για αξιοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους στη χρήση της μεθόδου καθώς δεν αισθάνονται έτοιμοι για την εφαρμογή της. Επιθυμούν η επιμόρφωσή τους να έχει όχι μόνο θεωρητικό χαρακτήρα αλλά να συνδυάζεται και με αξιοποίηση πρακτικής άσκησης. Ως πιο κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης θεωρούν τον συνδυασμό της παραδοσιακής και της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους θα αποκτήσουν τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται καθώς και τα κατάλληλα εργαλεία για την αποτελεσματική αξιοποίηση της μεθόδου στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Βιβλιογραφία

- Αλεξάνδρου, Κ. (1998). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Δανάας.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, M., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Ημέλλου Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο: Γ. Αλεβίζος, Α. Βλάχου, Α. Γενά, Σ. Πολυχρονοπούλου, Σ. Μαυροπούλου, Α. Χαρούπιας & Ουρ. Χιουρέα (Επ.), *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (μτφ.), Τζαννόνε-Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καυκούλα, Ε.(2010). Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Αθ. Τσιπλητάρης (Επ.), *Πρακτικά 5^ο Πανελλήνιου συνεδρίου με θέμα «Μαθαίνω πως ν μαθαίνω»* (σ.1-10).Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ.(2007). Ερευνητικό έργο σε εξέλιξη: Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση, *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*,12,16-21.
- Κόκκος, Α.(2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολιάδης, Εμ.(1994). *Ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κούσουλας, Φ. & Μέγα, Γ.(2005). Γλώσσα και Τέχνη: Πρόταση για μια δημιουργική διδασκαλία. Έρευνα σε εκπαιδευόμενους του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40,120-133.
- Κυπριωτάκης, Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.
- Μέγα, Γ.(2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μέγα, Γ.(2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τ.Α Γενικό Μέρος*, (σ. 62-80). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπότας Α. (2008). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Ένα ενδεικτικό σχέδιο διδασκαλίας στο μάθημα της Γλώσσας Α' Δημοτικού. Μελέτη Περίπτωσης: 2^ο Δημοτικό Σχολείο Ρόδου, 2004, *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 72-80.
- Perkins, D.(1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. California, Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Phillips, N. & Fragoulis, I. (2012). The use of art in the Teaching Practice for Developing Communication Skills in adult, *International Education Studies*, Volume 2,132-138.
- Τριλιανός, Αθ. (1992). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Τολίδης.

Χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης στην προσχολική αγωγή: Θεωρητική προσέγγιση και βιβλιογραφική ανασκόπηση

Use of concept maps in preschool education: Theoretical approach and literature review

Τσιγγίδου Σουλτάνα, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, taniatsigid@gmail.com

Αντωνίου Παναγιώτης, ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ, Αναπληρωτής Καθηγητής, panton@phyed.duth.gr

Μιχαλοπούλου Μαρία, ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ, Καθηγήτρια, michal@phyed.duth.gr

Κώστα Γεώργιος, ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ, Καθηγητής, gkosta@phyed.duth.gr

Tsingidou Soultana, Kindergarten teacher, postgraduate student, taniatsigid@gmail.com

Antonios Panagiotis, D.P.E.S.S. D.U.Th, Associate Professor, panton@phyed.duth.gr

Michalopoulou Maria, D.P.E.S.S. D.U.Th, Professor, michal@phyed.duth.gr

Kosta Georgios, D.P.E.S.S. D.U.Th, Professor, gkosta@phyed.duth.gr

Abstract: Concept mapping as an instructional strategy in preschool education has been little examined. The aim of this review was to investigate and record the use of concept maps in early childhood education and the way of their construction. The exploration of the existing literature showed that concept maps was especially used, as 1) a diagnostic tool of pre-existing knowledge and misconceptions, 2) as an assessment knowledge tool, 3) as a meta-cognitive tool and finally as a teaching tool. Children confront difficulties in building their map alone. An adult's help was needed. It was used picture cards or children's drawings as concepts and different materials as links. Few researchers paid attention to the linking phrases of the children concept maps. All but one researchers ignore the advantages of computer software concerning concept maps.

Περίληψη: Η εννοιολογική χαρτογράφηση ως εκπαιδευτική στρατηγική στην προσχολική ηλικία έχει ελάχιστα διερευνηθεί. Σκοπός της παρούσης ανασκόπησης ήταν η διερεύνηση και καταγραφή των τρόπων χρήσης των εννοιολογικών χαρτών σε αυτήν την εκπαιδευτική ηλικία, καθώς και του τρόπου κατασκευής τους. Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξε πως οι εννοιολογικοί χάρτες χρησιμοποιούνται κυρίως ως εργαλείο διερεύνησης των πρότερων αντιλήψεων των νηπίων σχετικά με ένα θέμα και των παρανοήσεων, ως εργαλείο αξιολόγησης των γνώσεων που αποκτήθηκαν και λιγότερο ως μεταγνωστικό εργαλείο και εργαλείο διδασκαλίας. Τα παιδιά συναντούν δυσκολίες στην κατασκευή ελεύθερων χαρτών, οι οποίες όμως αίρονται με την υποστήριξη ενηλίκων. Ως έννοιες χρησιμοποιούνται εικόνες λέξεων ή ζωγραφιές των παιδιών και ως σύνδεσμοι διάφορα υλικά. Ελάχιστοι ερευνητές δίνουν έμφαση στην ύπαρξη συνδετικών φράσεων στους εννοιολογικούς χάρτες των παιδιών. Οι ερευνητές της προσχολικής ηλικίας δείχνουν να αγνοούν τα πλεονεκτήματα της χρήσης

των λογισμικών εννοιολογικής χαρτογράφησης στην κατασκευή ενός ατομικού ή ομαδικού χάρτη.

Λέξεις κλειδιά: χάρτης εννοιών, νηπιαγωγείο, λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, ουσιαστική μάθηση.

Εισαγωγή

Στον ανθρώπινο εγκέφαλο υπάρχουν δύο γνωστικά συστήματα για την αποθήκευση της εισερχόμενης πληροφορίας, το λεκτικό, που ειδικεύεται στην επεξεργασία γλωσσικών πληροφοριών, και το μη λεκτικό, που ειδικεύεται στην επεξεργασία μη λεκτικών, οπτικών πληροφοριών, σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Ραίνιο, 1991). Ο τρόπος με τον οποίο κωδικοποιείται η γνώση στον εγκέφαλο έχει τεράστια σημασία για τη διδασκαλία και κυρίως για τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσουμε τους μαθητές να αποκτήσουν και να διατηρήσουν την γνώση. Η μάθηση νοείται ως μια συνεχής αυτο-ρυθμιζόμενη διαδικασία οργάνωσης εννοιολογικών σχημάτων, στην οποία σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εμπειρίες του υποκειμένου, οι πεποιθήσεις και τα προϋπάρχοντα εννοιολογικά του σχήματα, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του, η διαρρύθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος (το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, τα εργαλεία) και οι κοινωνικό-πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Ματσαγγούρας, 2001). Κατά τη μαθησιακή διαδικασία στην προσχολική αγωγή κρίνεται απαραίτητη η κατανόηση όχι μόνο του τρόπου με τον οποίο οργανώνονται και οικοδομούνται τα νέα εννοιολογικά σχήματα, αλλά και του τρόπου με τον οποίο οι υπάρχουσες γνωστικές δομές των παιδιών μεταβάλλονται, ανασχηματίζονται ή αντικαθιστούνται.

Η εννοιολογική χαρτογράφηση αποτελεί μια από τις εκπαιδευτικές τεχνικές που έχουν εφαρμοστεί τόσο για την αναπαράσταση της γνώσης, όσο και για την αναπαράσταση των αντιλήψεων του εκπαιδευόμενου. Χρησιμοποιείται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ η κατασκευή των χαρτών γίνεται είτε με χαρτί και μολύβι, είτε με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού (Novak & Gowin, 1984; Jonassen et al., 1997; McAleese, 1998; Novak, 1998; Mintzes et al., 2000; Komis et al, 2002; Wheeldon & Faubert, 2009). Ως μαθησιακό εργαλείο, στο πλαίσιο κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, βοηθά το μαθητή να μάθει ουσιαστικά, οργανώνοντας και δομώντας τις γνώσεις του και δίνοντας του τη δυνατότητα να εντοπίσει γνώσεις που δεν έχουν πλήρως οικοδομηθεί ή έχουν οικοδομηθεί εσφαλμένα. Ως διδακτικό εργαλείο και εργαλείο αξιολόγησης, βοηθά τον εκπαιδευτικό να εμπλουτίσει τη διδακτική του προσέγγιση και να διερευνήσει τις αντιλήψεις του παιδιού, ώστε να συμβάλλει ουσιαστικά στη διεργασία της μάθησης. Επιπρόσθετα, ο εννοιολογικός χάρτης ως μεταγνωστικό εργαλείο βοηθά τόσο τον εκπαιδευόμενο όσο και τον εκπαιδευτή να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο και τη διαδικασία πραγματοποίησης της ουσιαστικής μάθησης (Mintzes et al., 2000). Μέσω του εννοιολογικού χάρτη, ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει να δομεί και να συσχετίζει τις έννοιες, που αποτελούν τα εργαλεία σκέψης του, μαθαίνει δηλαδή πώς να μαθαίνει (Βασιλοπούλου, 2001).

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) έχουν βοηθήσει πολύ την ανάπτυξη της εννοιολογικής χαρτογράφησης με τη δημιουργία αντίστοιχων εργαλείων (Jonassen, 2000). Σύμφωνα με τους Riley και Åhlberg (2004), η χρήση των Τ.Π.Ε βελτιστοποιεί τη χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης και προάγει παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες δημιουργικές πρακτικές. Ένα κατάλληλο λογισμικό καθιστά πολύ πιο εύκολη τη διαδικασία κατασκευής, ανακατασκευής και αναθεώρησης ενός εννοιολογικού χάρτη σε σχέση με την ίδια διαδικασία, όταν αυτή γίνεται με μολύβι και χαρτί. Είναι πιθανόν η εννοιολογική χαρτογράφηση σε λογισμικό να βοηθά στην «αναδιοργάνωση νοητικών λειτουργιών», με τρόπο που δε συμβαίνει εκτός του ηλεκτρονικού μέσου (Anderson-Imman et al, 1998). Η Gallenstein (2005) συστήνει τη χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης από την προσχολική ηλικία, καθώς αυξάνει την ικανότητα των νηπίων να οργανώνουν και να αναπαριστούν τις σκέψεις τους.

Παρά το γεγονός όμως της ολοένα και μεγαλύτερης χρήσης των εννοιολογικών χαρτών και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, της συνεχώς αναπτυσσόμενης ερευνητικής βιβλιογραφίας στον τομέα αυτό, της ουσιαστικής βοήθειας των νέων τεχνολογιών με τη δημιουργία αντίστοιχων λογισμικών και εφαρμογών διαδικτύου, στο χώρο της προσχολικής αγωγής διαπιστώνεται ερευνητική ένδεια, σχετικά με τη χρήση τους.

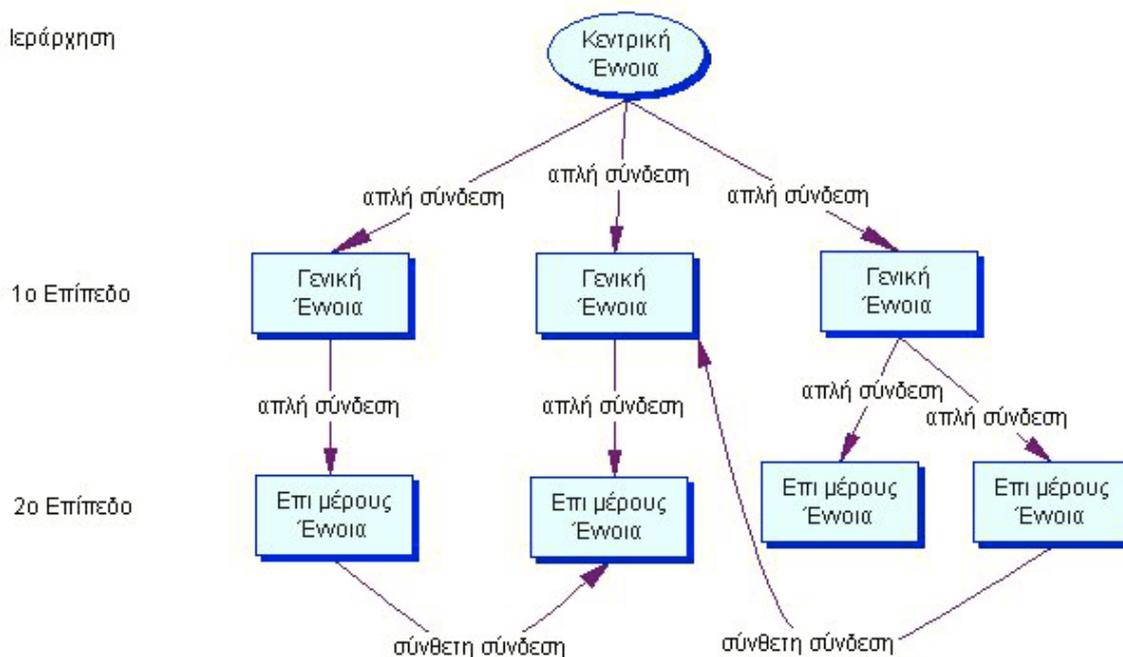
Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση και καταγραφή των τρόπων χρήσης των εννοιολογικών χαρτών στην προσχολική αγωγή, καθώς και του τρόπου κατασκευής τους.

1. Τρόποι χρήσης εννοιολογικών χαρτών στην προσχολική αγωγή

Σύμφωνα με τους Jonassen (2000) και Novak (1990), ο εννοιολογικός χάρτης στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει (α) μια γνωσιακή στρατηγική, (β) μια διδακτική στρατηγική, (γ) μια στρατηγική σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τέλος (δ) ένα εργαλείο διερεύνησης και αξιολόγησης του «τι γνωρίζουν» οι μαθητές.

1.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια του εννοιολογικού χάρτη αναπτύχθηκε από τον Novak (Novak & Gowin, 1984; Novak, 1998) υπό το πρίσμα των ψυχολογικών απόψεων της θεωρίας ουσιαστικής μάθησης του Ausubel (Ausubel et al., 1978). Ένας εννοιολογικός χάρτης αποτελεί μια γραφική αναπαράσταση εννοιών, όπου κόμβοι αντιπροσωπεύουν τις έννοιες και συνδέσεις τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Η τριάδα έννοια-σύνδεση-έννοια δημιουργεί μια πρόταση. Οι συνδέσεις μεταξύ των εννοιών γίνονται με τόξα ή γραμμές και μπορεί να είναι μονόδρομες, αμφίδρομες ή μη κατευθυντικές. Οι έννοιες και οι συνδέσεις προσδιορίζονται (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Γενική δομή ενός εννοιολογικού χάρτη (Novak & Gowin, 1984)

Οι σχέσεις και οι συνδέσεις μεταξύ των εννοιών αναπαρίστανται αποτελεσματικά μέσα σε ένα εννοιολογικό χάρτη, καθώς η μη γραμμική φύση των εννοιολογικών χαρτών διευκολύνει την παραπομπή και τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών στοιχείων ενός χάρτη (McAleese, 1998; Novak and Gowin, 1984). Οι εννοιολογικοί χάρτες που εστιάζονται σε γεγονότα (συνήθως αφορούν αναπαραστάσεις που απαντούν στο πώς λειτουργεί/συμβαίνει κάτι) χαρακτηρίζονται ως διερευνητικοί, σε αντίθεση με τους χάρτες που εστιάζονται σε αντικείμενα, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως περιγραφικοί. Στους περιγραφικούς χάρτες, οι έννοιες αναπαρίστανται σε μια ιεραρχική δομή – οι πιο γενικές και σημαντικές έννοιες βρίσκονται στην κορυφή του χάρτη και οι έννοιες που τις αναλύουν τοποθετούνται σε κατώτερα επίπεδα, ενώ στους διερευνητικούς χάρτες η δομή μπορεί να είναι κυκλική (Cañas & Novak, 2006). Η κατασκευή ενός χάρτη πραγματοποιείται για να δοθεί απάντηση σε μια ερώτηση που οριοθετεί το πρόβλημα ή το θέμα και το οποίο θα αναπαρασταθεί μέσω της κατασκευής του εννοιολογικού χάρτη.

1.2. Οι εννοιολογικοί χάρτες ως εργαλείο διερεύνησης και αξιολόγησης

Σε έρευνά τους οι Figueiredo et al. (2004) χρησιμοποίησαν την τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης προκειμένου να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την αγελάδα, καθώς και να αξιολογήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν σε δομημένο εννοιολογικό χάρτη. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 13 παιδιά ηλικίας 3 έως 5 χρόνων μιας τάξης νηπιαγωγείου. Βασισμένοι σε προηγούμενες έρευνες παιδιών που δεν είχαν κατακτήσει το

μηχανισμό της γραφής και της ανάγνωσης, χρησιμοποίησαν εικόνες στη θέση των εννοιών για την κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη. Παράλληλα πραγματοποίησαν συνεντεύξεις με κάθε νήπιο για να αξιολογήσουν αν ήταν σε θέση να ερμηνεύσει το χάρτη που κατασκεύασε. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ήταν σε θέση να οργανώσουν ιεραρχικά τις ιδέες τους σε ένα δομημένο εννοιολογικό χάρτη, όχι όμως αυτόνομα σε έναν ελεύθερο χάρτη.

Σε αντίθεση με τους Figueiredo et al. (2004), η Lecea (2008) προχώρησε στην κατασκευή ομαδικών εννοιολογικών χαρτών. Κατέληξε όμως στα ίδια αποτελέσματα. Συγκεκριμένα χρησιμοποίησε την τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης για να διερευνήσει την κατανόηση της έννοιας της ενσωμάτωσης από παιδιά ηλικίας 3 έως 4 χρονών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η εννοιολογική χαρτογράφηση βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν μοτίβα και να πραγματοποιήσουν συνδέσεις οργανώνοντας ιεραρχικά τις ιδέες που εξωτερικεύουν ακόμη και όταν η κατασκευή των χαρτών πραγματοποιείται ομαδικά. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 16 παιδιά, ενώ ως έννοιες χρησιμοποιήθηκαν εικόνες λέξεων και ως συνδέσεις βέλη.

Ομοίως σε έρευνα της Aquilino (2006) σχετικά με το τι γνωρίζουν τα παιδιά ηλικίας 3 έως 5 χρονών για το χαρτί, διαπιστώθηκε ότι η εννοιολογική χαρτογράφηση βοηθάει τα παιδιά να οργανώσουν τις σκέψεις τους, να βελτιώσουν τις γνωστικές και επιστημονικές ικανότητες τους και να ανακαλέσουν τις γνώσεις που απέκτησαν. Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι η εκπαιδευτική αυτή στρατηγική αποτελεί αρωγό του εκπαιδευτικού στην ανακάλυψη των παρανοήσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ώστε το σχολείο να οργανώσει στοχοποιημένες διδασκαλίες για τη διόρθωσή τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα των Gilbert et. al. (1982), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι πρώιμες νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών για μία επιστημονική έννοια συνήθως διαφέρουν από το ίδιο το επιστημονικό μοντέλο.

Βασισμένοι στη μεθοδολογία που χρησιμοποίησαν οι Figueiredo et al. (2004), χρησιμοποιώντας όμως μη δομημένους εννοιολογικούς χάρτες και μεγαλύτερο δείγμα, οι Hunter et al. (2008) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ήταν σε θέση να οργανώνουν ιεραρχικά τις αντιλήψεις τους και να κατασκευάζουν χάρτες με έννοιες δευτέρου και τρίτου επιπέδου. Η εννοιολογική χαρτογράφηση χρησιμοποιήθηκε ως μέσο διερεύνησης των πρώιμων αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τα φυτά και τις πεταλούδες, αλλά και ως μέσο αξιολόγησης των γνώσεων που απέκτησαν. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 53 παιδιά υψηλού κινδύνου για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, ηλικίας 3 έως 4 ετών, τα οποία βιντεοσκοπήθηκαν. Ως έννοιες χρησιμοποιήθηκαν εικόνες αντικειμένων, ενώ οι συνδέσεις διατυπώθηκαν προφορικά.

Σε αντίθεση με τους προηγούμενους ερευνητές, η Τσεκούρα (2006) αξιοποίησε τις νέες τεχνολογίες για την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, εξέτασε την ποιότητα των λεκτικών αλληλεπιδράσεων των νηπίων κατά την κατασκευή ενός χάρτη, χρησιμοποιώντας την εννοιολογική χαρτογράφηση ως αξιολογικό

εργαλείο των γνώσεων των νηπίων σχετικά με τον κύκλο του νερού. Η κατασκευή του χάρτη πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης Kidspiration και τη συνεργασία δύο νηπίων, ενώ είχε δομημένη μορφή. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 8 νήπια ηλικίας 5 έως 6 χρόνων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε, ότι το λογισμικό Kidspiration ευνοεί την ανάπτυξη της διερευνητικής ομιλίας και τη συνεργασία των παιδιών για την επίλυση ενός προβλήματος.

1.3 Οι εννοιολογικοί χάρτες ως γνωστικό εργαλείο

Η Gomez (2006), σε αντίθεση με τους υπόλοιπους ερευνητές, στην έρευνα που πραγματοποίησε προκειμένου να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα ενός πακέτου συγγραφής εννοιολογικών χαρτών, κατέληξε σε διαφορετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα διαπίστωσε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο πακέτο συγγραφής μπορούσαν να συνθέσουν αυτόνομα σαφείς εννοιολογικούς χάρτες και να αναπαραστήσουν την εννοιολογική γνώση. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 9 παιδιά ηλικίας 4 έως 5 χρόνων από τα οποία ζητήθηκε με τη χρήση του πακέτου να συνθέσουν την ιστορία που άκουσαν. Το συγκεκριμένο πακέτο έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά κατά την κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη να χρησιμοποιήσουν εκτός από εικόνες και συνδυαστικές φράσεις για να καταγράψουν τις σχέσεις μεταξύ των εικόνων ηχογραφώντας της φωνής τους σε ειδική συσκευή.

Ομοίως η Mancinelli (2006, 2008) χρησιμοποίησε ομαδικούς και ατομικούς εννοιολογικούς χάρτες με παράλληλες συνεντεύξεις των παιδιών πάνω σε αυτούς ως μεταγνωστικό εργαλείο αναπαράστασης επιστημονικών εννοιών. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν παιδιά ηλικίας 4 έως 6 χρόνων, τα οποία κατασκεύαζαν συνεργατικά ομαδικούς εννοιολογικούς χάρτες και στη συνέχεια ατομικούς για τα φυτά, τα χελιδόνια, τη σπορά, το χώμα. Για την κατασκευή των ομαδικών εννοιολογικών χαρτών χρησιμοποιήθηκαν ως έννοιες ζωγραφιές των παιδιών, κορδόνια για τη σύνδεσή τους, ενώ ζωγράφισαν τους ατομικούς χάρτες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία προτιμούν να κατασκευάζουν ατομικούς εννοιολογικούς χάρτες και όχι ομαδικούς. Θεωρούν τον εννοιολογικό χάρτη ως μέσο έκφρασης αυτού που έχουν στο μυαλό τους.

Σε έρευνά τους οι Cassata και French (2006) διαπίστωσαν ότι η εννοιολογική χαρτογράφηση διευκολύνει ουσιαστικά τις μεταγνωστικές δεξιότητες σχεδιασμού, εκτίμησης και διόρθωσης λαθών των παιδιών προσχολικής ηλικίας, με την κατάλληλη όμως υποστήριξη από ενηλίκους. Συγκεκριμένα η εννοιολογική χαρτογράφηση χρησιμοποιήθηκε ως μεταγνωστικό εργαλείο για την αναπαράσταση της έννοιας κολοκύθα. Ως έννοιες χρησιμοποιήθηκαν εικόνες, ως συνδέσεις κομμάτια χαρτοταινίας, ενώ οι σχέσεις διατυπώθηκαν λεκτικά. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 17 παιδιά ηλικίας 4 χρόνων και διαφορετικής εθνικότητας. Ως μέσο καταγραφής της διαδικασίας κατασκευής των χαρτών χρησιμοποιήθηκε η βιντεοσκόπηση και ως μέσο επεξεργασίας η ανάλυση ομιλίας.

1.4 Οι εννοιολογικοί χάρτες ως εργαλείο διδασκαλίας

Σε έρευνά τους οι McLemore (2012) χρησιμοποίησαν την τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης ως διδακτικό εργαλείο για την ενίσχυση του γραπτού και προφορικού λόγου παιδιών ηλικίας 3 έως 5 χρόνων. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 παιδιά διαφορετικού φύλου και εθνικότητας. Ένας έτοιμος δομημένος εννοιολογικός χάρτης με εικόνες χρησιμοποιήθηκε ως αφορμή για την έναρξη της συζήτησης και συνεντεύξεις για τη συλλογή των δεδομένων πριν και μετά την παρέμβαση. Οι συνεντεύξεις μετασχηματίστηκαν σε εννοιολογικούς χάρτες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εννοιολογικοί χάρτες συμβάλουν στην ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων των νηπίων.

Αντίστοιχα οι Serrano et. al. (2010) χρησιμοποίησαν την εννοιολογική χαρτογράφηση ως διδακτική στρατηγική, προκειμένου να βελτιώσουν τον προφορικό λόγο των νηπίων, που ερμηνεύουν ή διαβάζουν εννοιολογικούς χάρτες. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 νήπια ηλικίας 5 ετών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εννοιολογικοί χάρτες αποτελούν κατάλληλη στρατηγική διδασκαλίας για την προσχολική ηλικία, καθώς βελτίωσαν αρκετά τον προφορικό λόγο τους (λεξιλόγιο, σύνταξη, εύρος λόγου).

Τέλος η Cassata-Widera (2008) διερευνώντας τη συμβολή των εννοιολογικών χαρτών στον αναδυόμενο γραμματισμό με έννοιες από το χώρο των φυσικών επιστημών, διαπίστωσε ότι η εννοιολογική χαρτογράφηση ενισχύει τον επεξηγηματικό λόγο των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 14 νήπια διαφορετικών εθνικοτήτων και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Ως έννοιες χρησιμοποιήθηκαν μαγνητικές εικόνες λέξεων, ως συνδέσεις μαγνητικά βέλη, ενώ οι συνδετικές φράσεις ηχογραφήθηκαν σε συσκευές με μαγνητική υποστήριξη. Οι χάρτες κατασκευάστηκαν με την καθοδήγηση ενηλίκων, η κατασκευή τους βιντεοσκοπήθηκε, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν ποιοτικά. Συγκεκριμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ο εννοιολογικός χάρτης προσφέρει νέες δυνατότητες αναπαράστασης και οργάνωσης της γνώσης, νέες γλωσσικές μορφές έκφρασης και σύνδεσης προφορικού και γραπτού λόγου. Ειδικά στην περίπτωση των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το μηχανισμό της γραφής, προσφέρει τη δυνατότητα σχεδιασμού, δημιουργίας και ελέγχου των γλωσσικών τους προϊόντων.

2. Σχόλια και συζήτηση

Η διεξοδική καταγραφή και μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τη χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης στην προσχολική ηλικία επιβεβαιώνει την έλλειψη αρκετών ανάλογων ερευνητικών προσπαθειών. Μια πιθανή εξήγηση για την ερευνητική ένδεια που διαπιστώνεται είναι η υπόθεση ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής ίσως δεν έχουν ακόμη τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν αναπαραστάσεις εννοιών και να τις αποδίδουν γραφικά. Την υπόθεση αυτή επιτείνουν οι πιθανές δυσκολίες υπέρβασης της μη κατάκτησης του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής από τα παιδιά. Ωστόσο από τα δεδομένα ερευνών σχετικά με την πρώιμη μάθηση προκύπτει ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι ικανά να

αναπαριστούν τις αντιλήψεις και τις γνώσεις τους, όταν γίνεται αυτό όμως με τρόπο αναπτυξιακά κατάλληλο (Smith et al, 2001).

Οι εννοιολογικοί χάρτες στην προσχολική ηλικία χρησιμοποιούνται κυρίως ως εργαλείο διερεύνησης των πρότερων αντιλήψεων των νηπίων σχετικά με ένα θέμα, ως εργαλείο αξιολόγησης των γνώσεων που αποκτήθηκαν και λιγότερο ως μεταγνωστικό εργαλείο και εργαλείο διδασκαλίας. Αναμφίβολα, όπως όλοι οι ερευνητές διαπιστώνουν, η χρήση τους βοηθά στην οργάνωση, συσχέτιση, ομαδοποίηση και αναπαράσταση των γνώσεων και αντιλήψεων των νηπίων γύρω από ένα θέμα, καθώς και στην ενίσχυση του προφορικού τους λόγου. Επίσης, καθώς τα νήπια μετασχηματίζουν συνεχώς τους εννοιολογικούς χάρτες με την προσθήκη νέων γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν πιθανές παρανοήσεις. Οι παρανοήσεις αυτές σύμφωνα με τους Ausubel et al. (1978) είναι κρίσιμες για την ουσιαστική μάθηση των παιδιών.

Οι έννοιες των χαρτών προέρχονται κατά κύριο λόγο από το χώρο των φυσικών επιστημών (Aquilino, 2006; Τσεκούρα, 2006; Mancinelli, 2006; Hunter et al., 2008; Mancinelli, 2008) και της καθημερινότητας των νηπίων (Cassata & French, 2006; Figueiredo et al. 2004; Gomez, 2006; Cassata-Widera, 2008 Lecea, 2008; McLemore, 2012). Πρόκειται για απλές, οικείες έννοιες με τις οποίες έχει έρθει σε επαφή το παιδί προσχολικής ηλικίας σε προηγούμενο στάδιο, μέσω άμεσης παρατήρησης ή χειρισμού πραγματικών αντικειμένων. Επίσης από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει, ότι οι εννοιολογικοί χάρτες αποτελούν εξαιρετική εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση για παιδιά προσχολικής ηλικίας χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και διαφορετικών εθνικοτήτων. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα που προέρχονται από μεγαλύτερους μαθητές και ειδικούς πληθυσμούς (Anderson-Inman et al., 1998). Η οπτικοποίηση που παρέχουν οι εννοιολογικοί χάρτες με τη διαγραμματική τους μορφή βοηθά τους μαθητές με δυσκολίες στην κατανόηση και προφορική επικοινωνία.

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, η δομή των εννοιολογικών χαρτών ποικίλλει. Οι χάρτες που χρησιμοποιούνται στην προσχολική ηλικία μπορεί να δομημένοι (προκατασκευασμένοι από τον εκπαιδευτικό), ημιδομημένοι (δίνουν κάποιο βαθμό ελευθερίας στο παιδί), αλλά και ελεύθεροι. Η χρήση δομημένων, ημιδομημένων ή ελεύθερης κατασκευής εννοιολογικών χαρτών συνδέεται άμεσα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών και τους γενικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη. Η πλειονότητα των ερευνών υποστηρίζει ότι τα νήπια συναντούν κάποιες δυσκολίες στην κατασκευή ελεύθερων εννοιολογικών χαρτών, οι οποίες όμως μπορεί να ξεπεραστούν αν διδαχτούν την τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης και μεσολαβήσει ένα διάστημα καθοδήγησης από τους ενηλίκους. Για το λόγο αυτό η πλειοψηφία των ερευνητών κατασκευάζει αρχικά ομαδικούς εννοιολογικούς χάρτες με το σύνολο των παιδιών της τάξης και στη συνέχεια ατομικούς.

Σύμφωνα με την Gallenstein (2005), αν και οι δεξιότητες της γραφής και ανάγνωσης είναι θεμελιώδεις για την κατανόηση των εννοιών ενός παραδοσιακού εννοιολογικού χάρτη, η

κατασκευή του μπορεί να τροποποιηθεί στα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση σχετικών ερευνών (Figueiredo et al., 2004; Cassata και French, 2006; Gomez, 2006; Mancinelli, 2006; Cassata-Widera, 2008, Hunter et al., 2008, Lecea, 2008, Mancinelli, 2008) οι έννοιες αντικαθίστανται με εικόνες λέξεων ή αντικειμένων, ζωγραφίες και φυσικά αντικείμενα, ενώ οι συνδέσεις με σκοινιά, κομμάτια χαρτοταινίας, σύρματα πίπας ή βέλη. Η πλειονότητα των ερευνητών με εξαίρεση την Gomez (2005, 2006) και την Cassata-Widera (2008) παραμελούν το ρόλο των συνδετικών λέξεων στην κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ανυπαρξία των λέξεων αυτών αφήνει αρκετό χώρο για παρανοήσεις. Κάποιοι βέβαια ερευνητές (Mancinelli et al, 2006; Figueiredo et al, 2004; Merida, 2002) υπερπηδούν το εμπόδιο αυτό μέσω συνεντεύξεων των νηπίων, όπου εντοπίζουν και σημειώνουν οι ίδιοι τις συνδετικές φράσεις. Ο συνδυασμός όμως των εννοιών και των συνδετικών φράσεων για τη διατύπωση προτάσεων είναι αυτό που κάνει την εννοιολογική χαρτογράφηση ισχυρό εργαλείο ουσιαστικής μάθησης, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Novak (1998). Για την επίλυση του προβλήματος η Gomez (2005) προτείνει ένα πακέτο συγγραφής εννοιολογικών χαρτών που δίνει τη δυνατότητα ηχογράφησης των συνδετικών φράσεων. Ωστόσο, οι νέες τεχνολογίες έχοντας αναπτύξει ερευνητικά εργαλεία εννοιολογικής χαρτογράφησης μπορούν να συνδράμουν στην αντιμετώπιση αυτών των πρακτικών προβλημάτων.

Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας ερευνητής με εξαίρεση την Τσεκούρα (2006) δεν κάνει χρήση των νέων τεχνολογιών για την κατασκευή των χαρτών στην προσχολική ηλικία, παρά το γεγονός ότι διευκολύνουν σημαντικά τη χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης (Riley & Åhlberg, 2004). Η ανάπτυξη εννοιολογικών χαρτών μέσω υπολογιστή σε σχέση με τις συμβατικές μεθόδους (με χαρτί και μολύβι) παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα. Δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν εύκολα εννοιολογικούς χάρτες και να κάνουν αλλαγές στο περιεχόμενο και στη δομή τους. Οι διάφορες ιδέες μπορούν να οργανωθούν σε κατηγορίες με δυναμικό τρόπο και να επεκταθούν εύκολα με προσθήκες ή τροποποιήσεις. Ακόμη, οι μαθητές είναι εύκολο να δημιουργήσουν πολύπλοκους και εκτεταμένους εννοιολογικούς χάρτες που ξεπερνούν σε έκταση μια τυπική σελίδα και επεκτείνονται ή τροποποιούνται εύκολα και γρήγορα. Τα λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης επιτρέπουν τη συνένωση δύο ή περισσότερων εννοιολογικών χαρτών για την περιγραφή συνθέτων ή συσχετιζόμενων εννοιολογικών συστημάτων. Επίσης, ενσωματώνουν δυνατότητες εισαγωγής εικονιδίων ή άλλων αντικειμένων, καθώς και δυναμικής διασύνδεσης με το διαδίκτυο με στόχο την παροχή πρόσθετων πληροφοριών. Η αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιεχόμενο του εννοιολογικού χάρτη είναι πιο ουσιαστική, γιατί τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής μπορούν να διαμοιραστούν και να διαπραγματευτούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές και το διδάσκοντα (Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007).

Ανακεφαλαιώνοντας, η εννοιολογική χαρτογράφηση αποτελεί ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στην προσχολική ηλικία. καθώς προϋποθέτει ανάλυση και αναστοχασμό. Διευκολύνει τα παιδιά να οργανώσουν τις σκέψεις τους, να βελτιώσουν τις γνωστικές και

επιστημονικές ικανότητες τους, να ανακαλέσουν τις γνώσεις που απέκτησαν και να ενισχύσουν τον προφορικό τους λόγο, να εντοπίσουν τυχόν παρανοήσεις. Λόγω του ότι δεν περιορίζονται από τη γραμμικότητα του λόγου μπορούν να αναπαραστήσουν σύνθετα και απαιτητικά θέματα, επιτρέποντας τη συνεργατική δόμηση της γνώσης.

3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Περαιτέρω έρευνα απαιτείται για να διαπιστωθεί η δυνατότητα αξιοποίησης των υπολογιστικών εργαλείων εννοιολογικής χαρτογράφησης στην κατασκευή εννοιολογικών χαρτών στην προσχολική ηλικία. Πιθανότατα μια συγκριτική μελέτη χαρτών κατασκευασμένων με χαρτί και μολύβι και χαρτών κατασκευασμένων σε υπολογιστικό περιβάλλον να έφερνε στην επιφάνεια περισσότερα δεδομένα. Τέλος, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η διερεύνηση αφηρημένων εννοιών με την τεχνική αυτή, όπως και η μελέτη της πορείας της ατομικής και συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης των νηπίων μέσω εννοιολογικών χαρτών.

Βιβλιογραφία

- Anderson-Inman, L., Ditson, L, & Ditson, M. (1998). Computer-based concept mapping: Promoting meaningful learning in science for students with disabilities. *Information Technologies and Disabilities Journal*, 5 (1-2).
- Aquilino, C. (2006). Children discover the fantastic world of paper. In A. J. Cañas, J. D. Novak, (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology* (pp. 40-43). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Ausubel D., Novak J., & Hanesian H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cañas, A. & Novak, J. (2006). Re-examining the foundations for effective use of concept maps. In A. J. Cañas, J. D. Novak, (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology* (pp.494-502). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Cassata, E. & French, L. (2006). Using Concept Mapping to Facilitate Metacognitive Control in Preschool Children. In A. J. Cañas, J. D. Novak, (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology* (pp. 590-597). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Cassata-Widera, A. E.(2008). Concept mapping and early literacy: A promising crossroads. In A J. Cañas, P. Reiska, M. Åhlberg & J. D. Novak, (Eds), *Concept Maps: Connecting Educators* (pp.189-196). Finland: Tallinn University.
- Figueiredo, M., Lopes, A. S., Firmina, R., & DeSousa, S. (2004). Things we know about the cow”: Concept mapping in a preschool setting. In A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. González (Eds.), *Concept maps: Theory, methodology, technology*. (pp.163-166). Pamplona, Spain: Universidad Pública de Navarra

- Gallenstein, N. L. (2005). Never too young for a concept map. *Science and Children*, 43(1), 44–47.
- Gilbert, J.K., Osbourne J. & Fensham P.J. (1982). Children's science and its consequences for teaching. *Science Education*, 66 (4), 623 – 633.
- Gomez, G. (2005). Young children's use of a voice-input device to transform their symbolic maps into concept maps. *National Institute for Design Research, Swinburne University of Technology*. Retrieved April, 7, 2013, from http://www.octf.sa.edu.au/files/links/gome_1.doc
- Gomez, G. (2006). An authoring concept mapping kit for the early childhood classroom. In A. J. Cañas, J. D. Novak, (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology* (pp. 32-39). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Hunter, J., Monroe-Ossi H, & Fountain, C. (2008). Young Florida naturalists: Concept mapping and science learning of preschool children. In A J. Cañas, P. Reiska, M. Åhlberg & J. D. Novak, (Eds), *Concept Maps: Connecting Educators* (pp.756-763). Finland: Tallinn University.
- Jonassen D., Reeves T., Hong N., Harvey D., & Peters K. (1997). Concept Mapping as Cognitive learning and Assessment Tools. *Journal of Interactive Learning Research*, 8(3/4), 289-308.
- Jonassen, D. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*, Columbus: Prentice-Hall.
- Komis, V., Avouris, N., & Fidas, C. (2002). Computer-supported collaborative concept mapping: Study of synchronous peer interaction. *Education and Information Technologies*, 7(2), 169-188.
- Lecea, M. B. (2008). Using concept maps to help 3 year old children to adapt to the environment. In A J. Cañas, P. Reiska, M. Åhlberg & J. D. Novak, (Eds), *Concept Maps: Connecting Educators* (pp. 262-265). Finland: Tallinn University.
- Mancinelli, C. (2006). Learning while having fun: Conceptualization itineraries in kindergarten, children experiences with c-maps in an Italian school. In A. J. Cañas, J. D. Novak, (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology* (pp.343-350). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Mancinelli, C. (2008). Motivation and learning-kindergarten experiences with c-maps in an Italian school. In A J. Cañas, P. Reiska, M. Åhlberg & J. D. Novak, (Eds), *Concept Maps: Connecting Educators* (pp.189-193). Finland: Tallinn University.
- McAleese, R. (1998). The Knowledge Arena as an Extension to the Concept Map: Reflection in Action, *Interactive Learning Environments*, 6(3), 1-22.
- McLemore, B., Monroe-Ossi, H., Wehry, S. & Hunter, J. (2012). Using concept maps to promote the emergent literacy skills of 3 to 5 year old children. In A. J. Cañas, J. D. Novak & Vanhear, J. (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology* (pp. 460-467). Malta, University of Malta.
- Mintzes, J., Wandersee, J. and Novak, J. (2000). *Assessing science understanding: A human constructivist view*, London: Academic Press.

- Novak J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Novak, J. (1990), Concept maps and Vee diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning, *Instructional Science*, 19, 29-52.
- Novak, J.D. & Gowin D. B (1984). *Learning How to Learn*, New York and Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255-287.
- Riley, N. R. & Ahlberg, M. (2004). Investigating the use of ICT-based concept mapping techniques on creativity in literacy tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(4), 244-256.
- Serrano, R. M., Ruiz, R. O., & Romera, E. M. (2010). Competencia lingüística y dominio preconceptual: trabajando mapas conceptuales en Educación Infantil Language proficiency and pre-conceptual mastery: working with concept maps in Early Childhood Education. *Revista de Educación*, 353, 589-613.
- Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Understanding children's development* (3rd ed.). Oxford: Blackwell.
- Wheeldon, J. P., & Faubert, J. (2009). Framing experience: concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 52-67.
- Βασιλοπούλου, Μ. (2001). *Ο χάρτης εννοιών ως εργαλείο μάθησης. Εφαρμογές στη Διδακτική της Βιολογίας και την περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιμογιάννης Α. & Σιόρεντα Α. (2007), Η μοντελοποίηση ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Κουλαϊδής Β (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 241-267). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τσεκούρα, Ο. (2006). *Συνεργατικές Δραστηριότητες με εκπαιδευτικό λογισμικό στο νηπιαγωγείο: Μια μελέτη περίπτωσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα, Ελλάδα.

**Η σχέση της θεωρίας και της πράξης στα προγράμματα σπουδών για την εκπαίδευση
των εκπαιδευτικών**

The relationship of theory and practice in the curriculum for teacher education

Δρ. Μιχάλης Γεωργιάδης, Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, Επιστημονικός συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (Παράρτημα Θεσσαλονίκης, mixalisg@otenet.gr

Dr. Georgiadis Michail, Secondary school adviser and fellow professor, Department of Pedagogy, School of Pedagogical & Technological Education (ASPETE), mixalisg@otenet.gr

Δρ. Ανδρέας Οικονόμου, Μαθηματικός-Ψυχολόγος, επίκουρος καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), anoiko@gmail.com

Dr. Oikonomou Andreas, Mathematician-Psychologist, Assistant Professor, Department of Pedagogy, School of Pedagogical & Technological Education (ASPETE), anoiko@gmail.com

Abstract: This research is an attempt to inquire critically Tertiary Institutions' Curricula for secondary teacher education. Curricula under examination are analysed from the standpoint of teachers' continuing professional development and education. The main question is about the extent of the pedagogical component and its position in the Curricula, as well as the relationship between its theoretical and practical constituents. On the basis of this relationship the character of the Curricula is identified in Greek education. Curricula are analysed within the context of educational and social policy in order to determine whether developments, such as the establishment of a national contest for the appointment of candidate teachers in public education, has resulted in changes in teachers' professional-pedagogical training. Our research has shown that no relevant change has occurred and Curricula retain the same content and structure.

Περίληψη: Στην εργασία αυτή επιχειρείται να διερευνηθούν κριτικά τα προγράμματα σπουδών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των οποίων οι απόφοιτοι σταδιοδρομούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα προγράμματα αυτά εξετάζονται από τη σκοπιά της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ως προς το βαθμό ύπαρξης σε αυτά του στοιχείου της παιδαγωγικής κατάρτισης. Εξετάζεται ακόμη η θέση αυτού του στοιχείου και τελικά η σχέση της θεωρητικής και πρακτικής συνιστώσας του. Με βάση αυτή τη σχέση προσδιορίζεται ο χαρακτήρας των προγραμμάτων σπουδών στην ελληνική εκπαίδευση. Η εν λόγω εξέταση πραγματοποιείται μέσα στο πλαίσιο της ευρύτερης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη μεταβολών στα εν λόγω προγράμματα από την καθιέρωση του διαγωνισμού ΑΣΕΠ για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το τελικό συμπέρασμα της έρευνας αυτής συνίσταται στη διαπίστωση ότι τα προγράμματα σπουδών παραμένουν αμετάβλητα στο περιεχόμενο όσο και στη δομή τους.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, δια βίου μάθηση και εκπαίδευση, συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτικός, ολοκληρωμένο πρόγραμμα.

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή αποτελεί συνέχεια προηγούμενης εργασίας (Γεωργιάδης 2004), στο πλαίσιο της οποίας η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξετάστηκε την περίοδο, από τη νομοθετική θεμελίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας μέχρι το 1997. Το 1997, με τις ρυθμίσεις του Νόμου 2525, καθιερώθηκε ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών², ενώ ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή των τελευταίων στο διαγωνισμό τέθηκε η επιτυχής παρακολούθηση προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης κατά τις προπτυχιακές σπουδές. Μόνο όμως πρόσφατα η εφαρμογή των ρυθμίσεων σχετικά με την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών κατέστη πρώτη προτεραιότητας ζήτημα και απέληξε σε σχετικές συζητήσεις στο εσωτερικό των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οι οποίες συνεχίζονται. Η παρούσα, λοιπόν, εργασία διερευνά το αν και κατά πόσο οι ρυθμίσεις του Νόμου 2525/1997 και οι απόπειρες εφαρμογής τους από τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής επέδρασαν στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών που παρακολουθούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.

Αφετηρία αυτής της εργασίας αποτελεί η παραδοχή πως η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών (ΕΕ) αποτελεί βασική παράμετρο για την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής εκπαίδευσης (Lawton, 1990. Τερζής, 2006). Αντικείμενο διερεύνησης, μέσω της κριτικής ανάλυσης, αποτέλεσαν τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που οι απόφοιτοί τους μπορούν να διορίζονται στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση της χώρας, αφού επιτύχουν στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ για τους εκπαιδευτικούς. Συνολικά εξετάστηκαν 78 προγράμματα³, με στόχο να εμπλουτιστεί η γνώση που αφορά τον τομέα της ΕΕ. Βέβαια, η εργασία αυτή θα μπορούσε να τροφοδοτήσει με τα δεδομένα της και τον σχεδιασμό των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η ΕΕ σε αυτήν την εργασία θεωρούμενη ως μια φάση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο υποστηρικτικών δομών για την συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Cropley & Dave, 1978. Todd, 1987. Holly & McLoughlin, 1989. Naish, 1990. Glatthorn, 1994). Στο πλαίσιο μια τέτοιας θεώρησης ουσιαστικά εγγράφεται στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων (Oja, 1994) και άξονα για τη διαμόρφωση των αντίστοιχων προγραμμάτων αποτελεί η πραγματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης και οι όροι άσκησης του έργου του εκπαιδευτικού σε αυτήν. Κριτήριο για τη συγκρότηση των προγραμμάτων αποτελεί η επαγγελματική προοπτική του εκπαιδευτικού, ενώ τα προγράμματα διαμορφώνονται έτσι ώστε να προωθείται η σύζευξη μεταξύ θεωρητικού και

² Βλ. άρθρο 6, παρ. 6 και άρθρο 6, παρ. 1-5, Νόμος 2525/1997.

³ Βλ. Πίνακας 1, Παράρτημα)

πρακτικού στοιχείου και να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την οργανική ενοποίηση μεταξύ τους (Coolahan, 1991. Day, 1999. Πανταζής & Σακελλαρίου, 2008). Η ενοποίηση αυτή είναι δυνατό να επέρχεται μέσα από την ύπαρξη στοιχείων που διασυνδέουν οριζόντια τη θεωρία με την πράξη, καθώς και τα επιμέρους στοιχεία μεταξύ τους. Έτσι, η θεωρία μπορεί να λειτουργεί ως πλαίσιο για τον κριτικό στοχασμό πάνω στην πράξη, ενώ η πράξη μπορεί να καθιστά τη θεωρία πιο συναφή με την πραγματικότητα, μέσα στην οποία ο εκπαιδευτικός ασκεί το επαγγελματικό του έργο (Joyce, 1987. Dawson, 2006. Ali, 2011). Τέλος, τα όσα προαναφέρθηκαν απαιτούν την ύπαρξη ενός προγράμματος που θα μπορούσε χαρακτηριστεί ως «ολοκληρωμένο» (integrated). Μέσα από ένα τέτοιο πρόγραμμα ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει την επαγγελματική συμπεριφορά του μέσω του κριτικού στοχασμού που αποτελεί οργανικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητάς του (Avgitidou & Georgiadis, 2004).

Σε ό,τι αφορά την ΕΕ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συστατικά στοιχεία των αντίστοιχων προγραμμάτων αποτελούν:

α) το γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας των εκπαιδευτικών,

β) η Παιδαγωγική ως ακαδημαϊκή θεωρία (Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Παιδαγωγική Ψυχολογία),

γ) η Παιδαγωγική ως εφαρμοσμένη επιστήμη. Πρόκειται για τη θεωρία που έχει πρακτικό προσανατολισμό και συνδέει την ακαδημαϊκή πλευρά της Παιδαγωγικής με την πράξη. Το ρόλο αυτό παίζει κυρίως η Διδακτική, τόσο η γενική όσο και η κατά αντικείμενο (Γενική και Ειδική) και

δ) η Πρακτική Άσκηση, με την έμμεση μορφή της που διενεργείται στα τριτοβάθμια ιδρύματα και, κυρίως, με την άμεση μορφή που διενεργείται στις σχολικές μονάδες, όπου προσφέρονται διδακτικές και εν γένει επαγγελματικές εμπειρίες στον υποψήφιο εκπαιδευτικό (Ben-Perentz, 1994. Gimmestad & Hall, 1994).

Τα τρία τελευταία στοιχεία (β, γ και δ) αποτελούν τη συνιστώσα της παιδαγωγικής κατάρτισης, δηλαδή την επαγγελματική διάσταση της ΕΕ, που μπορεί να παρέχεται είτε ταυτόχρονα με την κατάρτιση στο αντικείμενο της ειδικότητας (ταυτόχρονο μοντέλο) είτε διαδοχικά, όπου η κατάρτιση στο αντικείμενο της ειδικότητας προηγείται και έπεται σε μια μεταπτυχιακή φάση η παιδαγωγική κατάρτιση (διαδοχικό μοντέλο).

Μέσα, λοιπόν, σε αυτό το πλαίσιο, τα ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτήν την εργασία είναι τα ακόλουθα:

1) Εμπεριέχεται και σε ποιο βαθμό το στοιχείο της παιδαγωγικής κατάρτισης στα προγράμματα ΕΕ για τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

2) Στο βαθμό που υπάρχει αυτό το στοιχείο, ποια είναι η ποσοτική και η ποιοτική σχέση μεταξύ παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης;

1. Το στοιχείο της παιδαγωγικής κατάρτισης

Από τη διερεύνηση 78 προγραμμάτων προέκυψε ότι η παιδαγωγική κατάρτιση συνολικά καταλαμβάνει κατά μέσο όρο το 5,3% της χρονικής διάρκειας του προγράμματος. Βέβαια, το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 2% στα 74 από αυτά τα προγράμματα, αν δηλαδή αφαιρέσουμε τα προγράμματα των τεσσάρων (4) Τομέων Παιδαγωγικής των Φιλοσοφικών Σχολών της χώρας. Πρώτη παρατήρηση που θα μπορούσε να γίνει είναι ότι τα ποσοστά αυτά παραμένουν ακριβώς τα ίδια με αυτά της περιόδου πριν το 1997 (Angelis, 1982. Γεωργιάδης, 2004).

Σε 42 από τα 78 προγράμματα η παιδαγωγική κατάρτιση προσφέρεται ως μάθημα επιλογής. Αυτό συμβαίνει κατά βάση στις Σχολές Θετικών Επιστημών και στα Τμήματα Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Πάντως, όλοι οι απόφοιτοι αυτών των πανεπιστημιακών σχολών και τμημάτων, είτε έχουν επιλέξει μάθημα Παιδαγωγικής είτε όχι, έχουν το δικαίωμα να διοριστούν ως εκπαιδευτικοί.

Σε 36 από τα 78 προγράμματα η παιδαγωγική κατάρτιση περιλαμβάνεται μεταξύ των υποχρεωτικών μαθημάτων. Σε 11 από αυτά, η παροχή της είναι υποτυπώδης και δεν υπερβαίνει το ένα μάθημα σε όλη τη διάρκεια των σπουδών και αφιερώνεται συνήθως στην ακαδημαϊκή διάσταση της Παιδαγωγικής. Σε 18 είναι ανεπαρκής και δεν ξεπερνά το 25% και σε 7 μόνο θα μπορούσε να θεωρηθεί ικανοποιητική. Σε αυτά τα 7 προγράμματα όμως, ανύπαρκτη έως ελάχιστη είναι η κατάρτιση στο επιστημονικό αντικείμενο της ειδικότητας των αποφοίτων. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το πρόβλημα που αφορά τους αποφοίτους των Τμημάτων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα φιλολογικά μαθήματα, χωρίς όμως κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους να έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα αντικείμενα.

Ως γενική παρατήρηση, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι από ποσοτική άποψη δεν επήλθε καμιά απολύτως μεταβολή από το 1997 και ύστερα, σε ό,τι αφορά το στοιχείο της παιδαγωγικής κατάρτισης στην εκπαιδευτική προετοιμασία των εκπαιδευτικών που προορίζονται για τη γενική εκπαίδευση ή για τη διδασκαλία μαθημάτων γενικής παιδείας στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.

2. Η παιδαγωγική θεωρία

Στην πλειονότητα των προγραμμάτων στα οποία η παιδαγωγική κατάρτιση είναι υποχρεωτική, το θεωρητικό σκέλος της έχει ακαδημαϊκό χαρακτήρα και κατά συνέπεια απουσιάζει ο πρακτικός προσανατολισμός. Από την άλλη, σε 5 προγράμματα το στοιχείο της παιδαγωγικής κατάρτισης έχει επαγγελματικό-πρακτικό προσανατολισμό. Σε αυτά, όμως, απουσιάζει η θεωρητική πλαισίωση της προσφερόμενης πρακτικής γνώσης. Ισορροπημένη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκού και εφαρμοσμένου θεωρητικού στοιχείου υπάρχει μόνο στα προγράμματα των Τμημάτων Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Γενικά βέβαια, η ένταξη του θεωρητικού παιδαγωγικού στοιχείου, σε όλα τα προγράμματα, γίνεται με τους συμβατικούς

όρους ενός πανεπιστημιακού προγράμματος: τα επιμέρους θεωρητικά αντικείμενα διαχωρίζονται μεταξύ τους με κάθετο τρόπο, χωρίς οριζόντιες διασυνδέσεις μεταξύ τους, έχουν αθροιστική σχέση και εξυπηρετούν τις ανάγκες της ακαδημαϊκής μελέτης.

3. Η πρακτική άσκηση

Η παρουσία του στοιχείου της Πρακτικής Άσκησης είναι η πιο υποβαθμισμένη σε σύγκριση με τα άλλα στοιχεία της παιδαγωγικής κατάρτισης. Διενέργεια Πρακτικής Άσκησης προβλέπεται μόνο σε 21 από τα 78 προγράμματα και συνήθως αυτή διαλαμβάνει:

- α) την προπαρασκευαστική φάση που διεξάγεται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα με τη μορφή μικροδιδασκαλιών ή υποδειγματικών διδασκαλιών
- β) την παρατήρηση της σχολικής τάξης και διδασκαλίας που πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς και
- γ) την άσκηση διδακτικού έργου από φοιτητές και σύνταξη έκθεσης, σχετικής με αυτήν την εμπειρία.

Η διάρκεια της παρακολούθησης συνήθως κυμαίνεται από 2 έως 3 ώρες σε όλη τη χρονική διάρκεια των σπουδών, ενώ κατά κανόνα 1 ώρα αφιερώνεται στην πραγματοποίηση διδασκαλίας από τους φοιτητές. Εξάιρεση αποτελεί η Πρακτική Άσκηση του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., η οποία συνολικά διαρκεί περίπου 1 μήνα. Ειδικότερα, 2 εβδομάδες διαρκεί η γενική φάση, κατά την οποία οι φοιτητές παρακολουθούν όλες τις πλευρές της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας. Στην επόμενη φάση αναλογούν 3-5 ώρες, συνολικά κατά τη διάρκεια της τετράχρονης φοίτησης, για την παρακολούθηση διδασκαλιών σε σχολεία για κάθε ένα από τα τρία αντικείμενα της ειδικότητας. Τέλος, για 10 μέρες μετά τη λήξη των φάσεων που προαναφέρθηκαν, οι φοιτητές προσφέρουν διοικητική και διδακτική βοήθεια στο εκπαιδευτικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας. Και σε αυτήν την περίπτωση, πάντως, η πραγματοποίηση διδασκαλίας από φοιτητές δεν ξεπερνά την 1 ώρα.

Ως γενική παρατήρηση για την Πρακτική Άσκηση στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η σύντομη χρονική διάρκειά της, πολύ περισσότερο η παντελής απουσία της, δεν επιτρέπει σε καμιά περίπτωση την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων στο επίπεδο της συμπεριφοράς του υποψήφιου εκπαιδευτικού. Ίσως, εκείνο που προσφέρεται στον υποψήφιο εκπαιδευτικό είναι μια όσμωση της ατμόσφαιρας του σχολείου ή εξοικείωση με αυτήν. Υπό αυτούς τους όρους, η Πρακτική Άσκηση, στο σύνολο σχεδόν των προγραμμάτων, συνιστά ένα στοιχείο που θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι είναι άκρως ελλειμματικό και από ποσοτική και από ποιοτική άποψη. Εξάλλου, η Πρακτική Άσκηση δεν συνδέεται με την πίστωση διδακτικών μονάδων στους φοιτητές και σχεδόν πάντα είναι ενταγμένη στο αντικείμενο της Διδακτικής Μεθοδολογίας. Εξάιρεση και σε αυτό το σημείο αποτελεί το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, όπου το πιστοποιητικό που παρέχεται για την Πρακτική Άσκηση στο φοιτητή αποτελεί προϋπόθεση για τη λήψη του

πτυχίου. Αποκτά, δηλαδή, η Πρακτική Άσκηση μια αυτόνομη παρουσία, παρά τις ελλείψεις που προαναφέραμε. Υπό αυτούς τους όρους, η Πρακτική Άσκηση έχει χαρακτήρα υποταγμένο και συμπληρωματικό, ίσως διακοσμητικό, ρόλο. Στο πλαίσιο μάλιστα της υπάρχουσας δομής των προγραμμάτων, ελάχιστες είναι οι προϋποθέσεις για την ενοποίησή της με το θεωρητικό μέρος της παιδαγωγικής κατάρτισης.

4. Το πρόγραμμα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, για τους εκπαιδευτικούς που διορίζονται στην Τεχνική Εκπαίδευση, για να διδάξουν τα μαθήματα ειδικοτήτων, εφαρμόζεται ένα πλήρες πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης, με βάση το ταυτόχρονο όσο και το διαδοχικό μοντέλο. Πάντως η δομή και αυτού του προγράμματος⁴ δεν διαφέρει από τη δομή των αντίστοιχων πανεπιστημιακών προγραμμάτων, αν και είναι σχεδιασμένο σε μια επαγγελματική βάση. Παρατηρείται, επίσης, ο ίδιος κατακερματισμός μεταξύ των επιμέρους αντικειμένων που δυσχεραίνει την οργανική ενοποίησή τους. Αυτό σημαίνει πως η παιδαγωγική φυσιογνωμία της Σχολής θα πρέπει να ενισχυθεί περαιτέρω, ενώ παράλληλα, και με βάση αυτή τη φυσιογνωμία, θα πρέπει η Σχολή να καταστεί ισότιμη κατά ουσιαστικό τρόπο με τα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

5. Ανακεφαλαίωση - Συμπεράσματα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τα αντίστοιχα προγράμματα, δεν σημειώθηκε καμία μεταβολή από το 1997 και ύστερα. Έτσι η μεγάλη πλειονότητα διορίζεται με ανύπαρκτη έως ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση, που κυρίως είναι θεωρητική χωρίς πρακτικό προσανατολισμό. Αλλά και σε όσα προγράμματα παρέχεται παιδαγωγική κατάρτιση που περιέχει όλο το φάσμα της παιδαγωγικής κατάρτισης η Πρακτική Άσκηση είναι ανεπαρκής. Η τελευταία σε όλα ανεξαιρέτως τα προγράμματα είναι στοιχείο εξαρτημένο που δεν μπορεί να παίξει το ειδικό του ρόλο. Υπό αυτούς τους όρους, η εκπαιδευτική θεωρία δεν μπορεί να αποκτήσει την απαιτούμενη συνάφεια που θα επιτρέπει την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί στερούνται μια ολοκληρωμένη βάση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και καλούνται να ασκήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο χωρίς τις απαιτούμενες επαγγελματικές δεξιότητες και χωρίς τη διαμόρφωση μιας αντίστοιχης συμπεριφοράς που θα συνυπάρχει με τις αντιλήψεις και τις στάσεις στο πλαίσιο μιας κουλτούρας που θα ευνοεί την καινοτομία και την ανανέωση στο χώρο του σχολείου.

Σε όλες τις περιπτώσεις, το σύνολο των στοιχείων της παιδαγωγικής κατάρτισης είναι ενταγμένο σε προγράμματα, τα οποία από άποψη δομής έχουν μορφή καταλόγου

⁴ Βλ. Πρόγραμμα Σπουδών ΕΠΠΑΙΚ/ΑΣΠΑΙΤΕ 1999
(http://education.aspete.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=394&Itemid=363&lang=el).

αντικειμένων που προωθούν έναν εγκυκλοπαιδισμό και εξυπηρετούν αποκλειστικά τις ακαδημαϊκές ανάγκες. Φαίνεται ότι αυτοί που συμμετέχουν στη διαμόρφωση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων, αισθάνονται την παιδαγωγική και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και κυρίως αυτό το σκέλος που σχετίζεται με την πράξη, ως ενοχλητικό στοιχείο που είναι ασύμβατο με τις ακαδημαϊκές προδιαγραφές. Η αντίληψη ότι για την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αρκεί ως προετοιμασία μια εκπαίδευση ακαδημαϊκού τύπου στο αντικείμενο της ειδικότητας έχει κάνει μόνο οριακές υποχωρήσεις, παρά τις δημόσιες παραδοχές περί του αντιθέτου.

Το παράδοξο να παρακολουθούν ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής επαγγελματικής κατάρτισης μόνο οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να διδάξουν στην Τεχνική Εκπαίδευση εξακολουθεί να υφίσταται. Η παιδαγωγική αυτή κατάρτιση φαίνεται να επιβάλλεται ως μια πρόσθετη υποχρέωση σε μια κατηγορία εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζονται σαν να έχουν κάποιο έλλειμμα παιδευτικό και μορφωτικό στην αρχική πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Εννοείται, πως από παιδαγωγικής απόψεως η επέκτασή της σε όλους τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελεί έναν σταθερό στόχο.

Στο πρόβλημα αυτό που καταγράφηκε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα αργήσει να βρεθεί η λύση, καθώς οι φορείς που ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική φαίνονται διστακτικοί, να προχωρήσουν στη λήψη μέτρων για την άμεση εφαρμογή των διατάξεων του Νόμου 2525/1997 για την παιδαγωγική κατάρτιση. Οι πρωτοβουλίες που έχουν αναληφθεί στο πλαίσιο μιας ευρύτερης αναδιάταξης της ανώτατης εκπαίδευσης⁵ φαίνεται να έχουν χάσει την αρχική δυναμική τους. Σε αυτό έχει συντελέσει και η οικονομική, πολιτική και κοινωνική κρίση, αφού ουσιαστικά οι διορισμοί των εκπαιδευτικών έχουν στην πράξη ανασταλεί και ο επόμενος διαγωνισμός του ΑΣΕΠ θα αργήσει να διεξαχθεί.

Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι η αναζήτηση από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην ελεύθερη αγορά για την κάλυψη των κενών στην παιδαγωγική τους κατάρτιση, προκειμένου να διεκδικήσουν μια θέση στη δημόσια εκπαίδευση μέσω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ.

Βιβλιογραφία

- Ali, T. (2011). Understanding how practices of teacher education in Pakistan compare with the popular theories and theories and narrative of reform of teacher education in international context. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(8), 208-222.
- Angelis, L. (1982). *Teacher education in Greece: an analytical study of Institutions for teacher training, their status and role, their curricula and their effect*. Thesis submitted to the Department of Education, University College of Wales - Aberystwyth.

⁵ Βλ. Άρθρο 2, Νόμος 3848, ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010.

- Αυγητίδου Σ. & Γεωργιάδης Μ. (2004) Κριτήρια και άξονες σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνέδριου, 28-30 Μαΐου, 428-436.
- Avgitidou S. & Georgiadis M. (2005) Designing Initial Teacher Training Education Programmes. In: Terzis N. (ed.), *Quality in Education in the Balkans*, 273-279.
- Ben-Peretz, M. (1994). Teacher education programs: Curriculum. In T. Husen, & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd Ed.). Oxford: PergamonPress.
- Coolahan, J. (1991), *Teacher Education in the Nineties: Towards A New Coherence*, In *Teacher Education in the Nineties*, Limerick: ATEE, 1991.
- Cropley, A.J., & Dave, R.H. (1978). *Lifelong Education and the Training of Teachers*. Hamburg: UNESCO.
- Dawson, (2006). Teacher inquiry: A vehicle to merge prospective teachers
“ experiences and reflection during curriculum-based, technology-enhanced field experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(3), 265-292.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*, London: Routledge Falmer.
- Gimmestad, M.J., & Hall, G.E. (1994). Structure of teacher education programs. In T. Husen, & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd Ed.), Oxford: PergamonPress, 5995-6000.
- Glatthorn, A. (1994). Teacher development,. In T. Husen, & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, Oxford: PergamonPress, 5930-5935.
- Hellawell, D.E. (1987). Training for secondary school teaching in the U.K. In A. Kazamias & M. Kassotakis (Eds), *Teacher Education in the European Community*, University of Crete Press, 438-459.
- Holly, M.L., & McLoughlin, C.S. (Eds.). (1989). *Perspectives on teacher professional development*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Joyce, B.R. (1987). Learning to learn, *Theory and Practice*, 26 (1), 416-428.
- Lawton, D. (1990). The future of teacher education. In N.J. Graves (Ed.). *Initial teacher education: Policies and progresses*, London: Kogan Press, 142-151.
- Naish, M. (1990) Teacher Education Today, In N.J. Graves (Ed.). *Initial teacher education: Policies and progresses*, London: Kogan Press, 25-44.
- Oja, S.N. (1994). Teacher education and adult development. In T. Husen, & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd Ed.). Oxford: PergamonPress, 5935-5939.
- Todd, F. (1987). *Planning Continuing Professional Development*. Kent: Croom Helm.
- Γεωργιάδης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πανταζής Χ. Σπ.& Σακελλαρίου Ι. Μ. (2008) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών-θεωρία και πράξη, *Παιδαγωγική- Θεωρία και Πράξη*, τχ.2.

Τερζής, Ν. (2006). *Το Γυμνάσιο ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Νομοθεσία - Προγράμματα Σπουδών

Νόμος 2525/1997, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις (Φ.Ε.Κ 188/Α/23-9-1997).

Νόμος 3848/2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010).

Προγράμματα Σπουδών Πανεπιστημιακών Τμημάτων ακαδημαϊκών ετών 2007-2011.

Παράρτημα

Πίνακας 1. Ποσοστά (επί τοις %) στοιχείων παιδαγωγικής κατάρτισης (υποχρεωτικής και επιλεγμένης) σε σχολές και τμήματα των Ελληνικών Πανεπιστημίων των οποίων οι απόφοιτοι μπορούν να γίνουν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

<i>Πανεπιστήμια, ΣΧΟΛΕΣ και Τμήματα</i>	Στοιχεία παιδαγωγικής κατάρτισης (υποχρεωτικά)	Στοιχεία παιδαγωγικής κατάρτισης (επιλεγόμενα)
ΕΚΠΑ		
Τμήμα Θεολογίας	0,0	2,7
Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας	3,8	7,7
Τμήμα Φιλολογίας	0,0	2,5
Τμήμα Ιστορίας & Αρχαιολογίας	0,0	0,0
Τμήμα Φ.Π.Ψ.- Τομέας Φιλοσοφίας	10,0	0,0
Τμήμα Φ.Π.Ψ.- Τομέας Παιδαγωγικής	42,3	0,0
Τμήμα Φ.Π.Ψ.- Τομέας Ψυχολογίας	22,5	0,0
Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας & Λογοτεχνίας	7,8	21,0
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας & Λογοτεχνίας	5,0	22,5
Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας & Λογοτεχνίας	5,1	17,3
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ		
Τμήμα Φυσικής	2,0	8,0
Τμήμα Χημείας	0,0	3,2
Τμήμα Μαθηματικών	8,3	22,2
Τμήμα Βιολογίας	0,0	1,7
Τμήμα Γεωλογίας	1,0	
Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών	0,0	4,7
ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΣΧΟΛΕΣ		
Σχολή Μεθοδολογίας και Ιστορίας των Επιστημών	0,0	2,1
ΤΕΦΑΑ	8,6	13,0

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο		
Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας	14	
Τμήμα Γεωγραφίας	0,0	5,7
Τμήμα Διαιτολογίας & Διατροφής	0,0	0,0
Τμήμα Πληροφορικής	0,0	4,0
ΑΠΘ		
ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ	3,5	13,7
Τμήμα Ποιμαντικής & Κοινωνικής Θεολογίας	2,43	4,0
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ		
Τμήμα Φιλολογίας	0,0	10,2
Τμήμα Ιστορίας & Αρχαιολογίας	0,0	1,2
Τμήμα ΦΠ Τμήμα Φιλοσοφίας	14,5	18,1
Τμήμα ΦΠ Τμήμα Παιδαγωγικής;	41,8	45,5
Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας & Λογοτεχνίας	10,0	15,0
Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας & Λογοτεχνίας	21,0	31,5
Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας & Λογοτεχνίας	19,1	26,0
Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας & Λογοτεχνίας	3,0	14,5

Πίνακας 1 (συνέχεια). Ποσοστά (επί τοις %) στοιχείων παιδαγωγικής κατάρτισης (υποχρεωτικής και επιλεγμένης) σε σχολές και τμήματα των Ελληνικών Πανεπιστημίων των οποίων οι απόφοιτοι μπορούν να γίνουν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

<i>Πανεπιστήμια, ΣΧΟΛΕΣ και Τμήματα</i>	Στοιχεία παιδαγωγικής κατάρτισης (υποχρεωτικά)	Στοιχεία παιδαγωγικής κατάρτισης (επιλεγόμενα)
ΑΠΘ(συνέχεια)		
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ		
Τμήμα Φυσικής	0,0	6,5
Τμήμα Χημείας	0,0	1,5
Τμήμα Μαθηματικών	0,0	6,5
Τμήμα Βιολογίας	0,0	4,0
Τμήμα Γεωλογίας	0,0	0,0
Τμήμα Πληροφορικής	0,0	19,4
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ		
Τμήμα Εικαστικών & Εφαρμοσμένων Τεχνών	13,6	0,0
Τμήμα Μουσικών Σπουδών	6,6	9,0
Τμήμα Θεάτρου	0,0	9,3
Τμήμα Κινηματογράφου	0,0	4,0
ΤΕΦΑΑ	8,2	16,3
Πανεπιστήμιο Κρήτης		
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ		
Τμήμα Φιλολογίας	0,0	9,6
Τμήμα Ιστορίας & Αρχαιολογίας	0,0	5,7
Τμήμα Φιλοσοφικών & Κοινωνικών Σπουδών	3,8	17,3
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ		

Τμήμα Φυσικής	0,0	9,0
Τμήμα Χημείας	0,0	5,1
Τμήμα Μαθηματικών	0,0	11,0
Τμήμα Βιολογίας	0,0	0,0
Τμήμα Επιστήμης Υπολογιστών	0,0	4,3
Τμήμα Εφαρμοσμένων Μαθηματικών	0,0	0,0
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων		
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ		
Τμήμα Φιλολογίας	2,0	9,6
Τμήμα Ιστορίας & Αρχαιολογίας	2,0	7,6
Τμήμα ΦΠΨ - Τομέας Φιλοσοφίας	17,3	21,3
Τμήμα ΦΠΨ - Τμήμα Παιδαγωγικής	38,4	48,0
Τμήμα ΦΠΨ - Τμήμα Ψυχολογίας	21,3	30,7
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ		
Τμήμα Φυσικής	0,0	11,0
Τμήμα Χημείας	0,0	1,7
Τμήμα Μαθηματικών	0,0	8,8
Τμήμα Επιστήμης Υπολογιστών	0,0	6,2

Πίνακας 1 (συνέχεια). Ποσοστά (επί τοις %) στοιχείων παιδαγωγικής κατάρτισης (υποχρεωτικής και επιλεγμένης) σε σχολές και τμήματα των Ελληνικών Πανεπιστημίων των οποίων οι απόφοιτοι μπορούν να γίνουν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

<i>Πανεπιστήμια, ΣΧΟΛΕΣ και Τμήματα</i>	Στοιχεία παιδαγωγικής κατάρτισης (υποχρεωτικά)	Στοιχεία παιδαγωγικής κατάρτισης (επιλεγόμενα)
ΔΠΘ		
Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας	2,2	6,1
Τμήμα Ιστορίας & Εθνολογίας	0,0	6,6
ΤΕΦΑΑ	7,7	11,1
Ιόνιο Πανεπιστήμιο		
Τμήμα Ιστορίας	1,4	1,6
Τμήμα Μουσικών Σπουδών	5,1	8,8
Τμήμα Πληροφορικής	0,0	4,1
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας		
ΤΕΦΑΑ	8,3	41,6
Τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογία & Κοινωνικής Αρχαιολογίας	0,0	0,0
Πανεπιστήμιο Πατρών		
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ		
Τμήμα Φυσικής	0,0	4,0
Τμήμα Χημείας	0,0	1,4
Τμήμα Μαθηματικών	0,0	6,8
Τμήμα Βιολογίας	0,0	4,6
Τμήμα Γεωλογίας	0,0	1,4

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ		
Τμήμα Φιλοσοφίας	0,0	4,2
Τμήμα Φιλολογίας	0,0	0,0
<i>Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου</i>		
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ		
Τμήμα Φιλολογίας	0,0	17,0
Τμήμα Ιστορίας & Αρχαιολογίας & Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών	4,5	7,5
<i>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</i>		
Τμήμα Μαθηματικών	0,0	13,1

**Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ
μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: η περίπτωση των
φιλολόγων του Ν. Καβάλας**

**Factors related to the pedagogical utilization of the ICT by philologists after their
training by specialty in ICT; the case of philologists in the prefecture of Kavala**

Τσούτσα Σταυρούλα, 7ο Γυμνάσιο Καβάλας, φιλόλογος, Med, tsoutsa.stavroula@gmail.com

Κεδράκα Κατερίνα, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Λέκτορας, kateked@otenet.gr

*Tsoutsa Stavroula, MEd secondary education teacher, 7th Gymnasium of Kavala,
tsoutsa.stavroula@gmail.com*

*Kedra Katerina, Lecturer, Dept. of Molecular Biology and Genetics, Democritus University of Thrace,
kateked@otenet.gr*

Abstract: The aim of this study is to identify the factors that secondary education school philologists of the Prefecture of Kavala in Northern Greece believe that affect the use of ICT in their teaching practice, after their training (B-Level) in the course: "Training Teachers to the Use and Exploitation of ICTs in Educational Process", offered by the Greek Ministry of Education. Qualitative research was conducted using focused interviews as the main tool. Additionally, two diaries were used, the informants' and the observers' diary. The sample was eight teachers that have successfully attended this training course and they teach in Kavala's secondary education schools. Content analysis was chosen for data processing. The findings showed that despite the initial intention of teachers to use ICT in a pedagogical way, many factors may hinder them (such as conflict with traditional teaching strategies, poor equipment, etc.) and combined with the lack of feedback, led some teachers to low down or even abandon the use of ICT in the classroom, which underlines the necessity of a strong follow-up process.

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τους παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς φιλολόγους του Ν. Καβάλας στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών), μετά την επιμόρφωσή τους στο Β Επίπεδο ανά ειδικότητα. Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας είναι 8 φιλόλογοι εκπαιδευτικοί του Ν. Καβάλας που έχουν επιμορφωθεί στο Έργο: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία» από το 2008 έως το 2011 και ως τεχνικές συλλογής των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η συνέντευξη, το ημερολόγιο του πληροφοριοδότη και το ημερολόγιο του ερευνητή. Τα ευρήματα φανερώνουν ότι παρά την αρχική πρόθεση των επιμορφωθέντων εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν παιδαγωγικά τις νέες τεχνολογίες ποικίλοι ανασταλτικοί για τη χρήση των ΤΠΕ παράγοντες (όπως η σύγκρουση με προϋπάρχουσες διδακτικές πρακτικές, η έλλειψη εξοπλισμού, η μη εξοικείωση των μαθητών κ.λπ.) σε συνδυασμό με την έλλειψη

ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών οδήγησαν ορισμένους στον περιορισμό της χρήσης τους κατά τη διδακτική πράξη, πράγμα που καταδεικνύει την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης μιας διαδικασίας μεταπαρακολούθησης στο πλαίσιο του Έργου: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία», έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η επίτευξη των στόχων του σε μάκρος χρόνου.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ΤΠΕ, Β΄ Επίπεδο, παιδαγωγική αξιοποίηση, μεταπαρακολούθηση.

Εισαγωγή

Τον περασμένο αιώνα βρεθήκαμε μπροστά στο φαινόμενο της ραγδαίας εξέλιξης των ΤΠΕ και της διείσδυσής τους σε κάθε εργασιακό χώρο, πράγμα που οδήγησε στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι ερευνούν, επεξεργάζονται και παρουσιάζουν την πληροφορία (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004), αλλά και εργάζονται, επικοινωνούν και συναλλάσσονται μεταξύ τους σε διαπροσωπικό ή σε επίπεδο ομάδων. Όπως ήταν φυσικό, οι ΤΠΕ επέδρασαν σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, επομένως και στην εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, γίνεται ουσιαστική προσπάθεια να ενταχθούν οι νέες τεχνολογίες και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα -κυρίως μέσω της ενίσχυσης του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων αλλά και διαμέσου ποικίλων επιμορφωτικών έργων.

Το Έργο: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία», που είναι γνωστό και ως «Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου στις ΤΠΕ», βρίσκεται σε εξέλιξη από το 2008 και σήμερα τρέχει η γ΄ φάση της δεύτερης περιόδου που λειτουργεί (μετά από το 2008). Στόχοι του είναι η εκμάθηση των αρχών παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, αλλά και η απόκτηση δεξιοτήτων ανάλογα με την ειδικότητα για την παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού και εργαλείων γενικής χρήσης, έτσι ώστε να επιτευχθεί ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής διαδικασίας. Παρουσιάζει, επομένως, μεγάλο ενδιαφέρον να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τους εκπαιδευτικούς στην παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, σε μάκρος χρόνου, ώστε να αντιμετωπιστούν και να καταστεί πιο αποτελεσματικό το επιμορφωτικό αυτό έργο.

Το παρόν άρθρο αναφέρεται σε έρευνα που διενεργήθηκε στο Ν. Καβάλας το 2011-12 με σκοπό να διερευνήσει, με ποιοτική προσέγγιση, τους παράγοντες που φαίνονται να επιδρούν στην επιλογή και χρήση των παιδαγωγικών τρόπων αξιοποίησης των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών) από τους φιλόλογους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους. Παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και τα ευρήματά της, που αναδεικνύουν μεν την αρχική πρόθεση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν παιδαγωγικά τις νέες τεχνολογίες, αλλά και ποικίλους ανασταλτικούς για τη χρήση των ΤΠΕ παράγοντες (όπως η σύγκρουση με προϋπάρχουσες διδακτικές πρακτικές, η έλλειψη εξοπλισμού, η μη εξοικείωση των μαθητών κ.λπ.), που σε συνδυασμό με την

έλλειψη ανατροφοδότησης των ίδιων των εκπαιδευτικών, οδηγούν ορισμένους στον περιορισμό της χρήσης τους κατά τη διδακτική πράξη.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η μεγαλύτερη σε έκταση επιμόρφωση εκπαιδευτικών πάνω στις ΤΠΕ πραγματοποιήθηκε από το 2002 μέχρι το 2005 στα πλαίσια του Έργου: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση» και έμεινε γνωστή ως «Επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου». Τα έτη 2006-2008 η αυτή η επιμορφωτική προσπάθεια συνεχίστηκε με το Έργο: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ». Στόχος αυτών των Έργων ήταν κυρίως η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων χειρισμού των ΤΠΕ και η εξοικείωση με βασικά εργαλεία όπως ο επεξεργαστής κειμένου, τα υπολογιστικά φύλλα κ.λπ., χωρίς, ωστόσο, να δοθεί βαρύτητα στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πλειονότητα των ερευνών που αφορούν στα αποτελέσματα της επιμόρφωσης αυτής καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και όταν έχουν διαμορφώσει θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες, συνεχίζουν να τις χρησιμοποιούν με τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο, δηλαδή τις χρησιμοποιούν κυρίως ως εργαλείο παρουσίασης της πληροφορίας σε ένα διδακτικό περιβάλλον στο οποίο ο δάσκαλος είναι αυθεντία και σχεδόν αποκλειστική πηγή της γνώσης και δεν τις αξιοποιούν παιδαγωγικά. Με τον όρο «παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών» εννοούμε αυτές να χρησιμοποιούνται με τρόπο ώστε να ενισχύονται η συνεργατική και αλληλεπιδραστική μάθηση σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον, όπου ο δάσκαλος από αυθεντία και ρυθμιστής της διδακτικής διαδικασίας γίνεται εμπυχωτής και καθοδηγητής. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής με τη βοήθεια του δασκάλου χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες για να προσεγγίσει ο ίδιος τη γνώση και να γίνει συμμετοχός στη μαθησιακή διαδικασία, όπως για παράδειγμα συμβαίνει κατά την εφαρμογή μαθησιακών σεναρίων. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται σε πολλούς παράγοντες σχετικούς με το σχολείο και τον εξοπλισμό, τον εκπαιδευτικό, την ανταπόκριση των μαθητών, το αντικείμενο διδασκαλίας, το παιδαγωγικό πλαίσιο αλλά και την έλλειψη επιμόρφωσης στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδης, 2004; Παπανικολάου & Τζιμογιάννης, 2005; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004; Τζιμόπουλος, 2003; Φαχαντίδης, Χριστοφόρου & Πνευματικός, 2004). Αυτό συμβαίνει γιατί η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει μία σειρά σημαντικών μεταβολών. Αλλάζει, καταρχήν, ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού, που από πομπός και μεταδότης γνώσεων μετατρέπεται σε βοηθό και καθοδηγητή των μαθητών. Παράλληλα, μεταβάλλεται και ο παραδοσιακός ρόλος του μαθητή, που από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργό υποκείμενο στη διαδικασία της μάθησης. Αλλάζουν, κατά συνέπεια, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας αλλά και τα περιβάλλοντα μάθησης. Οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση με τρόπο εποικοδομητικό, αυτενεργώντας μέσα από διαδικασίες που ευνοούν τη συνεργασία

και η διδασκαλία γίνεται μαθητοκεντρική. Χρειάζεται, επομένως, να αλλάξουν οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μέσα από συνεχή επιμόρφωσή τους στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Γιαβρίμης, Παπάνης, Νεοφώτιστος & Βαλκάνος, 2010; Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010; Παπαγεωργάκης, Πλιάσα & Γεωργακούδα, 2011). Σε αυτήν τη μεταβολή ακριβώς στοχεύει η επιμόρφωση Β' Επιπέδου στις ΤΠΕ, έτσι ώστε να επιτευχθεί ποιοτική αλλαγή στην εκπαίδευση όσον αφορά στους φορείς, τα μέσα της και το παιδαγωγικό της πλαίσιο.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο Έργο: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία», που είναι γνωστό και ως «Επιμόρφωση Β' Επιπέδου στις ΤΠΕ» αποτελεί μια τυπική περίπτωση εκπαίδευσης κατά την ενήλικη ζωή. Τόσο, λοιπόν, ο σχεδιασμός όσο και η υλοποίηση αλλά και η αξιολόγησή του χρειάζεται να ακολουθούν τις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Rogers, 1999). Η ανατροφοδότηση και η μεταπαρακολούθηση στα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί σημαντικό μέρος κάθε προγράμματος που εκπαιδεύει ενηλίκους, καθώς στοχεύει να αξιολογήσει το αν οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα χρησιμοποιούν στην πράξη όσα έμαθαν και με ποιον τρόπο και θεωρείται το καλύτερο μέτρο της καταγραφής της πραγματικής επίδρασης ενός προγράμματος (Ayers, 1989), καθώς πρόκειται για μια διαδικασία συγκέντρωσης στοιχείων μετά την ολοκλήρωσή του. Πολλές φορές τα δεδομένα αυτά συλλέγονται μήνες ή και χρόνια μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και μετά την ανάλυσή τους είναι δυνατόν να συναχθούν συμπεράσματα για τη συνολική επιτυχία του προγράμματος (Conway-Dessinger & Moseley, 2004). Καθώς, λοιπόν, στην περίπτωση της μεταπαρακολούθησης πρέπει να δοθούν απαντήσεις σε σύνθετα ερωτήματα, όπως το αν μεταφέρονται οι γνώσεις, οι στάσεις και οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν στον «πραγματικό κόσμο» ή ποια προβλήματα προέκυψαν, είναι αναγκαίο να συλλεχθούν δεδομένα από διάφορες πηγές (Greer, 1992). Στις τεχνικές αξιολόγησης επομένως, συμπεριλαμβάνονται ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, σχάρες παρατηρήσεις, ή και συζητήσεις (Ayers, 1989).

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι σε επιμορφωτικά προγράμματα για ενηλίκους, όπως το συγκεκριμένο, ο ρόλος της μεταπαρακολούθησης είναι καθοριστικός: αφενός γιατί η απομάθηση που απαιτείται για να αλλάξει η αντίληψη του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας (οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη ενσωματωμένο το πρότυπο του δασκάλου και έχουν ήδη αναπτύξει διδακτικές πρακτικές) είναι μια επίπονη διαδικασία (Mezirow, 1990; Rogers, 1999) και μπορεί να οδηγήσει σε εγκατάλειψη της προσπάθειας από τη μεριά των εκπαιδευομένων, ενώ αφετέρου, τα μέσα στα οποία στηρίζεται η διδασκαλία με τη χρήση των νέων τεχνολογιών συνεχώς εξελίσσονται. Ωστόσο, σημειώνεται ότι δεν έχει προβλεφτεί κάποια διαδικασία μεταπαρακολούθησης μετά το πέρας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο Έργο: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία».

1.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Έρευνες, περιορισμένες όμως σε έκταση, σχετικά με τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης Β' Επιπέδου δείχνουν ότι οι αρχικές προθέσεις των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά τις νέες τεχνολογίες δεν επαληθεύονται στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί ακόμη και μετά την επιμόρφωσή τους ανάλογα με την ειδικότητά τους χρησιμοποιούν κυρίως τις ΤΠΕ ως μέσο παρουσίασης πληροφοριών, αποφεύγουν να αναλαμβάνουν καινοτόμες δράσεις και να δημιουργούν σχέδια μαθημάτων (Καραμπίνης, 2010; Τραψιώτη, 2010). Φαίνεται επομένως ότι ακόμη και στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που υπήρξε αλλαγή στη στάση ως προς τις νέες τεχνολογίες, δεν υπήρξε μετατροπή της στάσης σε συμπεριφορά. Το γεγονός αυτό συνάδει με τα ευρήματα των σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η κατανόηση της σχετικής θεωρίας και η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών δεν συνεπάγεται αναγκαστικά και αλλαγή της διδακτικής τους συμπεριφοράς (Παπασταμάτης, 2010). Όπως επισημαίνουν οι Joyce και Showers (2002), εκτός από τη θεωρία, τα επιμορφωτικά προγράμματα για να καταστούν αποτελεσματικά, πρέπει να κάνουν επίδειξη της εφαρμογής της θεωρίας, πρακτική σε πραγματικές ή προσομοιωμένες καταστάσεις, να παρέχουν επανατροφοδότηση της επίδοσης και τέλος, βοήθεια κι υποστήριξη στην τάξη.

Το ίδιο αποκαλύπτουν και οι περιορισμένες έρευνες που έγιναν στους φιλόλογους εκπαιδευτικούς σε χρονικά διαστήματα μετά από την επιμόρφωσή τους ανά ειδικότητα στα πλαίσια του Έργου: «Οδύσσεια» (περιορισμένη σε έκταση ενδοσχολική επιμόρφωση ανά ειδικότητα) αλλά και μετά από τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση ΤΠΕ Β' Επιπέδου. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στις ελάχιστες έρευνες που έγιναν αμέσως μετά το πέρας των επιμορφώσεων αυτών, η στάση των φιλόλογων ήταν θετική, είχαν την πρόθεση να αξιοποιήσουν ποιοτικά τις νέες τεχνολογίες και ένιωθαν εξοπλισμένοι γνωστικά και ικανοί για αυτό (Ζέττα, Παπακωνσταντίνου & Αποστολίδης, 2008; Καραμπίνης, 2010).

Καθώς η επιμόρφωση στις ΤΠΕ Β' Επιπέδου βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη –επομένως επιδέχεται βελτίωση- και οι έρευνες για τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία από τους φιλόλογους μετά την επιμόρφωσή τους είναι περιορισμένες, κρίνεται σκόπιμο να ερευνηθεί σε μεγαλύτερη έκταση, αν μετά από την συγκεκριμένη επιμορφωτική διαδικασία, οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, έτσι ώστε να βελτιώνεται ποιοτικά η παρεχόμενη παιδεία και ποιοι παράγοντες τους επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά προς την κατεύθυνση αυτή. Αυτό που καθιστά ακόμη περισσότερο ενδιαφέρον να διερευνήσουμε το αν η επιμόρφωση αυτή έχει ενισχύσει την εφαρμογή των ΤΠΕ και με ποια μορφή στους φιλόλογους, και ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη ειδικότητα. Οι Έλληνες φιλόλογοι διδάσκουν πολλά γνωστικά αντικείμενα (ιστορία, νεοελληνική και αρχαία γλώσσα, λογοτεχνία, αρχαία ελληνική γραμματεία, λατινικά, φιλοσοφία) ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου τους, όντας δηλαδή ήδη μια επιβαρυσμένη ειδικότητα, αντιμετωπίζουν τις νέες τεχνολογίες ως πρόσθετη ύλη για εκμάθηση (Μάτος & Χρονάκη, 2009), κάτι εκτιμούν ότι θα τους δυσκολέψει, αφού αφενός δεν διδάχτηκαν τη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών (κάτι που

αντίθετα έκαναν π.χ. οι μαθηματικοί) και αφετέρου, θεωρούν ότι τα μαθήματά τους δεν είναι εύκολο να διδαχθούν με τη χρήση των εργαλείων των ΤΠΕ (Μάτος & Χρονάκη, 2011).

2. Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη έρευνα που διεξήχθη το 2012 στο νομό Καβάλας αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης που αφορά σε έναν περιορισμένο αριθμό φιλόλογων που έχουν επιμορφωθεί τα τελευταία 3 χρόνια πάνω στις ΤΠΕ στο πλαίσιο του Έργου: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία» (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου). Επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία, γιατί επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων, μορφών συμπεριφοράς ή εμπειριών (Κεδράκα, 2008).

2.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να ερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί του Ν. Καβάλας μετά την επιμόρφωσή τους Β' Επιπέδου στις ΤΠΕ, ώστε να εντοπίσει τους παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο διδακτικό τους έργο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Με ποιον τρόπο χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί του Ν. Καβάλας τις ΤΠΕ κατά τη διδακτική διαδικασία του αντικειμένου τους, μετά την επιμόρφωσή τους στο Β' Επίπεδο;
2. Ποιοι είναι οι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τον τρόπο και τη συχνότητα που ενσωματώνουν και αξιοποιούν παιδαγωγικά τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική διαδικασία των φιλολογικών μαθημάτων, μετά την επιμόρφωσή τους στο Β' Επίπεδο;

2.2 Τεχνικές συλλογής των δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκαν τρεις τεχνικές:

α) Η συνέντευξη, και μάλιστα η μη δομημένη εστιασμένη συνέντευξη για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, προκειμένου να αποφευχθεί ο κίνδυνος να ξεφύγει από το θέμα η συζήτηση και να μη ληφθούν οι απαραίτητες για την έρευνα πληροφορίες και η μη κατευθυνόμενη και μη δομημένη συνέντευξη για το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, γιατί επιτρέπει την εμβάθυνση και την ερμηνεία των δεδομένων από τους ίδιους τους ερωτώμενους (Τσουρβάκας, 1997). Με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προσδοκούσαμε να φωτίσουμε τα αίτια της αντίφασης που αποκαλύπτεται σε πολλές ποσοτικές έρευνες, ανάμεσα στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στην διδασκαλία τους και την μη επιβεβαίωση της πρόθεσης αυτής στην πράξη.

β) Το «Ημερολόγιο του Πληροφοριοδότη», γιατί δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει πληροφορίες για καταστάσεις στις οποίες δεν μπορεί ο ίδιος να είναι παρόν, όπως στην τάξη την ώρα του μαθήματος (Faulkner et al., 1999).

γ) Το «Ημερολόγιο του Ερευνητή», γιατί δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να καταγράφει συναισθήματα και μη λεκτικές αντιδράσεις των ερωτωμένων, καθώς και σχόλια, σκέψεις και προσωπικά συναισθήματα του ερευνητή, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει στη συνέχεια, καθώς αναλύει τα δεδομένα των συνεντεύξεων (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

2.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

α) Σχεδιάστηκε ένας «Οδηγός Συνέντευξης» ο οποίος περιελάμβανε μια ερώτηση - αφηρηρία για κάθε ερευνητικό ερώτημα.

β) Σχεδιάστηκε «Ημερολόγιο του Πληροφοριοδότη» το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν στην συχνότητα και μορφή χρήσης των ΤΠΕ και ερωτήσεις ανοικτού τύπου που αφορούσαν στην σύντομη περιγραφή της διαδικασίας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε νέες τεχνολογίες κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων του. Οι σημειώσεις έπρεπε να κρατηθούν με χρονολογική σειρά.

γ) Το «Ημερολόγιο του Ερευνητή» αποτέλεσαν πρόχειρες σημειώσεις μετά από κάθε συνέντευξη.

2.4 Δείγμα της έρευνας

Ακολουθώντας τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οκτώ περιπτώσεις φιλολόγων εκπαιδευτικών του νομού Καβάλας, που συμμετείχαν στο Έργο: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία» από το έτος 2008 μέχρι και το έτος 2011. Όλοι έχουν πιστοποιηθεί με επιτυχία στη διαδικασία πιστοποίησης που ακολούθησε την επιμορφωτική προσπάθεια και επιλέχθηκαν με κριτήρια: τη στοιχειώδη σχέση τους με την ερευνήτρια, το ενδιαφέρον τους για τις νέες τεχνολογίες, το σχολείο που εργάζονται (γυμνάσια και λύκεια με διαφορετικό τεχνολογικό εξοπλισμό). Από αυτούς οι επτά είναι γυναίκες και ο ένας άνδρας και η ηλικία τους κυμαίνεται από 39 έως 46 ετών. Στην έρευνα αναφέρονται ως Σ1, Σ2 κ.λ.π., γιατί ορισμένοι επέλεξαν την ανωνυμία.

2.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, αφού πρώτα είχε δοθεί για τη χρονική περίοδο 6/2/12 έως 17/2/12 το Ημερολόγιο του Πληροφοριοδότη στους φιλόλογους εκπαιδευτικούς που αποτελούν το δείγμα της έρευνας. Το Ημερολόγιο

στάλθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς ηλεκτρονικά, αφού πρώτα ενημερώθηκαν τηλεφωνικά για τη διαδικασία. Μαζί με το Ημερολόγιο στάλθηκαν και οι οδηγίες συμπλήρωσής του. Ακολούθησε η διαδικασία των συνεντεύξεων. Προηγήθηκε η συνέντευξη με τη Σ1, η οποία αρχικά είχε οριστεί ως πιλοτική, αλλά επειδή δεν εντοπίστηκαν σημαντικά μεθοδολογικά προβλήματα, αλλά, αντίθετα, αντλήθηκαν ενδιαφέρουσες πληροφορίες, αποφασίστηκε η συνέντευξη αυτή να συμπεριληφθεί στο κύριο δείγμα. Στη συνέχεια διενεργήθηκαν και οι υπόλοιπες συνεντεύξεις. Μετά από κάθε συνέντευξη, οι ερευνήτριες κρατούσαν πρόχειρες σημειώσεις σχετικά με την πορεία της διαδικασίας, κάποιες σκέψεις τους, καθώς και τα σχόλια που έκαναν οι εκπαιδευτικοί πάνω στο θέμα, μετά το κλείσιμο της συσκευής μαγνητοφώνησης.

2.6 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε η Ανάλυση Περιεχομένου με μονάδα ταξινόμησης τη φράση. Δημιουργήθηκαν δύο εννοιολογικές ενότητες και υποενότητες σε κάθε μία από αυτές:

I. Ενότητα: Χρήση των ΤΠΕ

α. Τρόπος χρήσης των ΤΠΕ πριν και μετά την επιμορφωτική διαδικασία

β. Συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία

II. Ενότητα: Παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση ΤΠΕ

α. Παράγοντες σχετικοί με το σχολείο

- Συνθήκες στο εργαστήριο Η/Υ
- Το σχολικό περιβάλλον
- Ο ρόλος της διεύθυνσης
- Τεχνολογικός εξοπλισμός σχολείου

β. Παράγοντες σχετικοί με τον μαθητή

- Γνώσεις μαθητών στη χρήση ΤΠΕ
- Εξοικείωση μαθητών στις ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης
- Ανταπόκριση μαθητών

γ. Παράγοντες σχετικοί με τον εκπαιδευτικό

- Χρόνος προετοιμασίας εκπαιδευτικού

- Σύγκρουση με προϋπάρχουσες γνώσεις, αξίες κλπ
- Κίνητρα
- Γνώσεις εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ
- Εξοικείωση εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ
- Προσωπικότητα εκπαιδευτικού
- Μοντέλο διδασκαλίας εκπαιδευτικού

δ. Παράγοντες σχετικοί με το εκπαιδευτικό υλικό και το αντικείμενο διδασκαλίας

- Μη κάλυψη ύλης
- Ύπαρξη εκπαιδευτικού λογισμικού – ιστοσελίδων
- Πλήθος γνωστικών αντικειμένων

2.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση, έτσι ώστε δεδομένα από διαφορετικές πηγές να διασταυρωθούν για να επιβεβαιώσουν ή να ενισχύουν το ένα το άλλο. Επίσης, διενεργήθηκε πιλοτική συνέντευξη, η οποία οδήγησε στη βελτίωση του «Οδηγού Συνέντευξης» έτσι ώστε να γίνει αποτελεσματικότερο ως εργαλείο για τους σκοπούς της έρευνας. Τέλος, ζητήθηκαν οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών για την αξιοπιστία των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκαν, και αποφεύχθηκαν οι οποιεσδήποτε παρεμβάσεις κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων.

2.8 Περιορισμοί της έρευνας

Πρόκειται για μία περιορισμένη σε έκταση ποιοτική έρευνα και το χρονικό διάστημα συμπλήρωσης του ημερολογίου του πληροφοριοδότη ήταν σχετικά σύντομο. Επιπλέον, το Ημερολόγιο του Πληροφοριοδότη καταγράφει περιορισμένες πληροφορίες περισσότερο μέσω ερωτήσεων κλειστού τύπου. Τέλος, υπάρχει περίπτωση να άλλαξε η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών την περίοδο συμπλήρωσης των ημερολογίων, καθώς ένιωθαν ότι παρακολουθούνται (Bell, 1997).

3. Αποτελέσματα της έρευνας- Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή με ποιον τρόπο χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί του Ν. Καβάλας τις ΤΠΕ κατά τη διδακτική διαδικασία του αντικειμένου τους, μετά την επιμόρφωσή τους στο Β' Επίπεδο, καταδεικνύουν ότι υπήρξε αλλαγή στον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ πριν και μετά την επιμόρφωσή τους στο Β' Επίπεδο πράγμα που διαπιστώνεται και από «το Ημερολόγιο του Πληροφοριοδότη» αλλά και από το «Ημερολόγιο του Ερευνητή»: όλοι χρησιμοποιούν πλέον τις ΤΠΕ με κάποια μορφή κατά τη διδακτική διαδικασία, ενώ πριν δεν τις χρησιμοποιούσαν καθόλου και μάλιστα τις χρησιμοποιούν και ως εποπτικό μέσο αλλά και ως εργαλείο μάθησης (Π.1, Π.2) και όλοι μετά το κλείσιμο της συσκευής μαγνητοφώνησης, συνέχισαν τη συζήτηση πάνω στο θέμα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική, πράγμα που φανερώνει το ενδιαφέρον τους για το ζήτημα αυτό. Κάποιοι ωστόσο φαίνονται να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ κυρίως ως εποπτικό μέσο εξαιτίας ποικίλων παραγόντων που δεν μπορούν να διαχειριστούν. Ενδεικτικά, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Σ6 «...τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα μ' αυτόν τον τρόπο...έχουνε μάθει με τον παραδοσιακό τρόπο...»

Σ8 «.....ένα υλικό το οποίο θα έπρεπε εγώ να έχω ή να δημιουργώ κάθε φορά, αυτό μπορεί να με δυσκόλευε...»

Πίνακας 1. Συχνότητα χρήσης ΤΠΕ ανά εκπαιδευτικό (όπως διαπιστώνεται από το Ημερολόγιο του Πληροφοριοδότη)

Ημέρα	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	Σ7	Σ8	Σύνολο
6/2	1	0	0	1	0	2	0	1	5
7/2	2	1	2	1	1	0	3	0	10
8/2	2	0	1	1	1	0	0	1	6
9/2	1	1	1	1	4	0	0	0	8
10/2	1	0	0	1	1	0	0	2	5
13/2	1	0	3	1	3	1	0	1	10
14/2	2	1	0	1	0	1	0	0	5
15/2	2	0	3	1	2	1	0	2	11
16/2	0	0	2	1	2	0	0	0	5
17/2	1	0	0	0	0	1	0	1	3

Σύνολο	13	3	12	9	14	6	3	8	68
Μη χρήση τις ημέρες της παρατήρησης	1από10	7από10	4από10	1από10	3από10	5από10	9από10	4από10	
Απουσίες εκπ/κού τις ημέρες της παρατήρησης	1από10	0	3από10	0	0	0	0	0	
Συχνότητα χρήσης τις ημέρες παρατήρησης	100%	30%	86%	90%	70%	50%	10%	60%	

Πίνακας 2. Τρόπος χρήσης των ΤΠΕ: εργαλείο μάθησης ή εποπτικό μέσο (όπως διαπιστώνεται από το Ημερολόγιο του Πληροφοριοδότη)

Τρόπος χρήσης ΤΠΕ	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	Σ7	Σ8	Σύνολο
Ως εποπτικό μέσο	13	1	4	1	2	5	3	8	37
Ως εργαλείο μάθησης		2	8	8	12	1			31
Σύνολο	13	3	12	9	14	6	3	8	68
% χρήσης ως εποπτικό μέσο στο σύνολο χρήσης	100%	33%	33%	11%	14%	83%	100%	100%	54%
% χρήσης ως εργαλείο μάθησης στο σύνολο χρήσης	0%	67%	67%	89%	86%	17%	0%	0%	46%

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίφαση με αυτά παλιότερων ερευνών που κατέληγαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες κυρίως ως εποπτικό μέσο και ότι αδυνατούν να τις ενσωματώσουν στο μάθημά τους, ώστε να πετύχουν την ποιοτική αναβάθμισή του (Καραμπίνης, 2010; Κουτσογιάννης, 2007; Τραυιώτη, 2010), είτε γιατί διαδόθηκε περισσότερο η χρήση των ΤΠΕ, άρα οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εξοικειωμένοι, είτε γιατί η ευρύτερη διάδοση των επιμορφωτικών προγραμμάτων συντέλεσε στην αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών.

Τα δεδομένα της έρευνας ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που ήταν η ανάδειξη των παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με τον τρόπο και τη συχνότητα που ενσωματώνουν και αξιοποιούν παιδαγωγικά οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί του Ν. Καβάλας τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική διαδικασία των φιλολογικών μαθημάτων, μετά την επιμόρφωσή τους στο Β' Επίπεδο, έδειξαν, επίσης, ότι είναι πολλοί είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν ή ενισχύουν

τους φιλολόγους εκπαιδευτικούς στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (π.3). Αυτοί σχετίζονται με το σχολείο (συνθήκες στο εργαστήριο Η/Υ, τεχνολογικός εξοπλισμός, σχολικό περιβάλλον, ρόλος διεύθυνσης), το μαθητή (ανταπόκριση μαθητών, εξοικείωση και γνώσεις σχετικές με ΤΠΕ), τον εκπαιδευτικό (χρόνος προετοιμασίας, σύγκρουση με αξίες, εξοικείωση και γνώσεις στις ΤΠΕ, προσωπικότητα, μοντέλο διδασκαλίας, κίνητρα) αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό και το αντικείμενο διδασκαλίας (μη κάλυψη της ύλης, ύπαρξη εκπαιδευτικού λογισμικού, πλήθος γνωστικών αντικειμένων). Φαίνεται μάλιστα ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο είναι καθοριστικοί όσον αφορά στον τρόπο και τη συχνότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας, επειδή αφιερώνουν μεγάλο μέρος της αφήγησής τους περιγράφοντάς τους και συνήθως είναι από τους πρώτους παράγοντες που αναφέρουν αλλά και επειδή οι μισοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν προβλήματα σχετικά με το θέμα αυτό στις παρατηρήσεις, στο ημερολόγιο του πληροφοριοδότη, ενώ κάποιοι τονίζουν ξανά το ζήτημα αυτό μετά τη λήξη της συνέντευξης, όπως καταγράφεται στο ημερολόγιο του ερευνητή. Όσον αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με τους μαθητές περισσότερο δείχνει να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς η ανταπόκριση των μαθητών αλλά και η έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με τη χρήση των ΤΠΕ. Σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό φαίνεται περισσότερο να επηρεάζουν ο χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι και η σύγκρουση με προϋπάρχουσες γνώσεις, αξίες, πρότυπα διδασκαλίας κλπ, ενώ αναφέρονται ως σημαντικοί παράγοντες η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το διδακτικό μοντέλο που ακολουθεί και η εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες. Τέλος, από τους παράγοντες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό υλικό και το αντικείμενο διδασκαλίας σημαντικότεροι για τους εκπαιδευτικούς φαίνονται να είναι η αδυναμία κάλυψης της ύλης και η ύπαρξη εκπαιδευτικού λογισμικού και ιστοσελίδων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα δεδομένα παλιότερων ερευνών (Bingimlas,2009; Bullock 2004; Chen, 2001; Drent & Meelissen, 2008; Jimoyiannis, & Komis,2007; Γιαβρίμης κ. συν., 2010; Καραμπίνης,2010; Κυριακίδη & Ξένη, 2004; Λιακοπούλου, 2010; Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011; Τζιμογιάννης & Σιορέντα, 2007;Τραυιώτη,2010).

Πίνακας 3. Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλόλογους εκπαιδευτικούς στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (όπως διαπιστώνεται από τις συνεντεύξεις)

κατηγορία	Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ΤΠΕ	Σ1	Σ2	Σ3	Σ4	Σ5	Σ6	Σ7	Σ8	Αναφορές
Εκπαιδευτικός	Χρόνος προετοιμασίας	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Σύγκρουση με προϋπάρχουσες Γνώσεις, αξίες κλπ	1		1				1		3
	Εξοικείωση εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ	1		1						2
	Προσωπικότητα εκπαιδευτικού			1			1			2
	Μοντέλο διδασκαλίας εκπαιδευτικού			1	1					2
	Γνώσεις εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ	1								1
	Κίνητρα	1								1
Εκπαιδευτικός Total		5	1	5	2	1	2	2	1	19
Σχολείο	Συνθήκες στο εργαστήριο Η/Υ	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Τεχνολογικός εξοπλισμός σχολείου	1	1	1	1	1		1	1	7
	Το σχολικό περιβάλλον	1		1						2
	Ο ρόλος της διεύθυνσης	1		1						2
Σχολείο Total		4	2	4	2	2	1	2	2	19
Μαθητής	Ανταπόκριση μαθητών	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Εξοικείωση μαθητών στις ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης	1	1	1				1	1	5
	Γνώσεις μαθητών στη χρήση ΤΠΕ	1		1						2
Μαθητής Total		3	2	3	1	1	2	1	2	15
Διδακτικό υλικό/αντικείμενο	Μη κάλυψη ύλης	1	1		1		1			4
	Υπαρξη εκπαιδευτικού λογισμικού - ιστοσελίδων			1			1		1	3
	Πλήθος γνωστικών αντικειμένων			1						1
Διδακτικό υλικό / αντικείμενο Total		1	2	1	1	1	1	1	1	8
Αναφορές		13	7	13	6	5	6	5	6	61

4. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Όπως διαπιστώθηκε από τα ευρήματα της έρευνας, ως προς το πώς χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί του Ν. Καβάλας τις ΤΠΕ κατά τη διδακτική διαδικασία του αντικειμένου τους, μετά την επιμόρφωσή τους στο Β' Επίπεδο μετά το πέρας του επιμορφωτικού έργου, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα φιλόλογοι θέλησαν να εφαρμόσουν στην πράξη όσα έμαθαν αποσκοπώντας στην ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής τους πρακτικής. Όλοι είτε επιχείρησαν να μουν στο εργαστήριο πληροφορικής, έναν χώρο «δυσπρόσιτο» λόγω συνθηκών κυρίως, και να οργανώσουν τη διδασκαλία τους με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο από αυτόν που είχαν μέχρι τότε ως δεδομένο και ταιριαστό με το ρόλο του εκπαιδευτικού, είτε προσπάθησαν με ενθουσιασμό να εντάξουν τις νέες τεχνολογίες στο μάθημά τους, μέσα στις σχολικές τάξεις, συχνά μεταφέροντας τον τεχνολογικό εξοπλισμό ή μπαίνοντας στη διαδικασία να μετακινήσουν τους μαθητές τους. Όλοι τους πάντως προβληματίστηκαν και προσπάθησαν να εντάξουν τις ΤΠΕ στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία, ο καθένας με όποιον τρόπο μπορούσε, είτε φτιάχνοντας διδακτικά σενάρια είτε επιχειρώντας να δημιουργήσουν ιστότοπους επικοινωνίας και συνεργασίας, είτε χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες ως αφετηρία για την προσέγγιση της γνώσης ή ως έστω ως μέσο προβολής. Επομένως, όλοι σχεδόν οι επιμορφωθέντες φιλόλογοι που συμμετείχαν στην έρευνα θέλησαν και προσπάθησαν να αλλάξουν τη διδακτική τους

πρακτική, εντάσσοντας στο μάθημά τους τις νέες τεχνολογίες και ως εργαλείο μάθησης και ως εποπτικό μέσο.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τον τρόπο και τη συχνότητα που ενσωματώνουν και αξιοποιούν παιδαγωγικά τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική διαδικασία των φιλολογικών μαθημάτων, μετά την επιμόρφωσή τους στο Β΄ Επίπεδο, τα χρόνια που ακολούθησαν την επιμόρφωσή τους, όλοι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, στην προσπάθειά τους να εντάξουν τις ΤΠΕ στη διδακτική τους πρακτική, βρέθηκαν αντιμέτωποι με ποικίλους παράγοντες που τους επηρέασαν αρνητικά ή θετικά ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Οι παράγοντες αυτοί άλλοτε θεωρούνται σχετικοί με το σχολείο –είτε με τον τεχνολογικό εξοπλισμό του είτε με τους μαθητές, κι σε άλλες περιπτώσεις δείχνουν να σχετίζονται με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό –είτε με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιεί, είτε με το αντικείμενο της διδασκαλίας του κάθε φορά. Ανάλογα με το σχολείο που δίδασκε ο καθένας, αντιμετώπισε τη διαθεσιμότητα ή την έλλειψη τεχνολογικών μέσων, τη συμπαράσταση ή τη δυσανασχέτηση των συναδέλφων του και της διεύθυνσης του σχολείου, την ώριμη και θετική ανταπόκριση των μαθητών του ή την αδυναμία τους να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες και να μάθουν. Παράλληλα διαπίστωσαν σχεδόν όλοι την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού, την ανάγκη για επένδυση πολύ προσωπικού χρόνου για την προετοιμασία του μαθήματος και το πρόβλημα μη κάλυψης της ύλης λόγω του αυξημένου χρόνου διδασκαλίας που απαιτείται με τη χρήση των ΤΠΕ, αλλά και την ανάγκη για συνεργασία με συναδέλφους καθώς και την έλλειψη βοήθειας πάνω σε τεχνικά ζητήματα ή σε ζητήματα σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο.

Συνοψίζοντας, από την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί του Ν. Καβάλας που αποτελούν το δείγμα της έρευνας αυτής, μετά τη συμμετοχή τους στο Έργο: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία» (στη λεγόμενη Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου στις ΤΠΕ), αρχικά δείχνουν πρόθυμοι να εφαρμόσουν στην πράξη όσα έμαθαν, αποσκοπώντας στην ποιοτική αναβάθμιση της διδακτικής τους πρακτικής, προσπαθούν δηλαδή, να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, εντάσσοντας τις ΤΠΕ στο μάθημά τους **και** ως εργαλείο μάθησης **και** ως εποπτικό μέσο. Στην πορεία, όμως, της προσπάθειάς τους αυτής βρίσκονται αντιμέτωποι με ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον, τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, το αντικείμενο διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό υλικό. Μερικοί από τους παράγοντες αυτούς είναι ανασταλτικοί για πολλούς από τους εκπαιδευτικούς και τελικά καθορίζουν τον παιδαγωγικό ή μη τρόπο και τη συχνότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών στο μάθημά τους. Κάποιοι απογοητεύονται, αλλά συνεχίζουν να προβληματίζονται και να προσπαθούν να διδάσκουν με τη χρήση των ΤΠΕ, έστω και σε συνδυασμό με το παραδοσιακό πρότυπο διδασκαλίας, ενώ ορισμένοι περιορίζουν σημαντικά τη συχνότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών ή τις χρησιμοποιούν ως ένα σύγχρονο εποπτικό μέσο.

Φαίνεται, λοιπόν, να ακυρώνεται ως ένα βαθμό η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που αποκτήθηκαν μέσα από την παρακολούθηση της Επιμόρφωσης Β΄ Επιπέδου

στις ΤΠΕ, εφόσον καταγράφονται δυσκολίες στην προσπάθεια να εφαρμόσουν στην τάξη όσα έμαθαν στην επιμόρφωσή τους. Ωστόσο, εκτιμάται ότι αν υπήρχε ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση, αλλά και καθοδήγηση ως μέρος της μεταπαρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολούθησαν οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί, πιθανόν να μπορούσαν να αρθούν -ορισμένες τουλάχιστον- από τις παραπάνω δυσκολίες που δείχνουν να συναντούν, όταν τελειώνει η επιμόρφωσή τους και γυρίζουν στη σχολική τάξη και τη διδακτική τους καθημερινότητα. Καταδεικνύεται, επομένως, έντονη η ανάγκη ανατροφοδότησης, όπως άλλωστε υπαγορεύει ο σχεδιασμός κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας που αφορά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Κόκκος, 1999). Επιπλέον, καταγράφεται και μια ανάγκη για αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, που καταφέρνουν να ενσωματώσουν παιδαγωγικά τις ΤΠΕ στην διδασκαλία τους, μέσω μιας διαδικασίας αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης, που θα οδηγούσε στην βελτίωση των πρακτικών τους και στην ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης τυχόν προβλημάτων.

Ενδεικτικά προτείνεται κατά την εφαρμογή μιας διαδικασίας μεταπαρακολούθησης (follow up evaluation) η συλλογή δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς με διάφορους τρόπους πχ με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, σχάρες παρατηρήσεις, ή και συζητήσεις, που όπως προτείνει και ο Ayers (1989) μετά την επεξεργασία τους μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα για τη συνολική αποτελεσματικότητα του εν λόγω προγράμματος επιμόρφωσης. Επίσης, προτείνεται ως πιθανή διαδικασία ανατροφοδότησης η οργανωμένη και συστηματική επικοινωνία με τους επιμορφωτές τους στο πρόγραμμα επιμόρφωση Β Επιπέδου στις ΤΠΕ ή μέσω του θεσμού του Μέντορα. Έτσι, ο αναστοχασμός των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ενισχύεται μέσα από διάφορες βιωματικές πρακτικές. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί να συγκεντρώνονται και να παρουσιάζουν τις διδακτικές τους προτάσεις, ή να παρακολουθεί ο ένας διδασκαλία του άλλου, έτσι ώστε με τη συζήτηση που θα έπεται, να συνειδητοποιούν ευκολότερα τα θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά της στρατηγικής που ακολουθούν και να οδηγούνται στην ποιοτική βελτίωση του διδακτικού έργου τους. Νέες έρευνες, επίσης, θα μπορούσαν να βοηθήσουν στον αποτελεσματικό σχεδιασμό ανάλογων διαδικασιών.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ayers, J. B. (1989). Evaluating workshops and institutes. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1(8). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=1&n=8>.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, (μτφρ. Α. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.

- Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful intergration of ict in teaching and learning environment : a review of the literature Eurasia. *Journal of Mathematics, science and technology education* 5(3), 235-245.
- Bullock, D. (2004). Moving from theory to practice: an examination of the factors that preservice teachers encounter as they attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(2), 211-237.
- Chen, Y. (2001). *Teachers' attitude and anxiety toward computer use in classrooms and the implication for teacher education*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.mste.uiuc.edu/courses/ci407su01/students/south/ychen17/termproject/WP2.htm>
- Conway-Dessinger, J., & Moseley, J.L. (2004). *Confirmative Evaluation: Practical Strategies for Valuing Continuous Improvement*. San Francisco: Pfeiffer.
- Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education* 51(1), 187-199.
- Faulkner, D., Swann J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J., (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον – Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, (μτφρ. Α. Ραυτοπούλου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Greer, M. (1992). *ID Project Management: Tools and Techniques for Instructional Designers and Developers*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.michaelgreer.com/ID%20PM%20...
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), 149-173.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mezirow, J. (1990). *Πώς ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=article&id=34&Itemid=44
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου, & Μ.Τόμπρου,). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος ΙΙ, 633-640.
- Ζέττα, Β., Παπακωνσταντίνου, Στ., & Αποστολίδης, Γ. (2008). Αξιολογώντας την επιμόρφωση Β' επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στους φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24
- Καραμπίνης, Α. (2010). Αποτίμηση και κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης Φιλολόγων στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική

Διδακτική Διαδικασία σε σχολεία του νομού Αττική, διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κεδράκα, Κ. (2008), *Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.adulteduc.gr.
- Κόκκος, Α. (1999). *Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κοτζαμπασάκη, Ε., & Ιωαννίδης, Χ. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ΤΠΕ: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 4^ο Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, Αθήνα, 29/0-03/10/2004, 307-316.
- Κουστουράκης, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2008). *Οι ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: επιδράσεις και προβλήματα από την προσπάθεια. της εφαρμογής τους στην παιδαγωγική πράξη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.etpe.gr/extras/download.php?type=proceed&id=1058
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλόλογους που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου Οδύσσεια. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/ict/education/
- Κυριακίδη, Ε. & Ξένη, Ε. (2010). Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα: η περίπτωση του λογισμικού Inspiration κατά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών φιλολογικών μαθημάτων. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/8_3.pdf
- Λιακοπούλου, Ευ. (2010). Η σχέση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ. Εμπόδια και προτάσεις αντιμετώπισης. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος II, 659-663.
- Μάτος, Α. & Χρονάκη, Α. (2011). *Διδασκαλία μαθηματικών και φιλολογικών με ΤΠΕ: οι κουλτούρες των «παλαιών» αντικειμένων μπροστά στο δέος των «νέων» τεχνολογιών*. Διαθέσιμο: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=27
- Μάτος, Α., & Χρονάκη, Α. (2009). Οι φιλόλογοι έχουμε τη ρετσινιά ότι είμαστε μη πρακτικά άτομα, οι μαθηματικοί όμως ταιριάζουν περισσότερο με τις τεχνολογίες: Κουλτούρες ειδικότητας και χρήση Τ.Π.Ε. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24
- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=27
- Παπαγεωργιάκης, Π., Πλιάσα, Σ., & Γεωργακούδα, Ε. (2011). *Η εισαγωγή και διδασκαλία των Ν.Τ. στο «Νέο Σχολείο»- Πρώτες προσεγγίσεις και συμπεράσματα*. Διαθέσιμο στο: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=27
- Παπανικολάου, Γ., & Τζιμογιάννης, Α. (2005). Το έργο “Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση”: Μια αποτίμηση της υλοποίησής του στο Νομό Ιωαννίνων. Στο *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Σύρος, 395-404.

- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: θεμέλια της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004, 165-176.
- Τζιμογιάννης, Α., & Σιόρεντα, Α. (2007). Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*, 355-374. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Τζιμόπουλος, Ν. (2003). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Η περίπτωση των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης του νομού Κυκλάδων, διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τραψιώτη, Α. (2010). *Ένας χρόνος μετά την επιμόρφωση : Οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής αξιοποιούν νέες γνώσεις και δεξιότητες μέσα στην τάξη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://mag.e-diktyo.eu/?cat=51>
- Τσουρβάκας, Γ. (1997). Ποιοτική έρευνα. Οι εφαρμογές της στη μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Φαχαντίδης, Ν., Χριστοφόρου, Β., & Πνευματικός Α. (2004). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών μετά τη βασική τεχνολογική επιμόρφωση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004, 327-335.

**Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους**

**Training as a means of development and professional upgrade of primary school
teachers: Their perceptions, views and preferences**

Αθανάσιος Μαλέτσκος, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γρεβενών, maletskos@sch.gr

Αλέξιος Μαστρογιάννης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλ/νίας, alexmastr@yahoo.gr

Athanasios Maletskos, School Advisor in Primary Education, Western Macedonia, maletskos@sch.gr

Alexios Mastrogiannis, School Advisor in Primary Education, Western Greece, alexmastr@yahoo.gr

Abstract: Teacher training is an institution of highly strategically importance and an integral part of a continuous and ongoing professional and personal development of teachers. It is a process that must be formed and designed by the teachers themselves who own and experience the daily life of the educational process. In this way, it is possible to combine the relevant scientific theory with daily training practice in schools. In the present research attempted to investigate the training needs and teaching techniques through the opinions and suggestions of teachers of Primary Schools of Grevena. Using an anonymous written questionnaire there has been a recording of the educational discourse on teaching learning and training and have been highlighted the views of teachers for daily teaching practice. Collateral purpose of research was the gathering of useful and useable data from those who will be involved in the planning and the implementation of training programs. Teachers are demonstrated to be strong supporters of the use of new technologies and the Internet in teaching as well as of the participative educational techniques. Teachers recommend their training to be having targets anthropocentric, lifelong, suitably designed for the Greek educational reality and based on the vision for better education.

Περίληψη: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός εξαιρετικά στρατηγικής σημασίας και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Είναι μια διαδικασία που πρέπει να διαμορφώνεται και να σχεδιάζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν και βιώνουν την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό, είναι δυνατό να συνδυαστούν η σχετική επιστημονική θεωρία με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική στα σχολεία. Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και των διδακτικών τεχνικών μέσα από τις απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων των Γρεβενών. Χρησιμοποιώντας το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο έγινε καταγραφή του εκπαιδευτικού λόγου σε θέματα διδακτικής και επιμόρφωσης και αναδείχθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την καθημερινή διδακτική πρακτική. Παράπλευρος σκοπός της έρευνας αποτέλεσε και η άντληση χρήσιμων

και αξιοποιήσιμων στοιχείων από αυτούς, οι οποίοι θα εμπλακούν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί αποδεικνύονται θερμοί υποστηρικτές της χρήσης των Νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου στη διδασκαλία και των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Προτείνουν η επιμόρφωση τους να είναι ανθρωποκεντρική, στοχευόμενη, δια βίου, κατάλληλα σχεδιασμένη για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και να στηρίζεται στο όραμα για καλύτερη παιδεία. ανθρωποκεντρική, στοχευόμενη, δια βίου, κατάλληλα σχεδιασμένη για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και να στηρίζεται στο όραμα για καλύτερη παιδεία.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση, εκπαιδευτικός, επιμορφωτικές ανάγκες

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού στοιχειοθετεί μια, κατεξοχήν, αναγκαία συνθήκη εκπαιδευτικής ανάκαμψης. Μια σειρά κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών, όπως οι εξελίξεις στην παιδαγωγική επιστήμη, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, το πολυδιαλαλούμενο τεχνολογικό κάλλος και δέλεαρ και η ενσκήπτουσα παγκοσμιοποίηση καθιστούν επιτακτική την ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις εξελιγμένες διδακτικές μεθόδους και στους προβληματισμούς που αναδύονται, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Νικολακάκη, 2003).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός εξαιρετικά στρατηγικής σημασίας και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999).

Η επιμόρφωση πρέπει να θέτει στόχους που να συνδέονται με την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε να προωθήσουν οι ίδιοι την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τη δική τους εξέλιξη. Ο εκπαιδευτικός σε κάθε δεδομένη στιγμή της ζωής του έχει διαμορφωμένη μια προσωπική επαγγελματική ταυτότητα (Μαυρογιώργος, 1996). Επομένως ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που αναπτύσσει τις ικανότητές του και η επιμόρφωση πρέπει να του δίνει αυτή τη δυνατότητα της αυτοεξέλιξης και όχι να τον δεσμεύει σε συμβατικά προγράμματα. Η επιμόρφωση είναι μια διαδικασία που πρέπει να διαμορφώνεται και να σχεδιάζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που κατέχουν και βιώνουν την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό, είναι δυνατό να συνδυαστούν η σχετική επιστημονική θεωρία με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική στα σχολεία.

Κατά τον καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη (2009), ο οποίος χρημάτισε πρόεδρος του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και υπουργός Παιδείας, «οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ανεπαρκώς καταρτιζόμενοι στα Πανεπιστήμια και σπανίως επιμορφούμενοι στην Εκπαίδευση. Αν και όποτε μπου στην Εκπαίδευση δε μετέρχονται τακτικής, περιοδικής, υποχρεωτικής επιμόρφωσης, κατάλληλα οργανωμένης και με παροχή

κινήτρων. Ακατάρτιστος και ανεπιμόρφωτος εκπαιδευτικός (σε συνδυασμό με τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος) είναι τροχοπέδη ποιότητας για την Παιδεία μας».

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι εκπαιδευόμενοι, και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης ανάλογων επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθιστά αυτά αποτελεσματικά, μιας και δράσεις τους τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και υλοποίησης δομούνται πάνω στις δικές τους επιμορφωτικές ανάγκες. Στην παρούσα έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 2012, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και των διδακτικών τεχνικών μέσα από τις απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων των Γρεβενών. Παράπλευρος σκοπός της αποτέλεσε και η άντληση χρήσιμων και αξιοποιήσιμων στοιχείων από αυτούς, οι οποίοι θα εμπλακούν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

1. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπό της παρούσας ερευνητικής παρέμβασης αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων, των απόψεων και προτιμήσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά στην επιμόρφωσή τους, ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής τους αναβάθμισης. Ειδικότερα, η έρευνα θα αποπειραθεί να απαντήσει αναλυτικά και διεξοδικά και στα παρακάτω καίρια, τρέχοντα και ταυτόχρονα κρίσιμα ερωτήματα, τα οποία συνθέτουν και τους επιμέρους στόχους της έρευνας: Σε ποια θέματα και με ποιους τρόπους επιθυμούν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Ποια πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης για να είναι αποτελεσματική; Ποια η άποψή τους για τη δειγματική διδασκαλία ως μέσο ενδοσχολικής επιμόρφωσης; Θεωρούν ότι οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές προάγουν τη μάθηση; Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας προσφέρει πλεονεκτήματα στην πορεία εκπλήρωσης των στόχων μάθησης, γιατί και με ποιές προϋποθέσεις; Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν ότι ο σχεδιασμός της πορείας διδασκαλίας είναι απαραίτητος ή επαρκεί η έμπνευση και η εμπειρία; Ποια η γνώμη τους για τη χρήση των Νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου στη διδακτική πράξη; Τέλος, ποιες είναι οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις τους στη διαδικασία και στην ποιότητα της επιμόρφωσης τους;

Το δείγμα της έρευνας ήταν 54 εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων των Γρεβενών, στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με χρήση ερωτηματολογίου με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Ως τεχνική συγκέντρωσης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο το οποίο δινόταν ιδιοχειρώς και συμπληρωνόταν επί τόπου. Για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι βασικές αρχές όπως παρουσιάζονται από τους Cohen & Manion & Morisson, (2008).

Προτιμήθηκε η χρήση και η αξιοποίηση του ερωτηματολογίου, ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, συνυπολογιζομένων και των εγγενών πλεονεκτημάτων, που απορρέουν από τη χρησιμοποίησή του, όπως για παράδειγμα το χαμηλό κόστος, η οικειότητα, η άμεση σύγκριση των δεδομένων, η διέγερση του ενδιαφέροντος αλλά και η ανωνυμία, η οποία μπορεί να διασφαλίζει τιμιότερες και ειλικρινέστερες απαντήσεις (Μαστρογιάννης, 2011).

Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη σαφήνεια των ερωτήσεων. Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε ο έλεγχος και η απαρίθμησή τους. Για την περαιτέρω στατιστική επεξεργασία των δεδομένων τους χρησιμοποιήθηκε το «Στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες» (SPSS). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναλύονται στη συνέχεια.

2. Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων των Γρεβενών επιθυμούν να επιμορφωθούν ιδιαίτερα στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε και του διαδικτύου στη διδακτική διαδικασία σε ποσοστό 52%, ενώ σε θέματα ειδικής αγωγής και μαθησιακών δυσκολιών επιθυμεί επιμόρφωση το 18%. Ακόμη, εκδήλωσε ενδιαφέρον για εκμάθηση της χρήση διαδραστικού πίνακα το 14% των εκπαιδευτικών, σε τρόπους αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών επίσης το 14% και στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους το 10%. Ένα σημαντικό ποσοστό (επίσης 10%) επιθυμεί να επιμορφωθεί στην αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα των τεχνών ως παράγοντα μάθησης, γεγονός που δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τη δύναμη της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θεωρούν ότι η δειγματική διδασκαλία ως μέσο ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι πολύ χρήσιμη (34%) αλλά ταυτόχρονα και ένα πολύ καλό μέσο επιμόρφωσης (το 16%), με κάποιες προϋποθέσεις όμως, συνδεδεμένων σαφώς, με την καινοτομία και την πρωτοπορία.

Στην ερώτηση εάν οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές προάγουν τη μάθηση η συντριπτική πλειονότητα απαντά θετικά (το 60%), επειδή πιστεύουν ότι συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία και ενθαρρύνουν τη συνεργασία, αλλά και ευνοούν την κατάκτηση της γνώσης. Μερικοί (το 16%) θεωρούν ότι πρέπει μεν να εφαρμόζονται συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές αλλά όχι σε όλα τα μαθήματα.

Το 32% δέχονται πως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας προσφέρει πλεονεκτήματα στην πορεία εκπλήρωσης των στόχων μάθησης γιατί, σύμφωνα με τους ίδιους, οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και αναπτύσσουν ικανότητες μάθησης και κοινωνικές δεξιότητες, αναλαμβάνουν υποχρεώσεις και ρόλους με υπευθυνότητα, μαθαίνουν να οργανώνονται και να ανταλλάσσουν απόψεις. Βέβαια ένα 30%, παρόλο που συμφωνεί με την παραπάνω διαπίστωση, θεωρεί πως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος δεν μπορεί να εφαρμοστεί πάντα και σε όλα τα μαθήματα. Ακόμα, μερικοί εκπαιδευτικοί (το 16%) θέτουν ως προϋποθέσεις για

την πετυχημένη εφαρμογή της μεθόδου την πρόσφορη σύνθεση των ομάδων και το θετικό παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν όσον αφορά στον σχεδιασμό της πορείας διδασκαλίας, ο οποίος θεωρείται απαραίτητος από (το 34%) και αρωγός στη διδακτική πράξη (από το 34% επίσης), αλλά τονίζεται ακόμη, πως σίγουρα βοηθάει η εμπειρία και η έμπνευση. Λίγοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επαρκεί η εμπειρία και η έμπνευση (12%).

Η γνώμη τους για τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) και του διαδικτύου στη διδακτική πράξη είναι πως βοηθάει πολύ, είναι ωφέλιμη και χρήσιμη (46%), ενώ το 18% τη θεωρεί απαραίτητη. Κάποιοι, τέλος, ισχυρίζονται πως έχει μόνο συμπληρωματικό και υποστηρικτικό ρόλο (12%). Όλοι δέχονται δε, ότι απαιτείται σωστή επιμόρφωση και μέτρο στη χρήση.

Προτείνουν ως περισσότερο κατάλληλους τρόπους επιμόρφωσης την ενδοσχολική επιμόρφωση (το 58%) και τις δειγματικές διδασκαλίες (επίσης το 58%). Ακολουθούν τα επιμορφωτικά δίωρα (40%), η επιμόρφωση εξ' αποστάσεως με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε (το 26%), οι ημερίδες και τα συνέδρια (20%) και τέλος τα επιμορφωτικά δίκτυα Σχολείων (το 18%).

Το μεγαλύτερο ποσοστό (72%) των εκπαιδευτικών της έρευνας χρησιμοποιούν ήδη συμμετοχικές, εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη διδασκαλία, ενώ ένας μικρός αριθμός 10% σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν, εφόσον βέβαια υπάρξει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και το επιτρέπει το μάθημα που διδάσκουν.

Θεωρούν ότι είναι απαραίτητο για τη διδασκαλία και τη μάθηση να σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός τις διδακτικές δραστηριότητες (το 30%), ενώ το 24% το χαρακτηρίζουν ως χρήσιμο. Το 20% δηλώνει ότι καλύτερα είναι να συνδυάζει ο εκπαιδευτικός το σχολικό εγχειρίδιο και τη δημιουργία δικών του διδακτικών δραστηριοτήτων. Τέλος, απαντούν (12%), ότι το σχολικό εγχειρίδιο επαρκεί. Κατά τη γνώμη τους οι δυσκολίες και τα εμπόδια, που εξαιτίας τους, οι παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες δεν εφαρμόζονται επαρκώς στην ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι οι ανεπαρκείς υλικοτεχνικές και κτιριακές υποδομές (το 56%) και η ελλιπής και αποσπασματική επιμόρφωση και ιδιαίτερα ο πρόχειρος σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων (24%). Ακολουθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στις μαθησιακές δυσκολίες, την έλλειψη πειθαρχίας και σαφών κανόνων στη σχολική ζωή, στο κοινωνικό υπόβαθρο και στην έλλειψη προσοχής των μαθητών (16%). Σημαντικό ρόλο αποδίδουν στην ανομοιογένεια του γνωστικού και νοητικού επίπεδου των μαθητών (το 16%), αλλά και στην πληθώρα της διδασκόμενης ύλης (το 12%). Τέλος θεωρούν υπαίτιο την αντιγραφή ξένων προτύπων που δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην ελληνική πραγματικότητα (8%).

Τέλος καταγράφηκαν οι παρατηρήσεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών, σε θέματα επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν η επιμόρφωση να έχει πρακτική εφαρμογή, να είναι ουσιαστική, αποδοτική, να υπάρχει αλληλεπίδραση και να μην επικεντρώνεται μόνο στο θεωρητικό επίπεδο (το 32%). Κατά την επιμόρφωσή τους επιθυμούν να χρησιμοποιούνται

εκπαιδευτικές τεχνικές, που αξιοποιούν τη συμμετοχική διερεύνηση και την ομαδοσυνεργατική εργασία (31%). Κατά τη γνώμη τους απαιτείται στοχευμένη και ουσιαστική επιμόρφωση (το 18%) σε θέματα που ενδιαφέρουν και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους (14%). Προτείνουν η επιμόρφωση να έχει ανθρωποκεντρική προσέγγιση, να είναι δια βίου, να βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, να ενημερώνει για τις νέες διδακτικές μεθοδολογίες και να είναι διαθεματική και διεπιστημονική. Ακόμα να γίνεται με δαπάνες του κράτους από ειδικούς, να είναι τακτική και δια βίου και να περιλαμβάνει ενδοσχολική, διασχολική, σε εξακτινωμένα κέντρα και επιμόρφωση μέσω διαδικτύου (το 8%). Οι προτάσεις τους στο σύνολο καταλήγουν, πως η επιμόρφωση απαιτείται να στηρίζεται σε ένα όραμα για καλύτερη παιδεία με βάση την κοινωνική και πολιτιστική πραγματικότητα της χώρας μας.

3. Τα συμπεράσματα της έρευνας- Προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων των Γρεβενών επιθυμούν να επιμορφωθούν στη χρήση των ΤΠΕ και του διαδικτύου στη διδακτική διαδικασία και ειδικά στη χρήση διαδραστικού πίνακα. Η νέα «πληροφοριακή» τεχνολογία με την καθολική διείσδυσή της, σε κάθε ανθρώπινη πτυχή και δραστηριότητα προκαλεί κάθε «σύγχρονο» άνθρωπο να την κατακτήσει και να την αξιοποιήσει, δελεάζοντάς τον καθημερινά με τις τεράστιες και εξωπραγματικές δυνατότητές της. Η αναβάθμισή της και η χρησιμότητά της ως τωρινό και μελλοντικό, περισσότερο, εκπαιδευτικό «εργαλείο» είναι αδιαμφισβήτητη. Ο εκπαιδευτικός με τη θετική στάση του απέναντι στις ΤΠΕ, τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα και ο υπολογιστής (ΤΠΕ) με τις πολλές του ευκαιρίες για ανάπτυξη της συνεργατικότητας και κατασκευής της γνώσης αποτελούν κομβικές, θεμελιακές, εκπαιδευτικές παρακαταθήκες (Μαστρογιάννης, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, ενδιαφέρονται πολύ για θέματα ειδικής αγωγής και ιδιαίτερα για τρόπους αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών. Τους απασχολεί πολύ η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών αλλά και οι εξελίξεις στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της έρευνας αποτελεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών που επιθυμεί να επιμορφωθεί στον επιστημονικό τομέα της τέχνης και του παιχνιδιού ως παράγοντες μάθησης, αποδεικνύοντας ότι γίνεται συναίσθηση στον εκπαιδευτικό ο σύγχρονος και σημαντικός ρόλος των πεδίων αυτών στη διδακτική διαδικασία.

Είναι επιστημονικά παγιωμένη η καταλυτική συνεισφορά της τέχνης στην εκπαίδευση με διδακτικές αιχμές όλες τις μορφές της και τα πολιτιστικά της ερεθίσματα: εικαστικά έργα τέχνης, ποίηση, λογοτεχνία κινηματογράφος και μουσική (Μέγα, 2011).

Εξάλλου, και το παιχνίδι ως μέσο, μέθοδος αλλά και μοντέλο διδασκαλίας (Κοσσυβάκη, 2003) αποτελεί καίρια συνιστώσα μιας επωφελούς διδασκαλίας. Η ενσωμάτωση των παιχνιδιών στην καθημερινή, σχολική πρακτική, εμπλέκει, ειδικά τους μικρούς μαθητές σε

αρκετά ευχάριστες δραστηριότητες και δημιουργεί κίνητρα μέσω της φαντασίας, της πρόκλησης και της περιέργειας, που προάγει και κομίζει αυτή (Μαστρογιάννης, 2008). Ακόμη, ο λογικός συλλογισμός διαχείρισης δεδομένων, η επίλυση προβλήματος αλλά και η ανάπτυξη στρατηγικής σκέψης, αποτελούν ουσιαστικές δεξιότητες και σημαντική, γνωστική φερνή των παιχνιδιών (Κορδάκη & Μαστρογιάννης, 2007).

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν ότι η δειγματική διδασκαλία ως μέσο ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι χρήσιμη και ένα πολύ καλό μέσο επιμόρφωσης, αλλά με κάποιες προϋποθέσεις, ενώ τη θεωρούν ενδιαφέρουσα, μόνο εάν παρουσιάζεται κάτι καινούριο και πρωτοπόρο. Η άποψή τους είναι ότι οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές προάγουν τη μάθηση, γιατί συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία και ενθαρρύνουν τη συνεργασία, ενώ λιπαίνουν και την κατάκτηση της γνώσης. Διατηρούν πάντως κάποιες επιφυλάξεις για την εφαρμοσιμότητά τους στο εύρος των γνωστικών αντικειμένων. Οι περισσότεροι χρησιμοποιούν ήδη, τις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων είναι θερμοί υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, αφού θεωρούν ότι προσφέρει πλεονεκτήματα στην πορεία εκπλήρωσης των στόχων μάθησης, δεδομένου ότι οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και αναπτύσσουν ικανότητες μάθησης καθώς και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ αναλαμβάνουν υποχρεώσεις και ρόλους με υπευθυνότητα. Τέλος, πιστεύουν ότι τα παιδιά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο μαθαίνουν να οργανώνονται και να ανταλλάσσουν απόψεις. Βέβαια θέτουν ως προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της, τη σύνθεση της ομάδας, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και πιστεύουν ότι αυτή η επιτυχία εξαρτάται και από τη φύση του μαθήματος και του διδακτικού αντικείμενου. Συνηγορικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών, ως σημειωθεί ότι στο νέο σχολείο προκρίνονται, αναφανδόν, οι βιωματικές-συμμετοχικές μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες προάγουν και παρωθούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω βιωματικών ερεισμάτων (ΜΠΕ, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητο τον σχεδιασμό της πορείας διδασκαλίας και πως σίγουρα βοηθάνε στη διδακτική διαδικασία η εμπειρία και η έμπνευση. Κατά τη γνώμη τους είναι απαραίτητο αλλά και χρήσιμο για τη διδασκαλία και τη μάθηση να σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός τις διδακτικές δραστηριότητες, αφού το σχολικό εγχειρίδιο δεν επαρκεί. Πάντως, έρευνες δείχνουν (Mc Knight, et all, 1987; Shield & Dole, 2008; Sumpter, 2010) ότι το σχολικό εγχειρίδιο είναι το συνηθέστερα χρησιμοποιούμενο, διδακτικό μέσο, αφού η πλειονότητα των δασκάλων το ακολουθεί ευλαβικά, κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας του. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, οι νέες παιδαγωγικές επιταγές παρέχουν ευλυγισία και ελαστικότητα κατά την εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, δίνοντας πεδίο αυτονομίας στον εκπαιδευτικό ώστε να καταστεί αυτός συνδιαμορφωτής του εκπαιδευτικού υλικού, παραμερίζοντας, καταφανώς, την αυθεντία του εγχειριδίου.

Η γνώμη τους για τη χρήση των Νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου στη διδακτική πράξη είναι πολύ θετική, αφού πιστεύουν ότι βοηθάει πολύ στην πορεία για τη μάθηση, ενώ διατηρούν κάποιες επιφυλάξεις ως προς τη σωστή χρήση της, που πρέπει να γίνεται με μέτρο.

Ο υπολογιστής και γενικά οι ΤΠΕ ως γνωστικά εργαλεία, έχουν επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα στη σχολική διαδικασία, όπως αποδεικνύουν περίτρανα και αφοπλιστικά τα κοινότοπα ευρήματα ερευνών, τις τελευταίες 2 και πλέον δεκαετίες (Fahetry, 2003; Μαστρογιάννης & Κατσένη, 2009; Straker et all, 2009; Μαστρογιάννης, 2009). Η συντριπτική πλειονότητα των δασκάλων στην Ευρώπη (90%) χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να προετοιμάσουν τα μαθήματά τους, αν και ένα σημαντικό μέρος τους (20%) πιστεύει στο ουτοπικό του εγχειρήματος, θεωρώντας πως δεν υπάρχει καμιά προστιθέμενη αξία, μέσω της χρήσης του υπολογιστή (Balanskat & Blamire, 2007).

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί η υψηλή θέση του Διαδικτύου στον κατάλογο πηγών πληροφόρησης, αφού αποτελεί μια βασική, κλασική και πρακτικά ανεξάντλητη πηγή ενημέρωσης, σχεδόν για όλα τα μαθήματα. Ωστόσο, είναι συνδεδεμένο και με μερικά σημαντικά προβλήματα και στα πλαίσια καλλιέργειας και ανάδειξης μιας κριτικής χρήσης του ως πηγής πληροφόρησης θα πρέπει, οπωσδήποτε, να διασταυρώνονται οι πληροφορίες, που εντοπίζονται στο Διαδίκτυο, από δύο τουλάχιστον ή και περισσότερες πηγές, ώστε να θεωρούνται περισσότερο αξιόπιστες (Μαστρογιάννης, 2011).

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, καταγράφουν ως δυσκολίες και εμπόδια, που εξαιτίας τους, οι παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες δεν εφαρμόζονται επαρκώς στη σχολική πραγματικότητα, τις ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές, την ελλιπή και αποσπασματική επιμόρφωση, την έλλειψη πειθαρχίας και σαφών κανόνων της σχολικής ζωής, καθώς και την ανομοιογένεια στο γνωστικό και νοητικό επίπεδο των μαθητών. Αρκετοί αναφέρονται στην πληθώρα της διδακτικής ύλης και στο μεγάλο αριθμό μαθητών στις τάξεις. Επειδή τελευταία, μια αχλή συζητήσεων μονοπωλεί τα ενσκήπτονα, μελαγχολικά εκπαιδευτικά δεδομένα, περί συγχωνεύσεων σχολείων και απολύσεων εκπαιδευτικών, ας τονισθεί πως για τις 2 πρώτες τάξεις του Δημοτικού παιδαγωγικά δόκιμος και επωφελής αριθμός μαθητών ανά τμήμα θεωρείται ο 15, για τις άλλες, μεγάλες τάξεις του Δημοτικού ο 20 και για το Γυμνάσιο και το Λύκειο οι 25 μαθητές ανά τάξη-τμήμα (Κωνσταντίνου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως τρόπους επιμόρφωσης την ενδοσχολική επιμόρφωση, τις δειγματικές διδασκαλίες και τα επιμορφωτικά δώρα. Ας επισημανθεί εδώ ότι υπο-δειγματική μπορεί να χαρακτηριστεί μια διδασκαλία, όταν δεν αφήνει εκτός παιδαγωγικού νυμφώνα κανέναν μαθητή (ΜΠΕ, 2011), οικοδομώντας και συμβάλλοντας με αυτόν τον διδακτικά πλουραλιστικό τρόπο στη δημιουργία ενός καθαρά ενταξιακού σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν, επίσης, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για επιμόρφωση από απόσταση, με χρήση συγχρονικών και ασύγχρονων μεθόδων, μέσω Τ.Π.Ε. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της έρευνας αποτέλεσε η παρατήρηση μιας συνολικής προτίμησης στην επιμόρφωση σε θέματα πρακτικής εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, κάτι που αποδεικνύει την αποδοχή της αναγκαιότητας της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή, σχολική πραγματικότητα. Εδώ σημειώνεται ότι στην περιοχή των Γρεβενών δεν έχει πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία – Β' επίπεδο», λόγω έλλειψης επιμορφωτών. Άκρως παρήγορη και αντισταθμιστική,

θεραπευτική καταφυγή στην ελλειμματικότητα αυτή είναι η πρόσφατη (τέλη Απρίλη 2013) εξαγγελία του Υπουργείου Παιδείας για υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης Β' επιπέδου με βάση το μικτό μοντέλο μάθησης (Blended Learning) κατά το διάστημα Νοέμβριος 2013 – Μάιος 2014. Στόχος αυτής της καινοτομίας για τα ελληνικά, εκπαιδευτικά δεδομένα παρέμβασης είναι η κάλυψη αναγκών επιμόρφωσης σε περιοχές, όπου το συμβατικό μοντέλο επιμόρφωσης, για κάποιους λόγους (δυσπρόσιτες, ορεινές περιοχές, μικρός αριθμός εκπαιδευτικών, έλλειψη επιμορφωτών), δεν μπορεί να λειτουργήσει.

Οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να παρακολουθούν συχνότερα ημερίδες και συνέδρια ενώ αξιοσημείωτη και πρωτοποριακή είναι η πρότασή τους για δημιουργία δικτύων σχολείων με στόχο την επιμόρφωση.

Ο εκπαιδευτικός λόγος ολοκληρώνεται με τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις τους για μια επιτυχημένη διαδικασία επιμόρφωσής τους. Προτείνουν η επιμόρφωση να μην επικεντρώνεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, να έχει πρακτική εφαρμογή, να είναι ουσιαστική, αποδοτική και να υπάρχει αλληλεπίδραση. Θέλουν οι επιμορφωτές να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες αξιοποιούν τη συμμετοχική διερεύνηση και την ομαδοσυνεργατική εργασία. Η αντίληψή τους είναι πως για να θεωρηθεί πετυχημένη μια διαδικασία επιμόρφωσης απαιτείται να είναι στοχευμένη και ουσιαστική. Όσο για τα θέματα και τα αντικείμενα επιμόρφωσης προτείνουν να είναι αυτά που θα τους βοηθήσουν στον καθημερινό αγώνα τους στη σχολική τάξη.

Τέλος, προτείνουν η επιμόρφωση να έχει ανθρωποκεντρική προσέγγιση, να είναι δια βίου, συνεχή, τακτική, να βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες, να ενημερώνει για τις νέες διδακτικές μεθόδους και να είναι διαθεματική και διεπιστημονική. Τονίζουν την ανάγκη να γίνεται με δαπάνες του κράτους από ειδικούς και να περιλαμβάνει ενδοσχολική, διασχολική, σε εξακτινωμένα κέντρα και επιμόρφωση μέσω διαδικτύου. Ιδιαίτερα προτείνουν η επιμόρφωση να στηρίζεται στο όραμα για καλύτερη παιδεία, με βάση την κοινωνική και πολιτιστική πραγματικότητα της χώρας μας.

Συνοψίζοντας, η επιμόρφωση, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων των Γρεβενών, πρέπει να υπηρετεί τόσο τις θεωρητικές ανάγκες των επιμορφούμενων, όσο κυρίως και τις πρακτικές τους ανάγκες, που καθημερινά εμφανίζονται με διάφορες μορφές και σε ποικίλες περιστάσεις, αναδεικνύοντας τη μεγάλη αξία και δυσκολία του εκπαιδευτικού έργου. Άρα χρειάζεται η σύνδεση της θεωρίας με τα όσα γίνονται καθημερινά στο σχολικό βίο. Για να γίνει όμως αυτό, η επιμορφωτική διαδικασία οφείλει να αφουγκράζεται τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, αφού η πρακτική εφαρμογή πηγάζει από την τριβή με το καθημερινό «εργαστήριο» της σχολικής τάξης και της σχολικής ζωής, την οποία γνωρίζουν καλύτερα από κάθε άλλον οι ίδιοι οι μάχιμοι και μόνο εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι ειδικοί καλούνται να διδαχθούν, με σκοπό την καλύτερη δυνατή οργάνωση της επιμόρφωσής τους. Με άλλα λόγια, επιμορφωτές και εκπαιδευτικοί καλούνται να βαδίσουν σε μια κοινή συμπόρευση συνεργασίας, αλληλοσυμπλήρωσης, συν-δημιουργίας, σύνθεσης και αλληλοβοήθειας, για το καλό της ίδιας της εκπαιδευτικής και

επιμορφωτικής διαδικασίας, για την αρμονική συνεργασία θεωρίας και πράξης και πρωτίστως προς όφελος των μαθητών. Απαιτείται ενίσχυση και χρηματοδότηση πρωτοβουλιών επιμόρφωσης, αυτο-μόρφωσης και αλληλο-μόρφωσης των εκπαιδευτικών, με αφετηρία τη σχολική μονάδα, η οποία λειτουργεί σταδιακά σαν μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης. Ο εκπαιδευτικός λόγος κατέδειξε ότι χρειάζεται ένα σύστημα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών το οποίο να στηρίζεται στην ανάλυση του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου της εκπαίδευσης.

Αδιαμφισβήτητα λοιπόν, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί κεντρικό πυλώνα και ακρογωνιαίο λίθο όλου του εκπαιδευτικού οικοδομήματος και για αυτό αναγκαία συνθήκη εκπαιδευτικής ανάκαμψης, άκρως απαραίτητη για την υλοποίηση καινούργιων μεθόδων. Επιβάλλεται να καθιερωθεί μια οργανωμένη, συγκροτημένη, συνεχής, ανατροφοδοτική και αναλυτική ενημέρωση και επιμόρφωση ακόμα και με χρήση μεθόδων μέσω Διαδικτύου.

Τέλος, η δημιουργία επιμορφωτικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την παρώθησή τους, την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους και τη βελτίωση της διδασκαλίας τους, σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και μαθητοκεντρικές αντιλήψεις είναι, μάλλον, μονόδρομος. Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι ο σωστά και πλήρως επιμορφωμένος εκπαιδευτικός και τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών είναι το κατάλληλο παρωθητικό, εκπαιδευτικό δυναμικό δίπολο εκπαιδευτικής ανάκαμψης και βελτίωσης, που αν αξιοποιηθεί σωστά, θα λειτουργήσει, αντιπαροχικά, και τα μαθησιακά και γενικότερα τα κοινωνικά οφέλη θα είναι θετικά, άμεσα και πολύπλευρα.

Βιβλιογραφία

- Balanskat, A. & Blamire, R. (2007). *ICT in schools: trends, innovations and issues in 2006-2007*. Brussels, Belgium: European Schoolnet
- Mc Knight, C. & Crosswhite, J. & Dossey, A. & Kifer, E. & Swafford, O. & Travers, J. & Cooney, J. (1987). *The Underachieving Curriculum: Assessing U. S. school maths from an international perspective*, Champaign, IL: Stipes
- Shield, M. & Dole, S. (2008). *A methodology for evaluating middle-years mathematics textbooks*. In proceedings of ICME11, the International Congress on Mathematical, Monterrey, Mexico, July 6 - 13, 2008
- Straker, L. & Pollock, C & Maslen, B. (2009). Principles for the wise use of computers by children. *Ergonomics*, 52:11, 1386-1401
- Sumpter, L. (2010). *Younger students' conceptions about mathematics and mathematics education*. In Proceedings of the MAVI16 conference, June 26-29, 2010, Tallinn University of Applied Sciences, Estonia
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Κουτούζης, Μ. & Μαυρογιώργος, Γ. & Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α', Β'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Κορδάκη, Μ. & Μαστρογιάννης, Α. (2007). *Η Έννοια της Παράλληλης Επεξεργασίας σε Μαθητές Δημοτικού μέσα από Διαδικασίες Παιχνιδιού*. 4ο Συνέδριο με τίτλο: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη», Τόμος Α' (σ. 305-312), Σύρος 4, 5, 6 Μαΐου 2007
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2011). *Ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη ως σημαντικό κριτήριο για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης*. Ανακτημένο στις 30 Απριλίου 2013, από www.alfavita.gr/old/26918
- Μαστρογιάννης, Α. (2011). *Απόψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα ΤΕΠΑΗ
- Μαστρογιάννης, Α. (2009). *Εκπαιδευτικό Υλικό με χρήση Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Πάτρα: Παν/μιο Πατρών, Τμήμα Μαθηματικών
- Μαστρογιάννης, Α. & Κατσένη, Ε. (2009). *Ο υπολογιστής, ως εργαλείο διαμεσολάβησης, σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ) με τίτλο: «Σχολείο 2.0», Πειραιάς, 17-18 Οκτωβρίου 2009
- Μαστρογιάννης Α. (2008). *Ευκλείδειοι μετασχηματισμοί, για την εύρεση εμβαδών επιπέδων σχημάτων, σε περιβάλλοντα Δυναμικής Γεωμετρίας*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ) με τίτλο: «Σχολείο 2.0», (σ. 295-309), Πειραιάς, 17-18 Οκτωβρίου 2008
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, *Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 89, σ.σ. 19-26
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, ΠΕ70 Δάσκαλοι*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). *Τα εννιά κακά της Παιδείας μας*. Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 05/7/2009
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 8, Αθήνα: Εκδ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτο

Εφαρμογές CLIL στο ελληνικό σχολείο:

επισημάνσεις από τη διδασκαλία σε ένα επαρχιακό γυμνάσιο

Applying CLIL in Greek schools:

Notes from teaching in a provincial high - school

Κωνσταντίνος Οικονόμου, Φιλολόγος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΜΑΕ ΑΠΘ), Λάρισα, kooikonomo@sch.gr

Konstantinos Oikonomou, MA, Secondary education teacher of humanities, Larissa, Greece, kooikonomo@sch.gr

Abstract: Despite its recognized beneficial properties and successful application in many European educational systems, the CLIL teaching approach is rather unknown to Greek schools. Having not taken into account the ignorance and indifference of the Greek educational community towards CLIL and not looked into the reasons, we conducted a quasi experimental teaching of the CLIL model in a provincial high-school in Larissa, using a small sample of pupils, on the basis of a short-term environmental program. The aim was to indicate the receptivity and impact of the CLIL approach in Greek school environment. The description of this small scale CLIL project and the observation of its implementation are the objects of this case study, which showed that the learning results obtained converge with those identified in the foreign literature. This might suggest that the CLIL approach should not leave the educational community indifferent any longer, so as to actualize long-term implementation of the model in Greece as well. Lastly, it should be noted that, as long as the use of the methodology is in germinal stage, it is not possible for Greece to conduct quantitative surveys with large samples and many variables, but simple qualitative approaches, i.e. case studies and descriptions such as ours.

Περίληψη: Παρά τις αναγνωρισμένες ευεργετικές της ιδιότητες και την εφαρμογή της σε πολλά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα η διδακτική προσέγγιση CLIL είναι μάλλον άγνωστη στο ελληνικό σχολείο. Χωρίς να ξέρουμε και να αναζητούμε τους λόγους για την άγνοια και την αδιαφορία της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντί της, πραγματοποιήσαμε μια οιονεί πειραματική διδασκαλία τύπου CLIL σε ένα επαρχιακό γυμνάσιο της Λάρισας χρησιμοποιώντας ένα μικρό δείγμα μαθητών, στη βάση ενός σύντομου περιβαλλοντικού προγράμματος. Σκοπός ήταν να εξετάσουμε, εντελώς ενδεικτικά, τη δεκτικότητα και τον αντίκτυπο της μεθόδου CLIL στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Η περιγραφή αυτής της μικρής κλίμακας CLIL διδασκαλίας και η παρατήρηση της εφαρμογής της είναι τα αντικείμενα της παρούσας μελέτης περίπτωσης, η οποία έδειξε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυψαν συγκλίνουν με αυτά που επισημαίνει η ξένη βιβλιογραφία. Αυτό θα σήμαινε ότι η προσέγγιση CLIL δεν πρέπει να αφήνει πλέον αδιάφορη την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε κάποτε να οδηγηθούμε σε μακροπρόθεσμες εφαρμογές και στην Ελλάδα. Εξάλλου, όσο η χρήση της μεθόδου θα είναι σε εμβρυακή μορφή, στην Ελλάδα

θα είναι δυνατή η διεξαγωγή όχι ποσοτικών ερευνών με μεγάλα δείγματα και πολλές μεταβλητές, αλλά απλών ποιοτικών προσεγγίσεων, δηλαδή μελετών περίπτωσης και περιγραφών, όπως η δική μας.

Λέξεις-κλειδιά: CLIL, διδασκαλία γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, πειραματική διδασκαλία, μελέτη περίπτωσης, παρατήρηση διδασκαλίας

Εισαγωγή

Η ολιστική/ενιαία εκμάθηση περιεχομένων και γλώσσας (Contents and Language Integrating Learning, CLIL) έχει χαρακτηριστεί ως η απόλυτη επικοινωνιακή μεθοδολογία, επειδή συνδυάζει την παροχή πλαισίου για αυθεντική επικοινωνία, έκθεση στην ξένη γλώσσα και δυνατότητα για ενεργό μάθηση. Ενσωματώνοντας τις αρχές του task-based learning η προσέγγιση CLIL προσφέρει ένα πλαίσιο, όπου οι μαθητές μαθαίνουν ένα αντικείμενο χρησιμοποιώντας μια ξένη γλώσσα και αντιστρόφως. Έτσι, συναντάται με κοινωνικοπολιτισμικές και κονστрукτιβιστικές θεωρίες μάθησης, καθώς φέρνει τους μαθητές σε μια διαλογική σχέση μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτικούς και με τα αντικείμενα της μάθησης (Ioannou-Georgiou, 2012).

Η προσέγγιση θεωρείται μια διαδεδομένη πρακτική στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης (Coyle, 2007), από τη Φινλανδία έως την Ιταλία και από τη Βουλγαρία ως την Ισπανία (Pérez-Cañado, 2012). Η σχετική επισκόπηση Eurydice (2006) επεσήμανε ότι οι περισσότερες χώρες είτε την έχουν υιοθετήσει είτε την έχουν εφαρμόσει πιλοτικά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ευρεία διάδοση αποδίδεται στην αποδοχή της από τους γονείς των μαθητών, που τη θεωρούν καλή μέθοδο εκμάθησης ξένων γλωσσών, και από τους εκπαιδευτικούς, που την αντιμετωπίζουν ως ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης (Ioannou-Georgiou, 2012). Η καινοτομία υποστηρίχθηκε σημαντικά από την ΕΕ, η οποία την έχει προωθήσει με ποικίλα επίσημα κείμενά της (ΕΕ 1995, 2003, 2005, 2008) και έχει χρηματοδοτήσει πολλά προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, παραγωγής υλικού και έρευνας (π.χ. www.clilcompendium.com, www.ccn-clil.eu, www.clilconsortium.jyu.fi).

Στα κείμενα αυτά ως δυνητικά οφέλη αναφέρονται, μεταξύ άλλων, η οικοδόμηση της διαπολιτισμικής γνώσης και κατανόησης, η βελτίωση γλωσσικών δεξιοτήτων και προφορικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων κλπ., με απώτερο στόχο την πολυγλωσσία και την αύξηση της κινητικότητας στην Ευρώπη. Η επίσης εκτεταμένη έρευνα έχει ως τώρα γενικά καταγράψει θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή προς όφελος της ξένης γλώσσας, συγκεκριμένα στη γενική επικοινωνιακή ικανότητα, τις προσληπτικές δεξιότητες, την ευχέρεια στην ομιλία, τη μορφολογία, το λεξιλόγιο, τη δημιουργικότητα, την ενθάρρυνση και την εκδήλωση ενδιαφέροντος ακόμη και από μέτριους μαθητές, αλλά όχι τόσο στην προφορά, τη σύνταξη και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, ενώ δεν έχει διαπιστωθεί ότι λειτουργεί σε βάρος του περιεχομένου που διδάσκεται στην ξένη γλώσσα (Pérez-Cañado, 2012). Όσον αφορά την παιδαγωγική διάσταση της εφαρμογής, αυτή φαίνεται πως σχετίζεται στενά με τη

εκάστοτε εκπαιδευτική κουλτούρα (Dalton-Puffer, 2011). Πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα, που συνεχώς αναπτύσσεται και εξελίσσεται, καλλιεργείται προπαντός στις βόρειες χώρες και την Ισπανία (Pérez-Cañado, 2012).

Στην έκθεση Eurydice (2006) επισημαινόταν ότι η Ελλάδα, όπως και πολύ λίγες ακόμη χώρες (Πορτογαλία, Κύπρος, Δανία και Ισλανδία), δεν εφαρμόζει προγράμματα CLIL, δηλαδή διδασκαλία μαθημάτων με τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, βασικά της αγγλικής ως σύγχρονης lingua franca. Αν κανείς εξαιρέσει πολύ λίγες περιπτώσεις (π.χ. τα διεθνή σχολεία που ευνοούν τη δίγλωσση διδασκαλία, αλλά απευθύνονται σε περιορισμένο και ιδιαίτερο μαθητικό κοινό, τις εφαρμογές σε πειραματικά σχολεία), η διαπίστωση αυτή μάλλον ισχύει ακόμη: ένα σημαντικό τεκμήριο είναι π.χ. τα σχεδόν μηδενικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τις ηλεκτρονικές μηχανές αναζήτησης. Έτσι φαίνεται πως η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση δεν απασχολεί στη θεωρία και στην πράξη, εκτός από εκείνους των ξένων γλωσσών, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, στους οποίους όμως στο πλαίσιο της μεθόδου αποδίδεται μάλλον πρωταγωνιστικός ρόλος. Επίσης, δεν απασχολεί ιδιαίτερα τους κεντρικούς φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, που δικαιολόγησαν τη στάση αυτή επικαλούμενοι το γεγονός ότι η Ελλάδα δεν υπήρξε δίγλωσση χώρα (Eurydice, 2004/5). Κατ' επέκταση δεν έχει αναπτυχθεί, με ελάχιστες εξαιρέσεις (Μπαλτσαβιά, 2011, Vlachos, 2005), ελληνικός επιστημονικός λόγος γύρω από το CLIL και δεν ξέρουμε πώς θα την υποδεχόταν και θα την αντιμετώπιζε η εκπαιδευτική κοινότητα, στάσεις που θα πρέπει να διερευνηθούν.

Τα δεδομένα αυτά μας ώθησαν ως έναν απλό εκπαιδευτικό, που συμμερίζεται τις απόψεις για τα οφέλη της, να αναζητήσουμε τεκμηριωμένες ενδείξεις για την δυνατότητα αλλαγής της κατάστασης στην κατεύθυνση της εισαγωγής της προσέγγισης στο ελληνικό σχολείο. Λόγω της έλλειψης άλλων δυνατοτήτων, αυτό ήταν εφικτό μόνο με την πραγματοποίηση έρευνας-δράσης, για την οποία οι ευκαιρίες είναι σχετικά περιορισμένες. Έτσι, η παρούσα εργασία εξετάζει την περίπτωση μιας μικρής κλίμακας διδακτικής εφαρμογής τύπου CLIL, την οποία, όταν δόθηκε η ευκαιρία να πραγματοποιηθεί, αποφασίσαμε να μετατρέψουμε συγχρόνως σε (οιονεί) πείραμα, με σκοπό να σχηματίσουμε μια εικόνα για τον αντίκτυπο και την αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχει η προσέγγιση σε ένα τυχαίο σχολικό χώρο, στο περιβάλλον του οποίου είναι εντελώς άγνωστη και απίθανη. Στόχος ήταν να συσχετίσουμε εμπειρικά δεδομένα με όσα γνωρίζουμε ήδη από τη βιβλιογραφία για τη δυνατότητα της προσέγγισης να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να συντελεί στην εκμάθηση περιεχομένων, να ενισχύει τις γλωσσικές-επικοινωνιακές δεξιότητες και να καλλιεργεί τις νοητικές δεξιότητες των μαθητών.

Στη συνέχεια θα περιγράψουμε τη διδακτική εφαρμογή, πώς προσδιορίσαμε τη δεκτικότητά της από τους μαθητές, ποια τελικά ήταν αυτή και ποια είναι η σημασία της.

1. Η διδακτική εφαρμογή

Στη διδακτική αυτή εφαρμογή επρόκειτο για την υλοποίηση στα αγγλικά με συμμετοχή 10 Ελλήνων μαθητών ενός επαρχιακού Γυμνασίου, καθώς και 10 Βέλγων μαθητών, ενός περιβαλλοντικού προγράμματος του ΚΠΕ στο οποίο υπηρετούμε ως μέλος της ΠΟ. Όπως είναι γνωστό, τα ΚΠΕ υλοποιούν προγράμματα με ποικίλα θέματα σε ομάδες μαθητών που τα επισκέπτονται με σκοπό να εμβαθύνουν σε ένα περιβαλλοντικό θέμα: π.χ. τον υδάτινο πλούτο μιας περιοχής και τη χρήση του, την πολιτιστική κληρονομιά μιας περιοχής και τη σημασία της, τις οικονομικές δραστηριότητες ενός τόπου κλπ. Μια διδακτική επίσκεψη στο ΚΠΕ περιλαμβάνει -μετά από την άφιξη της ομάδας, την γνωριμία όλων των συμμετεχόντων μεταξύ τους και με τον χώρο και την επαφή με τους στόχους της δράσης- 1) συνοπτική εισαγωγή στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στα χαρακτηριστικά της, 2) μια γενική παρουσίαση του ΚΠΕ και των δράσεών του, 3) την παρουσίαση-ανάπτυξη του βασικού θέματος του προγράμματος, 4) τη μετάβαση στο πεδίο για τη λεγόμενη βιωματική, ερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, όπου αναπτύσσονται δραστηριότητες παρατήρησης, συλλογής και ερμηνείας δεδομένων (με φωτογράφιση, σημειώσεις, προφορικές συζητήσεις κλπ.), 5) την επιστροφή στο ΚΠΕ για τις δραστηριότητες ολοκλήρωσης - εξαγωγής συμπερασμάτων. Στόχος είναι η καλλιέργεια των νοητικών δεξιοτήτων της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης (κριτικής σκέψης) μέσα σε μια πορεία επίλυσης προβλήματος. Η διάρκεια της υλοποίησης αυτού του προγράμματος εκτείνεται σε αρκετές ώρες, ενώ η διαδικασία εξελίσσεται βάσει αδρά διαμορφωμένου σχεδίου, το οποίο αποτελείται από τους στόχους, το διδακτικό υλικό, τις διάφορες δραστηριότητες κάθε μέρους και μια τελική διαδικασία αξιολόγησης. Στο πλαίσιο του στόχου της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (επικοινωνία, συζήτηση) η έμφαση εντοπίζεται στην κατανόηση προφορικών και γραπτών πληροφοριών και στην παραγωγή μορφών προφορικού, όχι τόσο γραπτού, λόγου, ενώ λόγω της διαθεματικότητάς τους ο λόγος των προγραμμάτων αυτών είναι διασταύρωση των κοινωνικών, των φυσικών και των ανθρωπιστικών επιστημών. Για τη διεξαγωγή του προγράμματος χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικό υλικό στοιχεία ΤΠΕ (παρουσιάσεις, διαδίκτυο, διάφορες πολυμεσικές εφαρμογές, ταινίες) και άλλα υλικά (βιβλία, άρθρα από τον τύπο κλπ.). Από την περιγραφή αυτή προκύπτει ότι μια εκπαιδευτική δραστηριότητα αυτού του είδους ανταποκρίνεται πλήρως στις προϋποθέσεις της προσέγγισης CLIL και αποτελεί ιδανικό περιβάλλον εφαρμογής (π.χ. Vlachos, 2005).

Η πραγματοποίηση του προγράμματος ήταν αποτέλεσμα αιτήματος του διευθυντή του γυμνασίου μιας μικρής πόλης της Λάρισας προς το ΚΠΕ, όπου υπηρετεί ο υπογράφων, για μια συνεργασία στην εβδομάδα εκδηλώσεων αδελφοποίησης -στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος- του σχολείου αυτού με αντίστοιχο σχολείο μιας μικρής πόλης του Βελγίου, στα τέλη Οκτωβρίου 2012. Επειδή η γλώσσα εργασίας των εκδηλώσεων ήταν τα αγγλικά, προτείναμε στον διευθυντή την κανονική υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος στα αγγλικά, ως διδασκαλία περιεχομένων και ξένης γλώσσας. Αφού αποσαφηνίστηκε το προφίλ των μαθητών που επρόκειτο να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, θεωρήσαμε σκόπιμο

να θέσουμε συγχρόνως το εκπαιδευτικό αυτό γεγονός υπό τον ερευνητικό φακό ως μια περίπτωση εφαρμογής CLIL, ώστε να την παρακολουθήσουμε στενά και να εξαγάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τον αντίκτυπο και την αποτελεσματικότητά της. Αφού ο διευθυντής αποδέχτηκε με προθυμία και ενδιαφέρον την πρόταση και το αίτημα, προχωρήσαμε στην προετοιμασία της διευρυμένης διαδικασίας (διδασκαλίας και έρευνας της διδασκαλίας), που, εκτός από επιπλέον συνεργασία με τον διευθυντή και με την καθηγήτρια των αγγλικών του σχολείου και το σχεδιασμό της έρευνας, περιελάμβανε την προσαρμογή του προγράμματος στην ξένη γλώσσα και την οργάνωση της εφαρμογής με βάση ειδικά εργαλεία, όπως το CLIL teacher's competences grid και το εργαλείο των De Graaff κ. ά. (2007).

Ένα σημαντικό ζήτημα είναι εάν αν η συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία αποτελούσε περίπτωση CLIL, δεδομένου ότι η έρευνα έχει καταγράψει περιπτώσεις κακής ποιότητας CLIL, όπως π.χ. η συνδιδασκαλία με συνάδελφο που μεταφράζει το μάθημα στην ξένη γλώσσα ή η διανομή στους μαθητές ενός μεταφρασμένου κειμένου στη γλώσσα-στόχο, και προειδοποιεί για την αποφυγή κακοσχεδιασμένων εφαρμογών που μπορούν να βλάψουν την καλή φήμη της (Costa & D'Angelo, 2011). Η περίπτωσή μας ανταποκρινόταν στα σχετικά αυστηρά κριτήρια που έχουν διαμορφωθεί, αφού τηρούνταν οι βασικές προϋποθέσεις της επάρκειας στην ξένη γλώσσα του διδάσκοντα, του σαφούς προσανατολισμού της διδακτικής διαδικασίας προς το περιεχόμενο και της αξιοποίησης μεθόδων που προσιδιάζουν στο διδασκόμενο περιεχόμενο και όχι στη διδασκαλία ξένων γλωσσών (Costa & D'Angelo, 2011). Πρόβλημα ήταν η μικρή διάρκεια/κλίμακα της διαδικασίας, η οποία μπορούσε να περιλάβει λίγες δραστηριότητες, περιόριζε το ερευνητικό πεδίο και δεν μπορούσε να συνεχιστεί στις επόμενες μέρες. Δεδομένου ότι επρόκειτο όχι για απλή διδακτική ενότητα (π.χ. ωραία διδασκαλία της γεωγραφίας της Ελλάδας στα αγγλικά), αλλά για σφαιρική και περιεκτική πραγμάτευση θέματος, θεωρήθηκε ότι το μειονέκτημα αυτό δεν εμπόδιζε, τηρουμένων κάποιων αναλογιών, να θεωρηθεί η διδασκαλία μας μια περίπτωση μικρογραφίας CLIL, τύπου shower, που είχε δοκιμαστικό-πειραματικό χαρακτήρα και επέτρεπε τον εντοπισμό εμπειρικών δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

2. Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από 10 μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης του μοναδικού Γυμνασίου μιας μικρής πόλης. Η πόλη έχει πληθυσμό περίπου 4000 κατοίκους και το σχολείο γύρω στους 250 μαθητές, που έρχονται και από πολλά χωριά. Η περιοχή είναι αγροτική. Οι συγκεκριμένοι μαθητές επιλέχθηκαν από τον διευθυντή του σχολείου, επειδή φιλοξενούσαν τους 10 Βέλγους μαθητές που είχαν έρθει στην πόλη στο πλαίσιο του προγράμματος αδελφοποίησης. Αυτοί και οι δέκα Βέλγοι μαθητές ήταν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Όσον αφορά τους μαθητές του ελληνικού σχολείου, επρόκειτο για μαθητές ελληνικής καταγωγής, που κατοικούσαν στην κωμόπολη και «διακρίνονταν για την άψογη συμπεριφορά τους στο σχολείο». Οι επιδόσεις τους κυμαίνονταν την προηγούμενη χρονιά από 16,1 έως

17,9 και δεν ανήκαν στους πλέον διακεκριμένους μαθητές του σχολείου. Στο μάθημα των αγγλικών η απόδοσή τους ήταν από 17 έως 18. Όλοι φοιτούν, έπειτα από αρκετά χρόνια εκμάθησης αγγλικών στο σχολείο και σε φροντιστήριο, σε τάξη προετοιμασίας για πιστοποιητικό επιπέδου B2 σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών της πόλης και θα εξεταστούν μετά από ενάμιση χρόνο. Η αγγλομάθεια των μαθητών, που ήταν άγνωστοι στον ερευνητή, προσδιορίστηκε από την καθηγήτρια των αγγλικών αδρά στο επίπεδο B1-B1+. Ο ερευνητής εστίασε στους μαθητές του ελληνικού σχολείου, που ήταν η ομάδα-στόχος, αφήνοντας έξω από την παρατήρηση τους ξένους μαθητές, που αποτελούσαν σημαντική μεταβλητή στην όλη διαδικασία, αλλά δεν τον ενδιέφεραν, γιατί προέρχονται από άλλο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σημειωτέον ότι οι Βέλγοι μαθητές ήταν συνομήλικοι, κατάγονταν από μια φλαμανδική πόλη 40.000 κατοίκων και διδάσκονταν αγγλικά ως ξένη γλώσσα μόνο στο σχολείο τους για 3 ώρες την εβδομάδα για τουλάχιστον έξι χρόνια, χωρίς CLIL. Είχαν πολύ καλύτερη προφορά, ενώ η αγγλομάθεια των περισσότερων αντιστοιχούσε στα επίπεδα B1-B2 του ΚΕΠΑ. Θεωρήθηκε λοιπόν ενδιαφέρον να ανιχνευθεί η επίδραση που θα είχε στους μαθητές του ελληνικού σχολείου, που δεν διέθεταν καμία προηγούμενη σχετική εμπειρία, μια οργανωμένη διδακτική διαδικασία συνδυασμού περιεχομένων και ξένης γλώσσας, καθώς και η μαθησιακή συμπεριφορά τους στη διάρκειά της.

3. Περιεχόμενα και διδακτική πορεία

Στο σημείο αυτό δίνεται το διάγραμμα του ειδικά για την ημέρα διασκευασμένου προγράμματος με τον τίτλο “Stone and forest paths on Kissavos”:

At the EEC (09.00-11.30)

1) “Get to know each other activity”

Main task: the Greek participants will introduce their Belgian guests with a few words and conversely.

2) “Presentation of the project’s aims”

The students are expected:

a) (Contents) to be able to recognize natural and cultural elements particular to the region of Kissavos, that is:

- be able to define style, aesthetics and utility of the traditional architecture;

- be able to recognize the value of the forest and the right ways of treating woodlands;

- become sensitive to environmental and cultural issues and to their interrelationship and to develop friendly environmental attitudes and practices (sustainability);

b) (high-order skills) to practice and develop analysis, synthesis and evaluation skills;

c) (Foreign language) to practice and develop their listening, reading and speaking skills in narrative, descriptive and argumentative contexts;

d) (CLIL) to form a positive attitude towards instruction and learning that integrate contents and foreign language.

3) “A short introduction to Environmental Education in Greece”

This part begins with T. describing by means of a presentation what EE is and how and why we came to it. Then the participants will be given a text and will form 2 Greek groups and 2 Belgian groups of 5. Each group will study a selected passage, which refers to one of the following themes, and will present it to the class with the help of the presentation:

-1st group: How and why was the system of EE in Greece born?

-2nd & 3rd groups: How is an environmental project in the Greek school realized?

-4th group: What are the features and aims of the Environmental Education Centers in Greece?

4) “Aims and activities of our Environmental Education Center”

Main task of this part: All the participants will watch a presentation and will be asked to answer the following questions:

-What are the main aims of the Center?

-Whom does the Center cooperate with and why?

-What does the Center do for adult people?

-Which are the main areas of interest for the Center as reflected in the school projects?

5) “Stone and forest paths on Kissavos”

Main task: the participants will watch the central presentation of the day, which provides them with scaffolding material (vocabulary, concepts, ideas, methods) for the field research to follow.

Field research (11.30-15.30)

6) Field research 1: “Walking through the main streets of the town of Agia”

Main task: all the participants will walk in the streets and observe the environment. They will form mixed groups of 5 and each group will be assigned one of the following themes to develop and present:

-the 1st group will tell what they like and dislike in the small town and why;

-the 2nd group will describe particular cases of the environmental problem that they have observed and will propose solutions for each one;

-the 3rd group will describe some traditional private and public buildings and compare them with modern ones;

-the 4th group will imagine how people lived in this town in the past.

7) Field research 2: “Observing the village Metaxochori and the surrounding forest”

Main task: Approaching in 5 mixed groups of 4 the village square, all the participants will observe the village and the forest from there. Each group will provide their own answers to the following questions:

-How and for which purposes were and still are stones and wood used in this village?

-Why has the village been named a “traditional settlement”?

-Are new buildings built and how?

-Do village and forest coexist in a harmonic way and why?

-What is the weakness and what is the strength of this village?

8) Field research 3: “Visiting the village Megalovriso and a traditional house-folklore museum and walking through the forest”

-1st task: (in the main square) In groups of 5 the participants will search for material evidence pointing to the name of the village (fountains, bridges, streams, etc.) around the main square and then will describe it

-2nd task: (in the museum) Each group will observe one specific section of the museum in order to explain what people did with the exhibited things in the old days.

-3rd task: (in the forest) Which feelings do the wooded slopes and walking in the forest generate? Justify your answers.

-4th task: The participants will try to identify the reasons why this village has no life nowadays.

Return to EEC (15.30-17.00)

9) “Conclusion and evaluation”

-Task: (Role play) an international hotel company has proposed to the Mayor to build a large and modern hotel in the middle of Kissavos’ forest, at a small distance from the traditional villages that the participants visited. They wish to attract masses of tourists from all over the world and have pointed out that they are going to employ a lot of people from the region. The participants will form 4 groups, each representing respectively the company, the local farmers, the ecologists and unemployed people from the region. The groups have to express their views and support them as if they were in the Town Hall. Then, all the participants, as members of the town council, will come to a joint decision, for or against the construction.

-Follow-up task: Students are suggested to produce a presentation with the photos they took and some commentary on them under the title: “Exploring the Kissavos’ region and identifying its natural and cultural traits”.

4. Μέθοδος

Η έρευνα γύρω από την προσέγγιση CLIL έχει ως στόχους, εκτός από την θεωρητική υποστήριξή της, την ανίχνευση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της στους μαθητές και την επίδρασή της στη διδακτική διαδικασία, συνήθως σε σύγκριση με άτομα που δεν συμμετείχαν σε αυτή, ενώ διεξάγεται τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (Dalton-Puffer, 2011). Η εργασία αυτή εστιάζει σε μια μεμονωμένη περίπτωση, την οποία προσπαθεί να κατανοήσει εξετάζοντας τη δράση των υποκειμένων. Για την πραγματοποίησή της χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης από τον ίδιο τον διδάσκοντα της διδακτικής διαδικασίας με τη χρήση κλείδας παρατήρησης (τροποποιημένης από Μπαλτσαβιά, 2011), ενώ δεν ήταν δυνατή η χρήση βιντεοσκόπησης και ηχογράφησης. Στην κλείδα, για κάθε στάδιο της διδακτικής διαδικασίας, καταγραφόταν η ανταπόκριση του κάθε μαθητή (αρνητική, μέτρια, θετική) σε κάθε ένα από τα στοιχεία: ενεργός συμμετοχή/ενδιαφέρον – κατανόηση/αφομοίωση περιεχομένων – κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου – παραγωγή προφορικού λόγου – νοητικές δεξιότητες. Κριτήρια εκτίμησης της ανταπόκρισης ήταν η συμμετοχή των μαθητών στην προσέγγιση του υλικού (απαντήσεις σε ερωτήσεις, εξηγήσεις, παρατηρήσεις και σχόλια κλπ.) και στην εκτέλεση των κύριων δραστηριοτήτων κάθε σταδίου (τελικές απαντήσεις στις εργασίες και επικοινωνία στις ομάδες, όταν αυτή μπορούσε να παρατηρηθεί). Επίσης, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ο ερευνητής έθεσε στους μισούς μαθητές 4 ερωτήσεις σχετικά με το πρόγραμμα που παρακολούθησαν και οι απαντήσεις καταγράφηκαν (Μπαλτσαβιά, 2011). Η αποκωδικοποίηση όλων των δεδομένων έγινε τις αμέσως επόμενες ημέρες. Βασικό κριτήριο εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας είναι η ειλικρίνεια του ερευνητή που προσπάθησε να είναι αμερόληπτος και αντικειμενικός στη συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων. Το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών θεωρήθηκε καλή περίπτωση για μελέτη, προπαντός επειδή οι μαθητές δεν είναι άριστοι, ζουν σε μια επαρχιακή κωμόπολη και ενδιαφέρονται για τα αγγλικά χωρίς το επίπεδό τους να είναι πολύ υψηλό. Αυτά αποτελούν βεβαίως και μερικούς από τους περιορισμούς της έρευνας, της οποίας δεν είναι πρωταρχικός στόχος η γενίκευση.

5. Ευρήματα και συζήτηση

Όπως προκύπτει από τα φύλλα παρατήρησης, υπήρξε ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Σχεδόν όλοι οι μαθητές, βοηθούμενοι, όπως είναι απαραίτητο, και από τον διδάσκοντα, ενεργοποιήθηκαν τόσο στην πρόσληψη του υλικού όσο και στην εκτέλεση των βασικών δραστηριοτήτων κάθε σταδίου, αλλά η συμμετοχή δεν ήταν από την αρχή η ίδια: στα πρώτα στάδια υπήρξε μειωμένη συμμετοχή, που εκδηλωνόταν ως αμηχανία και αναστολές, αλλά κατά την πορεία η συμμετοχή και το ενδιαφέρον αυξήθηκαν αγγίζοντας το υψηλότερο σημείο -όπου και σταθεροποιήθηκαν- στο στάδιο της έρευνας πεδίου. Όσον αφορά τις επικοινωνιακές δεξιότητες: η κατανόηση του γραπτού λόγου, που είχε περιορισμένη έκταση, ήταν ικανοποιητική, γιατί οι μαθητές

μπορούσαν να εντοπίσουν πληροφορίες και να τις αναπαραγάγουν. Επίσης, κατανόησαν αρκετό από το υλικό το οποίο άκουσαν, γιατί ήταν σε θέση να αναπαραγάγουν στοιχεία, ακόμα και έπειτα από πολλή ώρα, όπως φάνηκε στις δραστηριότητες του πεδίου, όπου χρησιμοποίησαν λέξεις, έννοιες και δεδομένα που είχαν ακούσει στις πρωινές παρουσιάσεις. Λιγότερο ικανοποιητικά ήταν τα αποτελέσματα στην παραγωγή του προφορικού λόγου, γιατί δυσκολεύονταν κυρίως να παραγάγουν συνεχή λόγο, αλλά η επικοινωνία στο πλαίσιο των ομάδων, όταν γινόταν στη γλώσσα-στόχο, ήταν αποτελεσματική. Επίσης, οι μαθητές διέπρατταν μορφοσυντακτικά λάθη, που η καταγραφή τους δεν ήταν στόχος της έρευνας, η οποία εστίαζε κυρίως στη δυνατότητα επίτευξης επικοινωνίας. Γενικά, όπως και το ενδιαφέρον για το πρόγραμμα, έτσι και η επικοινωνιακή «δράση» στην αγγλική γλώσσα τονώθηκε βαθμιαία και ειδικά τότε, όταν στην έρευνα πεδίου, κυρίως, οι μαθητές έπρεπε να συνεργαστούν για την πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων με τους ξένους μαθητές. Όσον αφορά τους στόχους των περιεχομένων του προγράμματος και των νοητικών δεξιοτήτων: καταγράφηκε επαρκής ανταπόκριση, αφού οι μαθητές ήταν σε θέση να εντοπίζουν, να περιγράφουν και να σχολιάζουν φυσικές και πολιτισμικές ιδιομορφίες της περιοχής κατά την επίσκεψη στο πεδίο, να επισημαίνουν εκφάνσεις του περιβαλλοντικού προβλήματος και μέσα από την ανάλυση-σύνθεση των δεδομένων να προχωρούν σε αξιολογικά συμπεράσματα. Ειδικά, όπως φάνηκε από το παιχνίδι ρόλων, αλλά και από τις υπόλοιπες δραστηριότητες, οι μαθητές κατανόησαν την ανάγκη συμφωνίας ανάμεσα στην ανθρώπινη δράση και στους κανόνες της φύσης και επέλεξαν φιλοπεριβαλλοντική θέση, εντοπίζοντας περισσότερα μειονεκτήματα στο πρόβλημα και επιχειρηματολογώντας ανάλογα. Αυτό ήταν και το ζητούμενο του περιβαλλοντικού προγράμματος.

Στα ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις κυριαρχεί η θετική στάση των μαθητών στο αγγλόγλωσσο περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Η συμμετοχή κρίθηκε απαιτητική, αλλά ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη, γιατί χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν αγγλικά, εκτός μαθήματος αγγλικών, για συγκεκριμένο σκοπό: την παρακολούθηση ενός μαθήματος και τη συνεργασία μεταξύ τους. Η χρήση των αγγλικών ως μέσου διδασκαλίας και επικοινωνίας δεν απέβη, κατά την άποψή τους, σε βάρος της συμμετοχής στο πρόγραμμα, δηλαδή της κατανόησης των περιεχομένων, και έμαθαν αρκετές λέξεις. Το πρόγραμμα αποτελούσε καλή ευκαιρία εξάσκησης στα αγγλικά, που τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους. Η πρακτική να διδάσκονται κάποια μαθήματα ή να γίνονται άλλες δραστηριότητες στα αγγλικά χαρακτηρίστηκε ως χρήσιμη.

Παρόλο που τόσο οι εφαρμογές όσο και οι έρευνες CLIL διαφέρουν μεταξύ τους, μπορούμε να επισημάνουμε κάποια κοινά σημεία ανάμεσα στα ευρήματα αυτά και σε όσα έχουν καταγράψει οι διάφορες έρευνες (Pérez-Cañado, 2012, Dalton-Puffer, 2011). Σ' αυτά θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε: 1) τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, το ενδιαφέρον και την άντληση ικανοποίησης από αυτή, 2) τη χρήση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την ανταπόκριση με επάρκεια στην κατανόηση γραπτού και κυρίως προφορικού λόγου και με λιγότερη επάρκεια στην παραγωγή του προφορικού λόγου, 3) τη διεύρυνση του ειδικού λεξιλογίου, 4) την ενίσχυση της γενικής

επικοινωνιακής ικανότητας στην ξένη γλώσσα, παρά τα μορφοσυντακτικά λάθη, 5) τη μη προβληματική, εξαιτίας της χρήσης της ξένης γλώσσας, ανταπόκριση στις απαιτήσεις των περιεχομένων του προγράμματος και στις ειδικότερες απαιτήσεις επιμέρους δραστηριοτήτων, που ζητούν συγκριτική, αναλυτική, συνθετική και κριτική ικανότητα, 6) την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας χάρη σ' ένα διδακτικό πλαίσιο που περιλαμβάνει ομαδικές δραστηριότητες, παροχή υποστήριξης από όλες τις πλευρές και μερική χρήση και του βασικού γλωσσικού κώδικα, 7) τη δυνατότητα ανταπόκρισης σε μη υπεραπλουστευμένο ξενόγλωσσο input.

Στην έρευνα αυτή υπάρχουν διάφοροι περιορισμοί, όπως η φροντιστηριακή προέλευση των αγγλικών γνώσεων των μαθητών, η παρεμβολή της μεταβλητής των Βέλγων μαθητών ως χρηστών της αγγλικής, η απουσία παραγωγής γραπτού λόγου, η μικρή διάρκεια της εφαρμογής, ο μικρός αριθμός των μαθητών, η αδυναμία προσδιορισμού συγκριτικά της βελτίωσης ή μη των επιμέρους δεξιοτήτων και γενικά ο πολύ μεμονωμένος χαρακτήρας της περίπτωσης. Στόχος της όμως ήταν να εξακριβωθεί εάν μπορεί ένα εγχείρημα διδασκαλίας ενός αντικειμένου σε μια ξένη γλώσσα στο σχολείο μιας κωμόπολης να γίνει γενικά αποδεκτό από μαθητές κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους και κάνοντας την αποτελεσματικότητά του απτή.

6. Συμπεράσματα

Η δοκιμαστική εφαρμογή CLIL που περιγράψαμε κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών για ενεργό συμμετοχή και αξιολογήθηκε από τους ίδιους θετικά ως εκπαιδευτική εμπειρία. Αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα που εδώ και χρόνια μαθαίνουν εντός και εκτός σχολείου, συγκεκριμένα για να παρακολουθήσουν μια άλλη διδακτική διαδικασία, ένα πολύωρο περιβαλλοντικό μάθημα: στο πλαίσιο αυτό χρειάστηκε να διαβάσουν, να ακούσουν και προπαντός να μιλήσουν αγγλικά τόσο για να κατανοήσουν το διδασκόμενο αντικείμενο όσο και για να φέρουν σε πέρας ομαδικές δραστηριότητες και για να συνεννοηθούν μεταξύ τους. Δεδομένου ότι έκαναν σε ικανοποιητικό βαθμό κτήμα τους το μορφωτικό περιεχόμενο και ανταποκρίθηκαν στους στόχους του προγράμματος συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που ενεργοποιούσαν τη σκέψη τους, η εφαρμογή κρίνεται επιτυχής.

Από αυτήν την περίπτωση δεν μπορούμε βέβαια να γενικεύσουμε και είναι απαραίτητες μεγάλες έρευνες αναγκών και άλλες πειραματικές εφαρμογές και διαδικασίες. Αποτελεί, όμως, κατά την άποψή μας, μια σαφή ένδειξη ότι η προσέγγιση CLIL δεν πρέπει να αφήνει αδιάφορη την εκπαιδευτική κοινότητα, δεδομένου και του ενδιαφέροντος των Ελλήνων μαθητών προς τις ξένες γλώσσες, κυρίως τα αγγλικά (Griva & Chostelidou, 2012), παρόλο που CLIL δεν είναι εκμάθηση ξένης γλώσσας. Χρειάζεται βέβαια πολύς χρόνος για να φτάσουμε σε μακροπρόθεσμες εφαρμογές, όπως αυτές που πραγματοποιούνται σε πολλές χώρες του εξωτερικού και επιτρέπουν τη διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών με μεγάλα δείγματα και πολλές μεταβλητές. Πάντως, εφαρμογές CLIL θα πρέπει να πραγματοποιούνται στο

πλαίσιο διαφόρων δραστηριοτήτων (περιβαλλοντικών, πολιτιστικών και άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προπαντός του etwinning), αλλά να συμπεριληφθούν και στο ΑΠ. Η προσέγγιση CLIL προσφέρει πολλές δυνατότητες για ποιοτική εκπαίδευση, καθώς και για επαγγελματική ανάπτυξη όχι μόνο των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών, αλλά κυρίως των υπολοίπων εκπαιδευτικών, γεγονός που τονίζεται από τους ειδικούς και θέτει μια ενδιαφέρουσα πρόκληση. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερωθούν για όλες τις παραμέτρους της προσέγγισης, που προφανώς τους είναι άγνωστη, και να επιμορφωθούν, με προσωπική ή τοπική πρωτοβουλία, για να προχωρήσουν σε εφαρμογές, εφόσον πληρούν τις προϋποθέσεις, ώστε να διεξαχθεί και σχετική επιστημονική συζήτηση. Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής τις απλές ποιοτικές προσεγγίσεις (μελέτες περίπτωσης και περιγραφές), όπως η δική μας, από τις οποίες οι ειδικοί αποτρέπουν (Pérez-Cañado, 2012), ενδέχεται να διαδεχθούν στερεότερες εμπειρικές έρευνες, όπως δείχνει η ιστορία της έρευνας CLIL στο εξωτερικό (Dalton-Puffer, 2011).

Βιβλιογραφία

- Costa, F. & D'Angelo, L. (2011). CLIL: a suit for all seasons? *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4/1, 1–13.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10/5, 543-562
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 182–204.
- European Commission: (1995) White paper on education and training: Teaching and learning: towards the learning society, (2003) Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004–2006, (2005) A new framework strategy for multilingualism, (2008) Council conclusions on multilingualism. Βλ. http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/policy-documents_en.htm
- Eurydice (2004/5). Content and language integrated learning (clil) at school in Europe/ Greece national description.
- Eurydice (2006). Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Brussels: the Eurydice European Unit.
- De Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y. & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10/5, 603-24.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2012). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes, *International Journal of Multilingualism*, 9/3, 257-271.
- Ioannou-Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL, *ELT Journal*, 66 (4) 95-504.
- Μπαλτσαβιά, Μ. Μ. (2011). Content and Language Integrated Learning in a Greek State Junior High School Class, *Μεταπτ. Διπλ. Εργασία. ΕΑΠ Πάτρα*.

Pérez-Cañado M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15/3, 315-341.

Vlachos, K. (2009). The Potential of Information Communication Technologies (ICT) in Content and Language Integrated Learning (CLIL): The Case of English as a Second/Foreign Language. Στο: D. Marsh, P. Mehisto, R. Aliaga, T. Asikainen, M., Frigols, S., Hughes & G., Lange, *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. University of Jyväskylä. Ανακτήθηκε στις 4/4/2013.

Παράρτημα με τα εργαλεία

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motivation										
Carries out tasks with enthusiasm										
Listening Skills										
Can recall Facts										
Can list Details										
Speaking Skills										
Can provide Information										
Can ask Questions										
Reading Skills										
Can obtain Information										
Thinking Skills										
Can Analyze										
Can Evaluate										
Can Synthesize										
Content Knowledge										

Understands key concepts										
-----------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Σου άρεσε το σημερινό πρόγραμμα;
2. Είναι δύσκολο ή εύκολο να συμμετέχεις σε μάθημα χρησιμοποιώντας αγγλικά;
3. Θεωρείς ότι έμαθες λιγότερα, επειδή το πρόγραμμα έγινε στα αγγλικά;
4. Πιστεύεις ότι είναι καλό να γίνονται κάποιο ή κάποια από τα κανονικά μαθήματα στα αγγλικά ή σε μια άλλη γλώσσα;

**Το bullying στο δημοτικό σχολείο, σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών από την
Αλβανία και την Πρώην Σοβιετική Ένωση**

**Bulling at Primary School, on children of immigrant families from Albania and ex –
Soviet Union**

*Δήμου Γεώργιος, Εκπαιδευτικός, Διευθυντής 3ου Δημ. Σχολείου Νεάπολης Θεσσαλονίκης, MSc στην Ειδική Αγωγή
Παν. Μακεδονίας, dimou@sch.gr*

*Dimou Georgios, Headmaster of the 3rd Primary School of Neapolis, Thessaloniki, MSc in Spec. Education of UOM,
dimou@sch.gr*

Abstract: The main aim of the study was to investigate the existence of differences in bullying between elementary students coming from Albania or former USSR and native elementary students. The secondary aim of the study was to investigate if the existence of possible differences is relative with possible differences in particular dimensions of global self-esteem. The sample of the study composed 249 (N = 249, 130 boys, 119 girls) fifth- and sixth-grade students of thirteen elementary schools of urban and suburban areas. The data of the study were collected through the Peer Relations Questionnaire and the Self-Perception Profile for Children Questionnaire. From the results was found that it was more possible for the immigrant male students to be involved in bullying than their native schoolmates and particularly as bullies. This differentiation was mainly because of the fifth-grade male students, whereas there were not found any differences in relation with immigrants' motherland. Factors which to some degree affect the involvement of these students in bullying are their global self-esteem and their scholastic competence. Future studies involving larger samples, should explore further the connection of bullying with students' global self-esteem and scholastic competence.

Περίληψη: Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει εάν υπάρχουν διαφορές στην εμπλοκή σε καταστάσεις bullying ανάμεσα σε μαθητές δημοτικού από την Αλβανία και την ΠΣΕ και σε γηγενείς μαθητές. Επιμέρους στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει εάν η ύπαρξη τυχόν διαφορών σχετίζεται με πιθανές διαφορές σε ορισμένες διαστάσεις της αυτοεκτίμησης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της πέμπτης και της έκτης τάξης δημοτικών σχολείων της Β. Ελλάδας. Χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια Peer Relations Questionnaire και ΠΑΤΕΜ Π. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών να εμπλέκονται σε καταστάσεις bullying απ' ότι οι Έλληνες συμμαθητές τους, στο ρόλο μάλιστα του θύτη. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται περισσότερο στα αγόρια της πέμπτης τάξης, ενώ δεν βρέθηκαν διαφορές εξαιτίας της χώρας καταγωγής. Οι παράγοντες που επηρεάζουν, σε μικρό όμως βαθμό, είναι η γενική τους αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας. Αντίθετα η αυτοαντίληψη της κοινωνικής αποδοχής δεν φάνηκε να σχετίζεται.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, μετανάστες, αυτοεκτίμηση

Εισαγωγή

Η Ελλάδα, στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, καταγράφεται στην ιστορία της διεθνούς μετανάστευσης ως μια τυπική χώρα υποδοχής μεταναστών. Αυτό είναι αποτέλεσμα περιφερειακών καθεστωτικών μεταβολών αλλά και παγκόσμιων οικονομικών και κοινωνικών διεργασιών, οι οποίες εκκινούν από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του '80 και διαρκούν μέχρι σήμερα.

Οι μετανάστες στην αρχή της 3ης χιλιετίας αποτελούσαν περί το 8.8% του γενικού πληθυσμού της χώρας, ενώ παρά τις απελάσεις, το ένα τρίτο από αυτούς εξακολουθούσαν να είναι παράνομα εγκαταστημένοι στην Ελλάδα (Fakiolas, 1999).

Στην ελληνική κοινωνία, η οποία είναι αλλά δεν αυτοχαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική, η παρουσία ομάδων μεταναστών ή γενικότερα μειονοτήτων, οδηγεί τις κυρίαρχες αλλά και τις μειοψηφικές ομάδες σε αναδίπλωση και προσκόλληση στα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ιδιαιτερότητα της ταυτότητάς τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία συγκρουσιογόνων καταστάσεων. Σε όλο αυτό το σκηνικό, θέση έχει και το ελληνικό σχολείο του σήμερα, με την πολυπολιτισμική του σύνθεση, αντίστοιχη με αυτήν της κοινωνίας. Το χαρακτηριστικό της εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας όταν συναρτάται με τη σχολική βία, έχει να κάνει με τη θυματοποίηση των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτιστικό υπόβαθρο, δηλαδή έχουμε να κάνουμε με το φαινόμενο του ρατσισμού και έχει σαν αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση ή/και τον αποκλεισμό των ατόμων με βάση κάποια εμφανή χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η εθνικότητα, η θρησκεία, ή το χρώμα. Η διαφορετικότητα λοιπόν είναι αυτή που πυροδοτεί τέτοια φαινόμενα, είτε είναι σε ατομικό-προσωπικό επίπεδο, είτε αφορά γενικότερα χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν (DfES, 2006). Το σχολείο πλέον φιλοξενεί μαθητές που προέρχονται όχι μόνο από διαφορετικά ως προς το κοινωνικο-οικονομικό στρώμα ή τη θρησκεία περιβάλλοντα, αλλά από περιβάλλοντα *γενικευμένης ετερότητας* (Γκότοβος, 2008).

Σε έρευνα του ΕΚΚΕ (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών) διαπιστώνεται ότι η ετερότητα αποτελεί παράγοντα πρόκλησης επιθετικότητας σε ποσοστό 30%, με θύτες και θύματα τόσο μεταξύ Ελλήνων μαθητών όσο και μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μια άλλη διαπίστωση είναι ότι σε ποσοστό πάνω από 60% οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές των σχολείων δηλώνουν ότι έχει εκδηλωθεί σχολικός εκφοβισμός εις βάρος μαθητών που είναι διαφορετικοί, είτε είναι καινούριοι, είτε έχουν κάποιο άλλο χαρακτηριστικό που τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους (Εφημερίδα Καθημερινή, 2006b).

Σε έρευνα που έγινε στα αρχεία Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, θεσμού που λειτουργεί στο πλαίσιο της β/θμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι ένας σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών έχουν εκδηλώσει μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και έχουν παραπεμφθεί στους Σ.Σ.Ν για αυτόν το λόγο (Παπάζογλου, Θωμοπούλου & Στρατούλιας, 2009).

Μελέτη της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς (Houndoumadi, Pateraki & Doanidou, 2003) διαπιστώνει μια συνεχώς αυξανόμενη βία μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών. Ένας

στους τρεις μαθητές έχει γίνει μάρτυρας βίαιης συμπλοκής μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, με το 29% των παρατηρούμενων επεισοδίων να πραγματοποιείται μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών, ενώ το 26% μεταξύ αλλοδαπών μαθητών.

1. Σχολική επιθετικότητα-“bullying”

Ως bullying ορίζεται η κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο δέχεται επίθεση κατ'επανάληψη από κάποιο άλλο ή από μια ομάδα ατόμων με μεγαλύτερη δύναμη, όχι μόνο υπό τον όρο της φυσικής δύναμης αλλά και της κοινωνικής θέσης. Τα περιστατικά θα πρέπει να είναι εκτός από επαναλαμβανόμενα, σκόπιμα και απρόκλητα (Ανδρέου & Smith, 2002).

Δυο από τους κυριότερους λόγους θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών που υφίστανται το bullying είναι η εμφάνισή τους και η κοινωνική τους κατάσταση. Οι δράστες επιτίθενται σε μαθητές οι οποίοι ξεχωρίζουν για κάποιο χαρακτηριστικό της εξωτερικής τους εμφάνισης, σε μαθητές με ιδιαιτερότητες στο χαρακτήρα τους (ντροπαλά παιδιά, πολύ ήσυχα), σε μαθητές διαφορετικής φυλής ή θρησκείας, σε μαθητές που έχουν πολύ καλές επιδόσεις στο σχολείο, ή αντιθέτως έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Mishna, 2003).

Τα αποτελέσματα μιας εκτεταμένης έρευνας στις ΗΠΑ (Nansel et al., 2001) έδειξαν ότι τόσο οι μαθητές θύματα, όσο και οι μαθητές θύτες, σχετίζονται με προβληματική ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Αυτοί που θυματοποιούνται επιδεικνύουν φτωχότερη κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή που σχετίζεται με μεγαλύτερη δυσκολία στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, λιγότερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους και μεγαλύτερα επίπεδα μοναξιάς. Μαθητές οι οποίοι είναι κοινωνικά απομονωμένοι και έχουν έλλειψεις κοινωνικές δεξιότητες είναι πιθανότερο να γίνουν στόχοι θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα άλλης έρευνας (Hoover, Oliver, & Thomson, 1993) από τα οποία προέκυψε ότι ο πιο συχνός λόγος τον οποίον αναφέρουν οι μαθητές για τους συμμαθητές τους που είναι στόχοι θυματοποίησης, είναι ότι αυτοί «δεν είναι ίδιοι, δεν ταιριάζουν (“they didn't fit”)».

Η χρόνια μαθητική θυματοποίηση συνδέεται με ψυχολογικά προβλήματα υπερβολικής αναστολής, μοναξιά, κατάθλιψη, διαταραχές άγχους και χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά την παιδική, εφηβική και ενήλικη ζωή, ενώ είναι δυνατόν να συμβάλλει στη δημιουργία κοινωνικο-γνωστικών προκαταλήψεων που σχετίζονται με εχθρικές-εκδικητικές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα τη δια βίου κοινωνική περιθωριοποίηση (Ανδρέου & Smith, 2002). Άλλα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους μαθητές θύματα είναι η κοινωνική ανεπάρκεια και οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι πολλές απουσίες από το σχολείο καθώς και η άσχημη ακαδημαϊκή επίδοση (Pepler, & Craig, 1997). Αλλά η σπουδαιότερη συνέπεια του εκφοβισμού μπορεί να θεωρηθεί ο χαμηλός βαθμός αυτοεκτίμησης που βιώνουν οι μαθητές θύματα, ο οποίος είναι καθοριστικός για την προσωπική και τη σχολική τους ζωή, χωρίς όμως να είναι εύκολο να αποδειχτεί μια σχέση αιτίου-αποτελέσματος (Hodges & Perry, 1999).

Από τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στον Καναδά (McKenney, Pepler, Craig, & Connolly, 2006) βρέθηκε ότι παρά το ότι όλα τα είδη της θυματοποίησης είναι τραυματικά για τους μαθητές που τα υφίστανται, η θυματοποίηση με αίτιο την εθνική καταγωγή μπορεί να είναι ιδιαίτερα καταστρεπτική όσον αφορά στο βαθμό του άγχους, της καταπίεσης και της απόσυρσης που προκαλεί, όπως επίσης και στο βαθμό που είναι αιτία για εμφάνιση επιθετικής ή παραβατικής συμπεριφοράς από μέρους των θυμάτων.

Ανάλογα ήταν τα και τα συμπεράσματα άλλης έρευνας (Larochette, 2009), ανάμεσα σε δείγμα εφήβων στην ίδια χώρα όπου αναφέρεται ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην καταγωγή, στο immigrant status και στην εμφάνιση του bullying και ότι οι μειονότητες ως προς τη φυλή ή την καταγωγή βιώνουν καταστάσεις ρατσιστικής θυματοποίησης. Όμως, το immigrant status δεν είναι παράγοντας επικινδυνότητας μόνο για θυματοποίηση, αλλά και επιθετικότητας ενάντια σε άλλους.

Σε μια πολυεπίπεδη διερεύνηση της ρατσιστικής επιθετικότητας και θυματοποίησης τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχολείου, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές και πιο συγκεκριμένα τα αγόρια, από διαφορετικό εθνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο είναι σε επικινδυνότητα να εμπλακούν σε καταστάσεις bullying τόσο από το μέρος του θύματος, όσο και από του θύτη (Vervoort, Scholte και Overbeek, 2008). Οι συγγραφείς συνδέουν την επιθετικότητα και τη θυματοποίηση με το αυτοσυναίσθημα και το κοινωνικο-οικονομικό status. Η καταγωγή, ως χαρακτηριστικό του στάτους, είναι πιθανόν να είναι λόγος αντιπαράθεσης, ειδικότερα μεταξύ των μελών των εθνικών μειονοτήτων από τη μια και των μελών των εθνικών πλειοψηφιών από την άλλη.

Οι πρόσφατες έρευνες δείχνουν σημαντική έξαρση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Ανδρέου, 2007; Εγκύκλιος ΥΠΔΒΜΘ, 2011), στα σχολεία κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έρευνες αυτές έχουν κατατάξει παιδιά μεταναστών τόσο στη μεριά του θύματος, όσο και στη μεριά του θύτη, όταν εμπλέκονται σε καταστάσεις bullying (Houndoumadi, Pateraki & Doanidou, 2003; ΕΚΚΕ (Εφημερίδα «Καθημερινή», 2006a); Παπάζογλου, Θωμοπούλου & Στρατούλιας, 2009; Μανιάτης, 2010). Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχουν σχετικές μελέτες που να διερευνούν την εμπλοκή μαθητών από οικογένειες μεταναστών σε καταστάσεις bullying, ο σχολικός εκφοβισμός όμως έχει περάσει ήδη και στην αυλή του δημοτικού σχολείου.

2. Η αυτοαντίληψη (self-concept)

Σύμφωνα με τη Μακρή-Μπότσαρη (2001), η *αυτοαντίληψη* είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού, διαμορφώνεται από τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού στο περιβάλλον που ζει και επηρεάζεται από τις απόψεις και τις εκτιμήσεις ατόμων σημαντικών στο περιβάλλον του (γονείς, δάσκαλοι, συνομήλικοι), ενώ η *αυτοεκτίμηση* αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της αυτοαντίληψης, απεικονίζει την εικόνα που έχει ένα άτομο για την αξία του και συσχετίζεται με την ψυχική του υγεία.

Τα παιδιά με ενισχυμένη αυτοεκτίμηση έχουν μεγαλύτερη αυτοαποδοχή και γνώση του εαυτού τους, των ορίων τους και των δυνατοτήτων τους. Αντίθετα τα παιδιά με μικρή αυτοεκτίμηση, απορρίπτουν πιο εύκολα τον εαυτό τους, θεωρούν ότι έχουν πολλά προβλήματα και παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής (Harter & Marold, 1994).

Τα αποτελέσματα μεγάλης κλίμακας έρευνας στην Ιρλανδία (O'Moore & Kirkham, 2001) έδειξαν ότι τόσο οι μαθητές που θυματοποιούνται όσο και αυτοί που θυματοποιούν στο δημοτικό σχολείο αλλά και σε μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από ότι οι συνομήλικοί τους που δε συμμετέχουν σε πράξεις bullying. Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν συχνά σε καταστάσεις bullying έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους μαθητές που συμμετέχουν ευκαιριακά σε τέτοιες καταστάσεις. Ιδιαίτερα οι μαθητές που εμπλέκονται στο bullying τόσο ως θύματα όσο και ως θύτες, έχουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τους συνομήλικούς τους οι οποίοι χαρακτηρίζονται μόνο ως θύματα ή μόνο ως θύτες.

Διαπιστώνεται λοιπόν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μια πιθανή τριγωνική σχέση ανάμεσα στους μαθητές από μεταναστευτικές ομάδες, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση που πιθανόν να βιώνουν λόγω χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού στάτους και την πιθανή εμπλοκή τους σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού.

3. Σκοπός της έρευνας - Υποθέσεις

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τις διαδικασίες θυματοποίησης που συμβαίνουν ανάμεσα σε μαθητές από οικογένειες μεταναστών (αλλοδαπών, παλιννοστούντων και ομογενών) από την Αλβανία και την ΠΣΕ (Πρώην Σοβιετική Ένωση) και μαθητών ελληνικής καταγωγής. Σχετικές έρευνες δεν υπάρχουν για την α/θμια εκπαίδευση στον Ελλαδικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, ενώ υπάρχουν έρευνες σχετικές με τη θυματοποίηση στο χώρο του δημοτικού σχολείου γενικά, δεν υπάρχουν έρευνες που να συνδέουν τέτοιες συμπεριφορές με την καταγωγή των μαθητών που τις εκδηλώνουν ή που τις υφίστανται.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

- Θα υπάρξει μεγαλύτερη εμπλοκή σε καταστάσεις bullying των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την ΠΣΕ σε σχέση με τους συνομηλικούς τους μαθητές ελληνικής καταγωγής; Αν ναι, τι μορφή έχει αυτή η εμπλοκή;
- Αν οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την ΠΣΕ εμπλέκονται περισσότερο σε καταστάσεις bullying θα υπάρχουν διαφορές ανάμεσά τους λόγω φύλου, ηλικίας και καταγωγής.
- Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους τομείς της αυτοεκτίμησης (self esteem, global self-worth κατά την Harter), της αυτοαντίληψης ως προς τη σχολική

ικανότητα (scholastic competence) και την αποδοχή από τους συνομήλικους (peer acceptance) ανάμεσα σε μαθητές από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την ΠΣΕ και τους συνομηλικούς τους μαθητές ελληνικής καταγωγής;

- Οι ενδεχόμενες διαφορές στους τομείς της αυτοεκτίμησης, της αυτοαντίληψης ως προς τη σχολική ικανότητα, και της αποδοχής από τους συνομήλικους εξαιτίας της καταγωγής, θα ρυθμίζουν τις ενδεχόμενες διαφορές όσον αφορά την εμπλοκή σε καταστάσεις bullying ανάμεσα σε Έλληνες μαθητές και μαθητές από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την ΠΣΕ.

4. Μεθοδολογία

4.1 Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν συνολικά μέρος 631 μαθητές από τα δεκατρία σχολεία, εκ των οποίων το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 124 μαθητές, από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την ΠΣΕ. Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2010-11 σε δημοτικά σχολεία όπου φοιτούσαν μαθητές των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων από οικογένειες μεταναστών (αλλοδαπών, παλιννοστούντων και ομογενών) από την Αλβανία και την ΠΣΕ. Τα σχολεία προέρχονται από αγροτικές-ημιαστικές και αστικές περιοχές, έτσι ώστε να υπάρχει αντιπροσωπευτικό κατά το δυνατόν δείγμα από διάφορες περιοχές στο μαθητικό πληθυσμό. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών από οικογένειες μεταναστών που αποτέλεσαν την ομάδα έρευνας:

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία των παιδιών από οικογένειες μεταναστών που συμμετείχαν στην έρευνα

	Συχνότητα N			Ποσοστό %		
Φύλο						
Αγόρια	65			52%		
Κορίτσια	59			48%		
Σύνολο	124			100%		
Τάξη φοίτησης						
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Ε΄	34	31	65	27%	25%	49%
ΣΤ΄	31	28	69	25%	23%	51%
Σύνολο	65	59	124	52%	48%	100%
Καταγωγή						
Αλβανοί	67			54%		
Ομογενείς από Αλβανία	2			2%		
Αλλοδαποί από ΠΣΕ*	8			6%		
Ομογενείς από ΠΣΕ	47			38%		
Σύνολο	124			100%		

* Πρώην Σοβιετική Ένωση

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε και μια ομάδα από 125 μαθητές ελληνικής καταγωγής οι οποίοι επελέγησαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και οι οποίοι έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά ως προς το φύλο, το σχολείο και την τάξη φοίτησης με τους μαθητές από οικογένειες μεταναστών. Για τους σκοπούς της έρευνας, οι δύο πρώτες κατηγορίες ομαδοποιήθηκαν στην επεξεργασία των δεδομένων ως μία ομάδα («Μετανάστες από την Αλβανία») και οι δύο επόμενες κατηγορίες ομαδοποιήθηκαν ως ακόμα μία ομάδα («Μετανάστες από την ΠΣΕ»).

4.2 Εργαλεία μέτρησης

Εκφοβισμός/Θυματοποίηση

Για τον εντοπισμό των μαθητών που εμπλέκονται σε καταστάσεις θυματοποίησης είτε ως θύτες, είτε ως θύματα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Peer Relations Questionnaire (Rigby & Slee, 1993).

Αυτοσυναίσθημα/Αυτοεκτίμηση

Για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης για α) την αποδοχή από τους συμμαθητές και β) της σχολικής ικανότητας, όπως και της αυτοεκτίμησης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ-II (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου II - Μακρή-Μπότσαρη, 2001), που αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου Self-Perception Profile for Children της S. Harter και έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες με αξιόπιστα αποτελέσματα (Κολιάδης, Μυλωνάς, Κουμπιάς & Βάρφη, 2002; Πατσάλης, Παπουτσάκη, Τριβέλα, 2011). Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ-II περιλαμβάνει έξι κλίμακες που με 5 ερωτήσεις καθεμία, αξιολογούν: 1. Σχολική Ικανότητα, 2. Σχέσεις με συνομηλίκους, 3. Αθλητική Ικανότητα, 4. Φυσική Εμφάνιση, 5. Διαγωγή-Συμπεριφορά και τέλος την Αυτοεκτίμηση (Global Self-Worth). Η κλίμακα της Αυτοεκτίμησης αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ο μαθητής είναι ευχαριστημένος γενικά με τον εαυτό του και τη ζωή του. Για τους σκοπούς της έρευνας αυτής εξαιρέθηκαν οι τομείς που αξιολογούν την Αθλητική Ικανότητα, τη Φυσική Εμφάνιση και τη Διαγωγή-Συμπεριφορά διότι είναι τομείς οι οποίοι δεν σχετίζονται με τους σκοπούς της έρευνας και αφού δίνεται η δυνατότητα από το ίδιο το ερωτηματολόγιο (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Τα επιπλέον στοιχεία που συμπληρώθηκαν και για τα δύο ερωτηματολόγια ήταν το σχολείο και η τάξη-τμήμα.

4.3 Αποτελέσματα

Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με βάση το τεστ άλφα του Cronbach (Cronbach, 1951). Όσον αφορά την εσωτερική συνοχή των παραγόντων, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι δύο παράγοντες (θύτης – θύμα) είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής, ενώ για τον παράγοντα κοινωνική συμπεριφορά ο δείκτης εσωτερικής συνοχής κυμάνθηκε σε μέτρια επίπεδα (Πίνακας 3). Έτσι αποφασίστηκε τα αποτελέσματα που έδωσαν οι μεταβλητές του παράγοντα αυτού να μη χρησιμοποιηθούν, όπως έγινε και σε άλλη έρευνα (Duncan, 1999).

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ-II δεν ελέγχθηκε, επειδή το συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης έχει σταθμιστεί στον Ελληνικό πληθυσμό και έχει επιβεβαιωθεί η δομική του εγκυρότητα (5 διακριτοί παράγοντες: αυτοαντίληψη για: α. τη σχολική ικανότητα, β. τις σχέσεις με συνομήλικους, γ. αθλητική ικανότητα, δ. φυσική εμφάνιση και ε. διαγωγή-συμπεριφορά) και η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του (r Pearson κυμάνθηκε από .45 έως .82) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

4.4 Διαφορές στην εμπλοκή σε καταστάσεις bullying ανάμεσα μαθητές διαφορετικής καταγωγής

Όπως παρατηρούμε παρακάτω (πίνακας 2) ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών παρουσιάζουν μεγαλύτερο Μ.Ο. στις τιμές της κλίμακας «τάση για εκφοβισμό» από ότι οι Έλληνες μαθητές ενώ αντίθετα παρουσιάζουν μικρότερο Μ.Ο. στις τιμές της κλίμακας «τάση για θυματοποίηση».

Πιν. 2. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για το ερωτηματολόγιο PRQ

Υποκλίμακα	Καταγωγή	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλ.	Πλήθος
Τάση για εκφοβισμό (bully scale)	Έλληνες	1,23	.32	125
	Αλλοδ.-Ομογεν.	1,41	.54	124
	Σύνολο	1,32	.45	249
Τάση για θυματοποίηση (victim scale)	Έλληνες	1,82	.71	125
	Αλλοδ.-Ομογεν.	1,72	.61	124
	Σύνολο	1,77	.67	249

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA), με εξαρτημένες μεταβλητές τις τιμές της κλίμακας «τάση για εκφοβισμό» και της κλίμακας «τάση για

θυματοποίηση» από το ερωτηματολόγιο PRQ για να εξεταστεί εάν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ως προς την καταγωγή τους (μαθητές από την Ελλάδα - μαθητές από οικογένειες μεταναστών), στην εμπλοκή τους σε καταστάσεις bullying. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Wilks' $\lambda = .949$ $F_{3,245} = 4.40$, $p < .05$). Ακολούθησαν ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης από τις οποίες φάνηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω καταγωγής υπήρχαν μόνο στη μεταβλητή θύτης (πίνακας 3).

Από τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται ότι οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών (ομογενών και αλλοδαπών) εμπλέκονται συχνότερα σε καταστάσεις bullying, από ότι οι Έλληνες μαθητές, και μάλιστα ως «θύτες».

Πίνακας 3. Δείκτες εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου Peer Relations Questionnaire και διαφορές στην εμπλοκή σε καταστάσεις bullying ανάμεσα μαθητές διαφορετικής καταγωγής

	Cronbach's <i>a</i>	Έλληνες (<i>N</i> = 125)	Μετανάστες (<i>N</i> = 124)	$F_{(1,247)}$	η^2
Τάση για εκφοβισμό	.68	1.23 ± .32	1.41 ± .54	10.62*	.041
Τάση για θυματοποίηση	.83	1.82 ± .71	1.72 ± .61	1.51	.006

* $p < .05$

4.5 Διαφορές στην εμπλοκή σε καταστάσεις bullying σε μαθητές από οικογένειες μεταναστών λόγω φύλου, ηλικίας και καταγωγής

Για την εξέταση των διαφορών σε μαθητές από οικογένειες μεταναστών λόγω φύλου, ηλικίας και καταγωγής, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης 3 παραγόντων με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβλητή «τάση για εκφοβισμό» και ανεξάρτητες μεταβλητές τις μεταβλητές φύλο, τάξη και καταγωγή (από Αλβανία, από Π.Σ.Ε.).

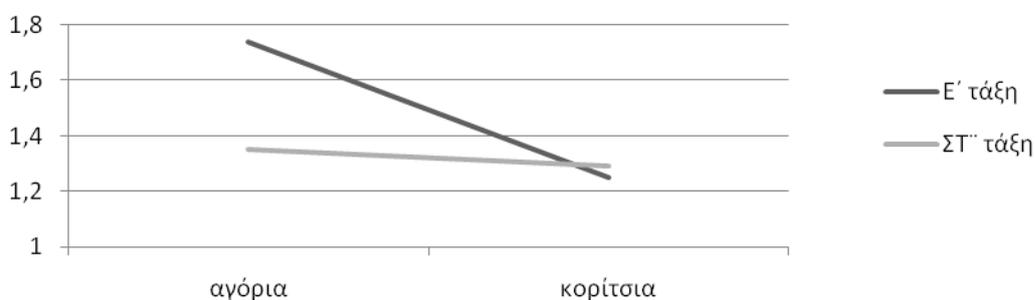
Όπως ήταν φυσικό από την ανάλυση εξαιρέθηκαν οι μαθητές με ελληνική προέλευση ($N = 125$) και χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών (ομογενών και αλλοδαπών, $N = 124$). Από τα αποτελέσματα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια (Πίνακας 4) και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων φύλο και τάξη ($F_{(1,123)} = 5.22$, $p < .05$) (Διάγραμμα 1).

Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια εμφανίζονται να ενεργούν περισσότερο ως θύτες από όσο τα κορίτσια, παρ' όλα εξαιτίας της αλληλεπίδρασης που παρατηρήθηκε μεταξύ φύλου και τάξης, η διαφορά αυτή φαίνεται ότι οφείλεται κυρίως στους μαθητές της Ε' τάξης.

Πίνακας 4. Διαφορές σε μαθητές από οικογένειες μεταναστών λόγω φύλου, ηλικίας και καταγωγής στη μεταβλητή «τάση για εκφοβισμό»

<u>Χώρα καταγωγής:</u>	Αλβανία (N = 69)	Π.Σ.Ε. (N = 55)	$F_{(1,123)}$	η^2
	1.35 ± .43	1.49 ± .64	3.49	.029
<u>Φύλο:</u>	Αγόρια (N = 65)	Κορίτσια (N = 59)		
	1.53 ± .64	1.27 ± .37	8.31*	.067
<u>Τάξη:</u>	Ε' (N = 65)	ΣΤ' (N = 59)		
	1.48 ± .65	1.31 ± .36	3.44	.029

* $p < .05$



Διάγραμμα 1. Διαφορές ανά φύλο και τάξη στη μεταβλητή «τάση για εκφοβισμό»

4.6 Διαφορές στο Αυτοσυναίσθημα/Αυτοεκτίμηση ανάμεσα μαθητές διαφορετικής καταγωγής

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, οι μαθητές ελληνικής καταγωγής είχαν μεγαλύτερους μέσους όρους τόσο στους τομείς της αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας και της κοινωνικής αποδοχής, όσο και στην αυτοεκτίμηση. Για να διαπιστωθεί εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παραπάνω τομείς, χρησιμοποιήθηκε η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης MANOVA, με εξαρτημένες μεταβλητές τις μεταβλητές «αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας», «αυτοαντίληψη της κοινωνικής αποδοχής» και «αυτοεκτίμηση» που δημιουργήθηκαν από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II και ανεξάρτητη μεταβλητή την καταγωγή των μαθητών (Έλληνες – μετανάστες). Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Wilks' $\lambda = .944$, $F_{(3,245)} = 4.86$, $p < .05$).

Από τις ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης που ακολούθησαν, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο στη μεταβλητή «αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας» (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Διαφορές στο αυτοσυναίσθημα/αυτοεκτίμηση ανάμεσα μαθητές διαφορετικής καταγωγής

	Έλληνες (<i>N</i> = 125)	Μετανάστες (<i>N</i> = 124)	<i>F</i> (1,247)	η^2
αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας	3.11±.67	2.79±.67	14.49**	
αυτοαντίληψη της κοινωνικής αποδοχής	3.09±.69	3.02±.62	.85	
αυτοεκτίμηση	3.27±.53	3.14±.66	2.97	

** $p < .001$

4.7 Αντίληψη του εαυτού και εμπλοκή σε καταστάσεις bullying

Λόγω της στατιστικά σημαντικής συσχέτισης που παρατηρήθηκε ανάμεσα στη μεταβλητή «θύτης» και τις μεταβλητές «γενική αυτοεκτίμηση» και «αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας», (Pearson's r -.22 και -.27 αντίστοιχα, $p < .05$, αντίστοιχα), εφαρμόστηκαν μονομεταβλητές αναλύσεις συνδιακύμανσης (ANCOVA) εξαρτημένη μεταβλητή την μεταβλητή «θύτης», ανεξάρτητη μεταβλητή την μεταβλητή «καταγωγή» και συνδιακυμαντές τις μεταβλητές «γενική αυτοεκτίμηση» και «αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας». Στόχος ήταν να εξεταστεί κατά πόσο οι μεταβλητές αυτές ρυθμίζουν τις διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους Έλληνες μαθητές και τους μαθητές από οικογένειες μεταναστών στη μεταβλητή «τάση για εκφοβισμό».

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η μεταβλητή «γενική αυτοεκτίμηση» ρύθμιζε σε κάποιο βαθμό τις διαφορές μεταξύ των Ελλήνων μαθητών και των μαθητών από οικογένειες μεταναστών ($F = 10.824$, $p = .001$, $\eta^2 = .042$). Κι αυτό, γιατί όπως φαίνεται, μετά τη ρύθμιση οι διαφορές παρέμειναν στατιστικά σημαντικές, και όπως φαίνεται από την τιμή του η^2 ήταν ελαφρώς μικρότερες (Πίνακας 6).

Παρομοίως από τα αποτελέσματα της δεύτερης ανάλυσης συνδιακύμανσης, φάνηκε ότι η μεταβλητή «αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας» ρύθμιζε επίσης στατιστικά σημαντικά τις διαφορές στη μεταβλητή «τάση για εκφοβισμό» μεταξύ των Ελλήνων μαθητών και των μαθητών από οικογένειες μεταναστών ($F = 4.27$, $p < .05$, $\eta^2 = .017$). Μετά τη ρύθμιση οι διαφορές και πάλι παρέμειναν επίσης στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα αναλύσεων συνδιακύμανσης

	Έλληνες	Μη Έλληνες			
	M.O.	M.O.	F	Sig.	η^2
<i>Συνδιακυμαντής: «γενική αυτοεκτίμηση»</i>					
Πριν τη ρύθμιση	1.23	1.41	10.62	.001	.041
Μετά τη ρύθμιση	1.24	1.40	8.67	.004	.034
<i>Συνδιακυμαντής: «αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας»</i>					
Πριν τη ρύθμιση	1.23	1.41	10.62	.001	.041
Μετά τη ρύθμιση	1.23	1.39	7.29	.007	.029

5 Σχολιασμός

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τη συμπεριφορά των παιδιών μεταναστών στο δημοτικό σχολείο, όσον αφορά το σχολικό εκφοβισμό, και αν υπάρχει συσχέτιση με τη γενική τους αυτοεκτίμηση και τις διαστάσεις της, την αυτοαντίληψη για τη σχολική ικανότητα και τη κοινωνική αποδοχή.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πρόσφατα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ (2008, 2009) για τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο δημοτικό σχολείο, ότι οι μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ξεπερνούν το 10% των φοιτούντων μαθητών. Η αναγκαιότητα λοιπόν να ερευνηθεί το κομμάτι αυτό του μαθητικού πληθυσμού όσον αφορά την εμπλοκή του στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι φανερή. Το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό καθεστώς των οικογενειών των μαθητών αυτών, λόγω του immigrant status της παραμονής τους στην Ελλάδα, είναι ένας παράγοντας επικινδυνότητας εμπλοκής σε καταστάσεις bullying, όπως υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Η ανάλυση συσχέτισης των τριών μεταβλητών του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II για το συνολικό δείγμα των μαθητών που εξετάστηκε (Έλληνες και μετανάστες), έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση, αν και μικρότερη, υπάρχει ανάμεσα στην αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας και την αυτοαντίληψη της κοινωνικής αποδοχής. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη της κοινωνικής αποδοχής.

Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα έρευνας σχετικής με την αυτοαντίληψη των Ελληνόπουλων που διενήργησε η Μακρή-Μπότσαρη (1996). Στην έρευνα αυτή βρέθηκε υψηλή συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με την αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας, και χαμηλότερη συσχέτιση με την αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης και της συμπεριφοράς, μεταβλητές που δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόγνωσης της αυτοεκτίμησης (σφαιρικής αυτοαξίας, όπως αναφέρεται), μετά την αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης και

της συμπεριφοράς, είναι η αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας. Παρόμοιες συσχετίσεις μεταξύ αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης της ικανότητας στη γλώσσα και την αριθμητική, έχουν διαπιστωθεί και σε έρευνα του Φλουρή (1989, στο Μακρή-Μπότσαρη, (1996). Ο λόγος για τον οποίο οι μαθητές αυτοί έχουν μειωμένη αυτοαντίληψη για τη σχολική τους ικανότητα, είναι φυσικά οι δυσκολίες προσαρμογής τους στο σχολείο εξαιτίας της δυσκολίας που έχουν στην ελληνική γλώσσα και τις λιγοστές ευκαιρίες για αντισταθμιστική αγωγή τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και έξω από αυτό (McLoyd 1998; Motti-Stefanidi et al, 2008a; Motti-Stefanidi et al, 2008b;).

Η μεγαλύτερη συμμετοχή των αγοριών από οικογένειες μεταναστών σε καταστάσεις bullying από τη μεριά του θύτη είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας γενικά για τη μεγαλύτερη συμμετοχή των αγοριών σε καταστάσεις bullying (Andreou & Metallidou, 2004; Fandrem, Ertesvag, Strohmeier & Roland, 2010; Pepler, Connolly & Craig, 1999; Scholte et al, 2006; Αρτινοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με τις Houndoumadi, Pateraki & Doanidou (2003), οι μαθητές ειδικότερα από οικογένειες μεταναστών δέχονται απόρριψη, βία, ρατσιστική συμπεριφορά εκ μέρους των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να αντιδρούν βίαια, να εμπλέκονται σε συγκρούσεις και το σχολείο να μετατρέπεται γι' αυτούς σε χώρο αυτοεπιβεβαίωσης και επίδειξης της ισχύος τους. Το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, η αποστέρηση, η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός οδηγούν τους μαθητές με διαφορετική καταγωγή στην υιοθέτηση βίαιης συμπεριφοράς και φαίνεται πως η βία είναι τελικά σύμπτωμα του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ένα άλλο εύρημα της έρευνας είναι η στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων φύλο και τάξη. Τα αγόρια έχουν την τάση να είναι περισσότερο θύτες από ό,τι τα κορίτσια, παρ' όλα αυτά η διαφορά οφείλεται περισσότερο στους μαθητές της Ε' τάξης. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα έρευνας για τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των Χατζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη (2000), σύμφωνα με τα οποία ο αριθμός των δραστών και των θυμάτων μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία.

Συμπερασματικά από την έρευνα φάνηκε ότι η «γενική αυτοεκτίμηση» και η «αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας» μπορούν να εκληφθούν ως παράγοντες που συνεισφέρουν στην εμπλοκή σε καταστάσεις bullying, όμως περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη για την πλήρη εξακρίβωση όλων των παραγόντων που συνεισφέρουν στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Το αποτέλεσμα αυτό είναι σε αντιστοιχία με έρευνες στον ελλαδικό χώρο, σύμφωνα με τις οποίες μαθητές από οικογένειες μεταναστών παρουσιάζουν φτωχή ακαδημαϊκή επίδοση, η οποία συνδέεται με επικινδυνότητα για ψυχοκοινωνικές επιπλοκές (Kolaitis, et al., 2003; Motti-Stefanidi et al., 2008).

6 Συμπεράσματα-Προτάσεις

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο σχολικός εκφοβισμός, ως φαινόμενο, σχετίζεται με το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Πρέπει, λοιπόν, να αναληφθούν πρωτοβουλίες σε εθνικό και τοπικό-περιφερειακό επίπεδο που να σχετίζονται, εκτός των παραπάνω, με την αντιμετώπιση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, τη σχολική διαρροή και την καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκτεταμένη συνεργασία των φορέων της τοπικής κοινωνίας με πόλους τα σχολεία, τις δημόσιες συμβουλευτικές υπηρεσίες, την τοπική αυτοδιοίκηση, τους συλλόγους γονέων και φυσικά τα πανεπιστήμια.

Ο σχεδιασμός αυτός επιβάλλεται να εφαρμοστεί άμεσα, για να έχουμε αποτελέσματα σε μεσο-μακροπρόθεσμο επίπεδο.

Η ένταξη των μαθητών από οικογένειες μεταναστών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης διέπει πλέον το πνεύμα της εκπαίδευσης, τόσο από το μέρος του νομοθέτη όσο και από το μέρος όλων των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, η πρακτική της ένταξης στο σχολείο μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, το οποίο είναι πιθανό να παρεμποδίζει, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, την επιτυχή συμμετοχή στη συνήθη μαθησιακή διαδικασία, φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα της διαφοράς και της διαφοροποίησης στις σχολικές τάξεις.

Η απάντηση στις διαφορές των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι ίσως η εφαρμογή της διαφοροποιημένης οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία θα συμπεριλαμβάνει και τις διαδικασίες αξιολόγησης, ώστε να ανατροφοδοτούν αυτές με επάρκεια και πληρότητα όλους τους μαθητές στη βάση της διαφορετικότητάς τους. Αυτή η υπόθεση όμως χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). The Relationship of Academic and Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations Among Greek Primary School Children. *Educational Psychology*, 24(1), 27-41.
- Cronbach, L., J. (1951). Coefficient alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Department for Education and Skills (2006). *Bullying Around Racism, Religion and Culture*, DfES.
- Duncan, R. D. (1999). Peer and Sibling Aggression: An Investigation of Intra- and Extra-Familial Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(8), 871-886.

- Fakiolas, R. (1999). Socio-Economic Effects of Immigration in Greece. *Journal of European Social Policy*, 9, 211-229.
- Fandrem, H., Ertesvag, S.K., Strohmeier, D., Roland, E. (2010). Bullying and affiliation: A study of peer groups in native and immigrant adolescents in Norway. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(4), 401-418.
- Harter, S., & Marold, D.B. (1994). Psychosocial Risk Factors Contributing to Adolescent Suicidal Ideation. *New Directions for Child Development*, 64, 71-91.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and inter-personal consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Hoover, J.H., Oliver, R.L., & Thomson, K.A. (1993). Perceived victimization by school bullies: new research and future direction. *Journal of Human Educational Development*. 32,76-84.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L. & Doanidou, M. (2003). Tackling violence in schools- A report from Greece. In P.K.Smith (Ed.), *Violence in schools-The response in Europe* (pp. 169-184). London: RoutledgeFalmer.
- Kolaitis, G, Tsiantis, J., Madianos, M., & Kotsopoulos, S. (2003). Psychosocial adaptation of immigrant Greek children from the former Soviet Union. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12, 67-74.
- Larochette, A.C., (2009). Bullying in a Multicultural Context-The Influences of Race, Immigrant Status, and School Climate on the Incidence of Bullying in Canadian Children and Adolescents. *A thesis submitted to the Department of Psychology in conformity with the requirements for the degree of Master of Science*. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- McKenney, K.S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4(2), 239-264.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Mishna, F. (2003). Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papanthasiou, A., & Masten, A.S. (2008a). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 235-261.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., Dalla, M., Takis, N., Papanthasiou, A., & Masten, A.,S. (2008b). Immigration as a risk factor for adolescent adaptation in Greek urban schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 235-261.
- Nansel, R.T., Overpeck, M., Pilla, R.,S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth. Prevalence and Association With Psychological Adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.

- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-Esteem and Its Relationship to Bullying Behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Pepler, D. J. & Craig, W. M. (1997). Bullying: Research and Intervention. *Youth Update*, 15(1), 4-6.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, G. (2008). Bullying and Victimization Among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1-11.

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Ε., & Smith, P. K. (2002). Το φαινόμενο "bullying" στο χώρο του σχολείου και η άσκηση σωματικής και ψυχολογικής βίας από συνομηλίκους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 9-25.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2008). Η διαμόρφωση της προσωπικότητας σε περιβάλλοντα ετερότητας: θεωρητικές προκλήσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο του Α.Π.Θ: Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς. Θεσσαλονίκη.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (2008). *Στατιστικά στοιχεία για Αλλοδαπούς και Παλιννοστούντες Μαθητές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (2009). *Στατιστικά στοιχεία για Αλλοδαπούς και Παλιννοστούντες Μαθητές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- «Καθημερινή» Εφημερίδα (2006a). *Μάρτυρες βίας το 37% των μαθητών δημοτικού!* Ανακτηθέν την 16-6-2011 από: http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_1_16/06/2006_187685
- «Καθημερινή» Εφημερίδα (2006b). *Βία στον νου και το σώμα των παιδιών*. Ανακτηθέν την 25-6-2011 από: http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_2_16/06/2006_187716
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ., Κουμπιάς, Ε.Λ. & Βάρφη, Β. (2002). *Αυτοαντίληψη και Αναγνωστική Ικανότητα μαθητών Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου*. Πρακτικά, 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, "Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα". Ανακτηθέν την 12/6/2013 από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1996). Δομή και προσδιοριστικοί παράγοντες της αυτοαντίληψης των ελληνόπουλων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 271-318
- Μανιάτης Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138.

- Παπάζογλου, Ε., Θωμοπούλου, Γ., & Στρατούλιας, Ι. (2009). *Παραβατικότητα στο χώρο του σχολείου αλλοδαπών μαθητών. Έρευνα στα αρχεία των Σ.Σ.Ν. Αχαΐας-Αν. Θεσ/νίκης και Ιωαννίνων. (2002-2008)*. Εισήγηση στο 12ο Διεθνές Συνέδριο “Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας”, Πάτρα.
- Πατσάλης, Χ., Παπουτσάκη Κ., Τριβέλα Μ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς και αυτοαντίληψη σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου*. Εισήγηση στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής. Αθήνα, 15-4-2010. Ανακτηθέν την 14-6-2013 από: <http://users.sch.gr/>
- Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δ.Ε. για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών*. Εγκύκλιος του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας με αριθμό πρωτ.: 18890/Γ2/14-2-2011/ΥΠΔΒΜΘ/Δ/νση Σπουδών Β/θμιας Εκπ/σης/Τμήμα Γ’.
- Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α, & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση Βίας από Μαθητές προς Μαθητές στο Χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος*, 2(1), 97- 111.

Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς μέσω της αξιοποίησης μουσειοσκευών και νέων τεχνολογιών.

Η περίπτωση μιας επιμορφωτικής δράσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Educational visits design and implementation with museumkits and new technologies in museums and cultural centers: An educative action case study in primary education

Αγγελόπουλος Ηρακλής, Σχολικός Σύμβουλος 5ης Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αχαΐας, agghra1@gmail.com

Angelopoulos Heracles, School Counselor for the 5th Educational Region of Achaia

Καραγιάννης Παναγιώτης, Σχολικός Σύμβουλος 6ης Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αχαΐας

Panagiotis Karagiannis, School Counselor for the 5th Educational Region of Achaia

Μπαρής Θεόδωρος, Σχολικός Σύμβουλος -Προϊστάμενος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Ελλάδας, barist000@gmail.com

Baris Theodoros, Head School Counselor for the Scientific & Educational Guidance for the Primary Education in Western Greece

Μπαρδάκη Αλεξία, Εκπαιδευτικός-Μουσειοπαιδαγωγός (ΜΑ) ΣΤ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων Πάτρας, Γενική Γραμματεία Πολιτισμού, Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.

Bardaki Alexia, Teacher-Museum Educator (MA), the 6th Committee for the Prehistoric and Classical Antiquities of Patras, General Secretariat of Culture, Y.PAI.TH.P.A.

Abstract: The education's upgrade is related to the teachers' personal, academic and professional development. The museum is a place that can be incorporated within the teaching process, as long as the educational codes and conventions are rendered familiar to the educator. In this context, an educational action was implemented based upon the adult education methodologies, the heuristic path to knowledge, and the use of museum kits, educational software and the Internet. The reflective process initially highlighted the teachers' positive attitude, on the one hand towards the training forms based upon adult education and on the other hand towards the integration of other cultural spaces of reference in their educational planning.

Keywords: teacher training, professional development, adult education, museum kits, experiential learning

Περίληψη: Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης συναρτάται με την προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Το μουσείο είναι ένας χώρος που μπορεί να ενταχτεί στη διδακτική διαδικασία, εφόσον γίνουν οικείοι για τον εκπαιδευτικό οι κώδικες και οι συμβάσεις που το διέπουν. Στο πλαίσιο αυτό, υλοποιήθηκε επιμορφωτική δράση με βασικούς άξονες υλοποίησης τη μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων, την ευρετική πορεία προς τη γνώση, τη χρήση μουσειοσκευών, εκπαιδευτικού λογισμικού και διαδικτύου. Η αναστοχαστική διαδικασία ανέδειξε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών αφενός μεν απέναντι

σε μορφές επιμόρφωσης που βασίζονται στην εκπαίδευση ενήλικων και αφετέρου στην ένταξη των χώρων πολιτισμικής αναφοράς στον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανέλιξη, εκπαίδευση ενηλίκων, μουσειοσκευές, βιωματική μάθηση

Εισαγωγή

Το άρθρο ερευνά τρόπους οι οποίοι θα κινητοποιήσουν διαδικασίες μάθησης των μαθητών/τριών (ενεργό συμμετοχή, κριτική και δημιουργική σκέψη) μέσω εκπαιδευτικών επισκέψεων σε Μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς αξιοποιώντας Μουσειοσκευές και νέες τεχνολογίες.

Αφετηρία προβληματισμού της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης απετέλεσε η διαπίστωσή μας ότι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές συναντούν δυσκολίες στο να διδάξουν με τρόπο εποπτικό και βιωματικό θέματα πολιτισμού στους μαθητές/τριές τους. Οι ανασταλτικοί παράγοντες εντοπίζονται σε οργανωτικούς ενδοσχολικούς λόγους μετακίνησης των παιδιών του δημοτικού σχολείου (περιοχές απομακρυσμένες από αστικά κέντρα, αδυναμία κάλυψης των εξόδων, γραφειοκρατία διατυπώσεων), αλλά και το φόβο των εκπαιδευτικών για απρόοπτα και ατυχήματα καθώς και την ελλιπή ενημέρωσή τους αφενός μεν για τους συγκεκριμένους μουσειακούς χώρους της περιοχής τους, αφετέρου δε για τη μεθοδολογία προσέγγισής τους μέσω της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών.

Αναζητήσαμε, κατόπιν τούτου, μια διαδικασία επιμορφωτικής δράσης που θα βοηθούσε να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες. Έναν τρόπο ο οποίος θα έφερνε τα εκθέματα του μουσείου στη σχολική τάξη, θα προετοίμαζε και θα ευαισθητοποιούσε τους μαθητές/τριες για μελλοντική επίσκεψη σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς. Το άρθρο, ως υλοποιημένη επιμορφωτική δράση σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφέρεται στην παράλληλη αξιοποίηση Μουσειοσκευών (Κυκλαδικός Πολιτισμός, Μουσικά όργανα στην Αρχαία Ελλάδα, Παίζοντας στην Αρχαία Ελλάδα) και διαδικτυακών μέσων Νέων Τεχνολογιών (Ιστοσελίδες του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης, Ιστοσελίδα του Μουσείου της Ακρόπολης, εκπαιδευτικό λογισμικό «Αρχαιομανία»). Περιέχει τα φύλλα εργασίας των ομάδων, τη μεθοδολογία προσέγγισης του χειραπτικού υλικού, των Μουσειοσκευών και των ψηφιακών μέσων.

1 Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Νέο Σχολείο και επιμόρφωση

Η Κοινωνία της Γνώσης αποτελεί στις μέρες μας τη σημαντικότερη προτεραιότητα των ανεπτυγμένων χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο, αναδεικνύοντας τον πρωτεύοντα ρόλο της

γνώσης ως βασικού συστατικού στοιχείου της προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. Το σχολείο οφείλει να προετοιμάσει με κριτικό τρόπο τον αυριανό πολίτη, τόσο με τη δημιουργία ανοικτών και ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών, όσο και με την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό παράγοντα των προαναφερόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών και της αποτελεσματικότητας της παιδαγωγικής πράξης. Ως εκ τούτου, η προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική του ανάπτυξη καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική προϋπόθεση για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Αυτό ακριβώς το γεγονός καθιστά την επιμόρφωση βασική προϋπόθεση υποστήριξης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και, κατά συνέπεια, εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ειδικότερα, η ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας αναδεικνύει την επιμόρφωση ως μια συνεχή διαδικασία, η οποία συνδέει τη βασική κατάρτιση με την επαγγελματική δραστηριότητα, με στόχο την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν ποιοτικά τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Παράλληλα, συγκλίνει σε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά για το θεσμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2002. Κασσωτάκης, 2002. Μαυρογιώργος, 1989, 1999. Hargreaves, 1995. Ryba, 1992. Zeichner, 1987.)

1.2. Χαρακτηριστικά και αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και οι επιμορφωτές οφείλουν να γνωρίζουν και να ενημερώνονται συνεχώς για τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και τις βασικές αρχές που την διέπουν. Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενηλίκων, στο πλαίσιο της οποίας αναλύονται εμπειρίες, αναπτύσσονται δεξιότητες και γνώσεις και πραγματοποιούνται δραστηριότητες (Noué & Piveteau, 1999).

Οι ενήλικοι *μαθαίνουν με τρόπο διαφορετικό* από τους ανηλίκους καθώς έχουν τη δυνατότητα να επανεξετάζουν και να μετασχηματίζουν παγιωμένες αντιλήψεις, ιδεολογικές παραδοχές και πεποιθήσεις διαμέσου μιας διαδικασίας κριτικού στοχασμού και επεξεργασίας των νέων γνώσεων και δεδομένων στο μαθησιακό περιβάλλον (Meziroff, 2007). Για να επιτευχθεί αυτή η διαδικασία, θα πρέπει να επιλεγεί η *κατάλληλη μέθοδος*, η οποία προσιδιάζει στις μαθησιακές ανάγκες, στις γνώσεις, στις ιδέες, στις δεξιότητες, στις εμπειρίες και στα στυλ μάθησης των ενηλίκων. Η μέθοδος αυτή συνδυάζει τα βιωματικά επιμορφωτικά εργαστήρια με καινοτόμα εκπαιδευτικά υλικά ενώ παράλληλα αξιοποιεί τις δυνατότητες της σύγχρονης τεχνολογίας (Παπασταμάτης, 2003). Η αποτελεσματικότητα της επιμορφωτικής δράσης κρίνεται στο βαθμό που επιτυγχάνει τη μόνιμη τροποποίηση της συμπεριφοράς των επιμορφούμενων προς την επιθυμητή κατεύθυνση, αποφεύγοντας παρεκκλίσεις προς ανεπιθύμητες κατευθύνσεις (Γεωργιάδου, 2001).

Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι διέπεται από πέντε αλληλοσυνδεόμενες βασικές αρχές (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998), τις οποίες ο επιμορφωτής οφείλει να λαμβάνει πάντα υπόψη του και να λειτουργεί ανάλογα. Ειδικότερα: α) Επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι μαθησιακές δυνατότητες των διδασκομένων. β) Προάγεται η ευρηκτική πορεία προς τη γνώση. γ) Επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των διδασκομένων στη μαθησιακή πορεία διαμέσου της αξιοποίησης των ήδη αποκτηθέντων εμπειριών και γνώσεων. δ) Ο κριτικός τρόπος σκέψης ευνοεί το μαθησιακό κλίμα και ωθεί σε σύνθετες διερευνήσεις. ε) Η αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων συνιστά ουσιαστικό στοιχείο ανατροφοδότησης του κύκλου μάθησης.

Στο παραπάνω πλαίσιο, οι ενήλικοι αποτελούν διακριτή ομάδα επιμορφωμένων σε σχέση με τα παιδιά και τους εφήβους, με αποτέλεσμα τα προαναφερόμενα σημεία να προσλαμβάνουν διαφορετική ένταση και χροιά.

Πιο συγκεκριμένα, κύριο χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τη διεργασία μάθησης των ενηλίκων σε σύγκριση με τη μάθηση των παιδιών αποτελεί το γεγονός ότι απευθύνεται σε ήδη διαμορφωμένες προσωπικότητες. Δηλαδή, οι ενήλικοι συνιστούν αυτόνομες προσωπικότητες και, κατά συνέπεια, επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της μαθησιακής πορείας, όπως στον προσδιορισμό των στόχων, στην επιλογή του περιεχομένου, στην ανάπτυξη προβληματισμού, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην αξιολόγηση. Επιπλέον, διαθέτουν περιορισμένο χρόνο και έχουν συγκεκριμένες ανάγκες που συχνά είναι επιτακτικές. Κατά συνέπεια, προκειμένου να εμπλακούν σε κάποιο πρόγραμμα μάθησης, οι ενήλικοι απαιτούν να είναι σαφής η πρακτική χρησιμότητά του και η διασύνδεσή του με τον επαγγελματικό, τον κοινωνικό ή τον προσωπικό τομέα της ζωής τους. Στο πλαίσιο της κοινωνικής και επαγγελματικής τους δραστηριότητας, έχουν συσσωρεύσει μεγάλο απόθεμα εμπειριών και, επομένως, απαιτείται η άμεση σύνδεση του αντικειμένου και των δραστηριοτήτων μάθησης με τις εμπειρίες αυτές (Rogers, 1977).

1.3. Σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Σκοπός της επιμόρφωσης είναι, αφενός μεν, η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου δε η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης, διαμέσου της δια βίου εκπαίδευσης. Ειδικότερα, μέσω της επιμόρφωσης αναμένεται να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί δεξιότητες και στάσεις οι οποίες θα τους καθιστούν ικανούς: Να οργανώνουν δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης, να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες στις διαδικασίες μάθησης αλλά και στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική, να οργανώνουν και να συντονίζουν εργασίες των μαθητών σε ομάδες, να οργανώνουν το σχολικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τα επίσημα Προγράμματα Σπουδών, λαμβάνοντας, ταυτόχρονα, υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών στους οποίους κάθε φορά απευθύνονται και δίνοντας έμφαση στον γραμματισμό και τον αριθμητισμό (literacy, numeracy). Επίσης, στόχευση αποτελεί η δυνατότητα να συνδέουν

οι εκπαιδευτικοί το περιεχόμενο του αντικειμένου που διδάσκουν, με την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων στους μαθητές, να συνεργάζονται εποικοδομητικά με τους γονείς και άλλους κοινωνικούς εταίρους, να συνειδητοποιούν και να είναι σε θέση να αξιοποιούν την πολιτισμική ιδιαιτερότητα του μαθητικού δυναμικού, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της δια βίου μάθησης, να στηρίζουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τους παρέχουν κίνητρα μάθησης.

1.4. Το μουσείο και οι μουσειοσκευές

Το μουσείο είναι ένας χώρος που διέπεται από δικούς του κώδικες και συμβάσεις, οι οποίοι είναι άγνωστοι ή πολλές φορές ασαφείς για το ευρύ κοινό. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις η ερμηνεία τους φαντάζει δύσκολη στα μάτια των επισκεπτών. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλοί επισκέπτες, ανάμεσά τους και εκπαιδευτικοί, να δυσκολεύονται να «επικοινωνήσουν» με μουσειακούς χώρους (Τρούλη, 2008). Ωστόσο, τα μουσεία αποτελούν χώρους άτυπης μάθησης, που μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές δομές, όπως το σχολείο, γεγονός που τους δίνει τη δυνατότητα να προσφέρουν μια ποικιλία μαθησιακών εμπειριών και δραστηριοτήτων που θα συνδυάζουν τη γνώση με το παιχνίδι και την ψυχαγωγία.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά παγιωμένες αντιλήψεις, στάσεις και στερεοτυπικές συμπεριφορές απέναντι στο μουσείο, οι οποίες επηρεάζουν και τον τρόπο αξιοποίησής του στα πλαίσια της σχολικής πρακτικής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί βασικό ρυθμιστικό παράγοντα στην επαφή των μαθητών με τα εκθέματα των μουσειακών χώρων (Βέμη, 2003). Συχνά, όμως, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης του μουσείου, οι οποίες πηγάζουν από τη δυσκολία του να αποστασιοποιηθεί από τα πλαίσια και τους κανόνες της σχολικής τάξης, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για επιμόρφωσή του σε θέματα μουσειακής εκπαίδευσης. Επομένως, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει με ελευθερία και πέρα από τα καθιερωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα σε χώρους εναλλακτικής και δημιουργικής μάθησης, όπως το μουσείο, θα πρέπει να αποκτήσει την ανάλογη κατάρτιση που θα του εξασφαλίσει την εξοικείωση και τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία προσέγγισης της μουσειακής αγωγής (Βέμη, 2003).

Ωστόσο, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, δυσκολίες στον τρόπο προσέγγισης των παραπάνω χώρων αντιμετωπίζουν και οι μαθητές, εξαιτίας της αδυναμίας τους να κατανοήσουν τους αυστηρούς κανόνες λειτουργίας τους (Τρούλη, 2008). Για να εξομαλυνθούν οι δυσκολίες εκπαιδευτικής προσέγγισης του μουσείου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη μουσειακής αγωγής με ευρύτερο χαρακτήρα, στην διαμόρφωση της οποίας θα συμβάλουν τόσο το μουσείο όσο και το σχολείο. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί τη βάση αυτής της διαδικασίας, ενώ σημαντική είναι η συμβολή του διαμεσολαβητικού ρόλου του μουσειοπαιδαγωγού, ο οποίος θα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα

εργαλεία, τις τεχνικές και τη μεθοδολογία για να προσεγγίσουν τον χώρο του μουσείου (Ζαφειράκου, 2000).

Η επίσκεψη των μαθητών στους μουσειακούς χώρους συνιστά έναν δημιουργικό κύκλο, που ξεκινά με την προετοιμασία του ίδιου του εκπαιδευτικού και ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της επίσκεψης στο σχολείο. Ενδιάμεσες φάσεις αποτελούν η προετοιμασία των μαθητών και η επίσκεψη στο μουσειακό χώρο.

Η *Μουσειοσκευή* είναι δανειστικό, αυτοτελές εκπαιδευτικό υλικό με τη μορφή μιας φορητής βαλίτσας ή κουτιού που περιέχει ποικίλο υλικό (πρωτότυπα αντικείμενα, αντίγραφα αρχαιολογικών ευρημάτων, πρώτες ύλες, έντυπο υλικό, κόμικ, διαφάνειες, ταινίες video, οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς, προτάσεις για δραστηριότητες και κατασκευές) με ένα συγκεκριμένο θέμα. Το υλικό αυτό έχει επιλεγεί και κατασκευαστεί για να υπηρετήσει ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σκοπό. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που ορίζει τη διάσταση και το εύρος που θα δώσει στο διαθέσιμο υλικό της Μουσειοσκευής, πώς θα το προσεγγίσει και θα το συσχετίσει διαθεματικά με τη σχολική ύλη. Η Μουσειοσκευή ως θεματικό, πολύμορφο παιδαγωγικό εποπτικό μέσο έχει τα παρακάτω πλεονεκτήματα: Είναι ευέλικτο και προσαρμόζεται εύκολα σε διαφορετικές συνθήκες (ηλικία, ενδιαφέροντα μαθητών). Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το παρεχόμενο υλικό με τρόπο που να εξυπηρετεί τον προγραμματισμό του και τη διδακτέα ύλη, να απασχολήσει τους μαθητές του σε ώρες που τον εξυπηρετούν ή να επανέλθει στο θέμα, όταν εκείνος νομίζει. Παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως εμπνευστής, αφού η αξιοποίηση του πολύμορφου υλικού εναπόκειται στον ίδιο. Κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή τους, αφού τους παρέχει τη δυνατότητα να ψηλαφίσουν τα διάφορα αντικείμενα με τα χέρια τους και να τα περιεργασθούν από κοντά.

Επιπλέον, εξασφαλίζει την ταχύτερη γνώση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού, διαμέσου της εποικοδομητικής ψυχαγωγίας.

Τα παιδιά, αντλώντας έμπνευση από τα ποικίλα υλικά που περιέχει η μουσειοσκευή και αξιοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν, μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά χρησιμοποιώντας το λόγο, την κίνηση, το σχέδιο, και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες. Έτσι, μέσα από την εμπειρία του 'κάνω και μαθαίνω' (learning by doing) ικανοποιούνται ταυτόχρονα μαθησιακοί και ψυχαγωγικοί στόχοι. Επιπλέον η Μουσειοσκευή βοηθά στην πολιτιστική αποκέντρωση, καθώς συμβάλλει στην επέκταση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας των Μουσείων, πέρα από τα στενά όρια του κτιρίου τους. Αυτό επιτυγχάνεται με τη δυνατότητα δανεισμού των μουσειοσκευών στους εκπαιδευτικούς όλης της επικράτειας. Με τον τρόπο αυτό καλύπτεται η ανάγκη των μαθητών απομακρυσμένων περιοχών, που δύσκολα μπορούν να επισκεφθούν το Μουσείο. Παρέχει τη δυνατότητα μιας άρτιας προετοιμασίας της επίσκεψης σε Μουσείο, καθώς προσφέρει την ευκαιρία για μια πρώτη γνωριμία με τις συλλογές του (Μαϊστρέλλης, Καλύβη & Μιχαήλ, 2006, σελ.18-19).

2. Μεθοδολογία

2.1. Το πλαίσιο της επιμορφωτικής δράσης

Προκειμένου να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης επισκέψεων σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς, πραγματοποιήθηκε από τους συγγραφείς επιμορφωτική δράση, τον Μάιο του 2012, στο 64^ο Δημοτικό Σχολείο Πάτρας, με τη συμβολή της ΣΤ΄ Εφορείας Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων Πάτρας.

Η επιμόρφωση απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως των τεχνολογικών μέσων και δεξιοτήτων που διάθεταν. Προηγήθηκε διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με καταγραφή των απόψεών τους κατά τις προσωπικές τακτικές συναντήσεις/συζητήσεις στα σχολεία τους, καθώς και από την πληροφόρηση από τους Διευθυντές/ντριες των αντίστοιχων σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης αναγκών κατέδειξαν την ανάγκη για επιμόρφωση βιωματική, ολιγομελή πρακτική, συγκεκριμένη ως προς τη θεματική και με ενεργητική συμμετοχή των δασκάλων. Επίσης, αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία διαμορφώθηκε το τελικό πλαίσιο σχεδιασμού της επιμόρφωσης. Το περιεχόμενό της επιμόρφωσης στηρίχτηκε στην βασική αρχή σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός διερευνά και ανακαλύπτει την φιλοσοφία του γνωστικού αντικείμενου με όρους διδακτικής πράξης. Αυτό επιτεύχθηκε τόσο στο επίπεδο του διδακτικού σχεδιασμού σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (φύλλα εργασίας, ασκήσεις), όσο και στις στρατηγικές της δια βίου μάθησης που υιοθετήθηκαν. Δηλαδή, η μεθοδολογία επιμόρφωσης στηρίχτηκε σε βασικές αρχές του νέου σχολείου και ενσωμάτωσε σημαντικά καινοτόμα στοιχεία, τα οποία τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά τόσο από την διεθνή όσο και την αντίστοιχη ελληνική εμπειρία. Ειδικότερα, το πλαίσιο Επιμόρφωσης βασιζόταν στις ακόλουθες αρχές:

- i. Προαιρετική συμμετοχή στην επιμορφωτική διαδικασία
- ii. Ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευομένου
- iii. Ευρετική πορεία προς την γνώση
- iv. Άμεση εφαρμογή και σύνδεση της επιμόρφωσης με την σχολική τάξη
- v. Ευελιξία
- vi. Κοινωνική Αλληλεπίδραση

Οι άξονες υλοποίησής της επιμόρφωσης στηρίχτηκαν στην:

α) *Έμφαση στη διδακτική πράξη.* Η επιμόρφωση επικεντρώθηκε στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην σχολική καθημερινότητα και πρακτική με στόχο τον μετασχηματισμό της γνώσης. Παράλληλα, παρείχε στους επιμορφούμενους τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία, τις τεχνικές και τις διδακτικές πρακτικές που θα τους βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής δράσης στο χώρο του μουσείου, με στόχο τη βιωματική και ανακαλυπτική μουσειακή εμπειρία.

β) *Αξιοποίηση της μεθοδολογίας εκπαίδευσης ενηλίκων.* Οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Έχουν γνώσεις, βιώματα, εμπειρίες και αναπαραστάσεις που συγκροτούν την βάση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Παράλληλα, λόγω των αλλαγών που έχουν βιώσει κατά τη διάρκεια της εξέλιξής τους, έχουν διαμορφώσει τα δικά τους κριτήρια στα οποία έχουν ενσωματωθεί και αναπαράγονται οι κώδικες του πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται (Bourdieu, 1985). Η ενηλικιότητα, το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι διανύουν μια εξελισσόμενη διαδικασία ανάπτυξης και, κυρίως, η πραγματικότητα ότι μεταφέρουν ως αποσκευές ένα σύνολο εμπειριών, γνώσεων, στάσεων και αξιών αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων, ειδικά δε, όταν μιλάμε για εκπαίδευση ενηλίκων στον μουσειακό χώρο (Μπαρδάκη, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω πλαίσιο, η μεθοδολογία της επιμόρφωσης στηρίχτηκε στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου, αφενός, να αξιοποιηθεί η εμπειρία των επιμορφούμενων και, αφετέρου, να τους παρασχεθούν εκείνα τα εργαλεία (μεθοδολογικά, εννοιολογικά) ώστε να είναι σε θέση οι ίδιοι να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους θα μετασχηματίσουν τη μορφή της διδασκαλίας τους.

Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά και διαμόρφωσαν οι ίδιοι, σε συνεργασία με τους επιμορφωτές τους, το πλαίσιο της επιμόρφωσής τους, αξιοποιώντας τις γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, τα οποία μοιράστηκαν με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών (ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία, ασκήσεις).

γ) *Εφαρμογή των θεμάτων επιμόρφωσης στην σχολική τάξη- Αναστοχασμός.* Ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν με κριτικό τρόπο τις θεματικές που διαπραγματεύτηκαν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, να διερευνήσουν την χρησιμότητά τους και να προτείνουν νέους εναλλακτικούς τρόπους εφαρμογής τους, με βάση τις ιδιαιτερότητες της τάξης τους.

Ωστόσο, η πιο σημαντική συμβολή του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν ότι έδωσε τη δυνατότητα στους επιμορφούμενους να μοιραστούν την εμπειρία τους με τους συναδέλφους τους, στο πλαίσιο μιας ανοιχτής διαδικασίας αναστοχασμού και συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης.

2.2. Υλοποίηση της επιμορφωτικής δράσης

2.2.1. Στόχος της επιμορφωτικής δράσης

Ως γενικός στόχος τέθηκε η «αφύπνιση», διαμέσου ενός βιωματικού σεμιναρίου, του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για την οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς, ως αποτέλεσμα της ενασχόλησής τους με μουσειοσκευές, εκπαιδευτικό λογισμικό και εικονικές περιηγήσεις. Ως ειδικοί στόχοι της

επιμορφωτικής δράσης τέθηκαν, σε ένα πρώτο επίπεδο, η γνωριμία και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένες πρακτικές και μέσα που θα τους βοηθήσουν να αποκωδικοποιήσουν τις συμβάσεις των μουσειακών χώρων και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, η αξιοποίησή τους στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική.

2.2.2. Συμμετέχοντες και Υλικοτεχνική υποδομή

Την ομάδα επιμόρφωσης αποτελούσαν 56 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη Γ΄ και στην Ε΄ τάξη δημοτικού. Οι συμμετέχοντες είχαν διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, ως προς τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, αλλά σχεδόν όλοι διέθεταν ελάχιστες εμπειρίες από οργανωμένες εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα που υλοποιούνται σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς. Η υλικοτεχνική υποδομή που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης ήταν δέκα Η/Υ, στην επιφάνεια εργασίας των οποίων είχαν εγκατασταθεί τα ακόλουθα λογισμικά:

α) «Αρχαιομανία, μια ψηφιακή περιπλάνηση στην αρχαία ελληνική τέχνη»

β) Ιστοσελίδα του Μουσείου Ακρόπολης

<http://www.googleartproject.com/collection/acropolismuseum/museumview/>

γ) Ιστοσελίδα του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης

<http://www.cycladic.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=resource&cresrc=465&cnode=92&clang=0>.

Επίσης αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω Μουσειοσκευές:

α) «Κυκλαδικός Πολιτισμός» του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης,

β) «Αρχαία ελληνικά μουσικά όργανα» του Κέντρου Μελετών Ακρόπολης, γ) «Παίζοντας στη αρχαία Ελλάδα» του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης, καθώς και το Εκπαιδευτικό Πακέτο της ΣΤ΄ Εφορείας Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων Πάτρας: «Η μουσική στην αρχαία Ελλάδα».

2.2.3. Δομή και διαδικασία του βιοματικού σεμιναρίου

Το εργαστήριο διήρκησε 3 ώρες. Δομήθηκε με έξι ομάδες εκπαιδευτικών, σε τρεις χώρους του 64ου Δημοτικού σχολείου Πατρών με αξιοποίηση του εργαστηρίου των υπολογιστών του. Πιο συγκεκριμένα οργανώθηκε και υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις: α) Τη φάση της *γνωριμίας των μελών* και ανάδειξης των προσδοκιών (διάρκειας 15΄), β) τη φάση του κυρίου μέρους, *των εργαστηρίων*, όπου οι ομάδες δούλεψαν στα αντίστοιχα φύλλα δραστηριοτήτων (διάρκειας 1 ώρα και 45΄), και γ) τη φάση *Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης και Σύνθεσης*, δηλαδή της παρουσίασης από τους εκπροσώπους των ομάδων (διάρκειας 30΄). Το σεμινάριο ολοκληρώθηκε με συζήτηση/ανατροφοδότηση στην ολομέλεια και τελική σύνθεση απόψεων από τους επιμορφωτές, με παράλληλη ανάδειξη της πρακτικής σημασίας και αξιοποίησης στον αντίστοιχο εργασιακό χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (διάρκειας 30΄).

α) Η γνωριμία

Σε μια τέτοια συνάντηση επιδιώκεται, αρχικά, το «σπάσιμο του πάγου» που δημιουργείται από την παρουσία αγνώστων καθώς, και η εγκατάσταση θετικού, δημιουργικού και ευχάριστου κλίματος. Για το σκοπό αυτό, αξιοποιήθηκε η δραστηριότητα γνωριμίας των μελών της ομάδας μέσω της «ετεροπαρουσίασης», όπου κάθε μέλος παρουσίασε τον διπλανό του στην ολομέλεια. Στη συνέχεια, δεδομένου ότι οι επιμορφούμενοι είναι ενήλικοι, επομένως οι ίδιοι σε συνεργασία με τον επιμορφωτές τους μπορούν να καθορίσουν το πλαίσιο της επιμόρφωσής τους, αξιοποιώντας τις γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους στο πλαίσιο της επιμορφωτικής ομάδας, τούς ζητήθηκε να καταθέσουν τις προσδοκίες τους από την επιμορφωτική συνάντηση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν και το βασικό πλαίσιο της δράσης μας. Όσον αφορά στο σχηματισμό των ομάδων, προκρίναμε ως μέσο επιλογής μια τεχνική γνωριμίας που άπτεται της εκπαίδευσης και εφαρμόζεται στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, κατά την είσοδό τους στην αίθουσα του εργαστηρίου, κλήθηκαν να επιλέξουν ο καθένας μία από ισάριθμες λωρίδες με διαφορετικό χρώμα. Οι λωρίδες με τον ίδιο χρωματισμό αποτελούσαν το συνδετικό ιστό των μελών μιας ομάδας.

β) Τα εργαστήρια

Οι παιδαγωγικές αρχές της συνεργατικής, διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης αποτελούν σοβαρό αίτημα του επιμορφούμενου και, επομένως, μέλημα του επιμορφωτή. Στο πλαίσιο της παραπάνω αρχής, σε κάθε μια από τις ομάδες (ανάλογα το χρωματισμό που είχαν επιλέξει με βάση τις λωρίδες επιλογής) δόθηκε ένα φύλλο εργασίας που ταυτόχρονα αποτέλεσε εργαλείο εξοικείωσης και πλαίσιο διερεύνησης και σύνδεσης της πληροφορίας με τη διδακτική πράξη. Με αυτό τον τρόπο, διασφαλίστηκε η εφαρμογή των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων που στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευμένου, στην ευρετική πορεία προς την γνώση, στην άμεση εφαρμογή, στη σύνδεση της επιμόρφωσης με την σχολική τάξη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Τα εργαλεία (χρησιμοποιήθηκαν έξι φύλλα εργασίας και ειδικότερα, τρία φύλλα τα που αφορούσαν στην αξιοποίηση Μουσειοσκευών και τρία φύλλα τα που αφορούσαν στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και νέων Τεχνολογιών):

■ **Φύλλο Εργασίας 1:** *Έχετε εντάξει στον προγραμματισμό σας μια επίσκεψη στο Μουσείο των Δελφών. Αντιμετωπίζετε όμως πρόβλημα, καθώς δεν έχετε τη δυνατότητα να επισκεφτείτε και να περιηγηθείτε στους χώρους του Μουσείου, ώστε να σχεδιάσετε τις κατάλληλες δραστηριότητες.*

Το εκπαιδευτικό λογισμικό «Αρχαιομανία», που είναι εγκατεστημένο στους υπολογιστές σας, σας δίνει τη δυνατότητα εικονικής περιήγησης στους χώρους του Μουσείου.



Εικόνα 1: Βασικό περιβάλλον του λογισμικού «Αρχαιομανία» (Πηγή: εκπαιδευτικό λογισμικό «Αρχαιομανία»)

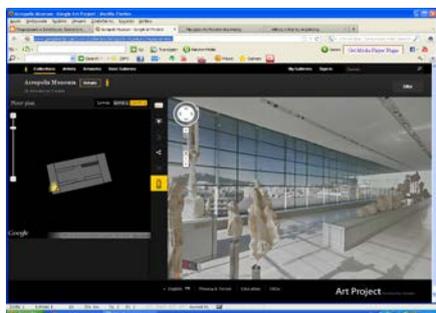
Επιλέξτε «Αίθουσα Μουσείου Δελφών», επισκεφτείτε τις αίθουσες και θαυμάστε τα εκθέματα.

Έχετε ολοκληρώσει την περιήγησή σας. Συζητήστε με τα μέλη της ομάδας σας και, στη συνέχεια, δημιουργήστε δραστηριότητες τις οποίες θα υλοποιήσουν οι μαθητές σας στο χώρο του Μουσείου και θα εμπεριέχουν το στοιχείο της ανακάλυψης.

Θαυμάσια! Έχετε πραγματοποιήσει την επίσκεψη και έχετε επιστρέψει στην τάξη. Δημιουργήστε δραστηριότητες που θα δίνουν προεκτάσεις στα εκθέματα του μουσείου και θα αξιολογούν την επίσκεψη..

■ Φύλλο Εργασίας 2: Έχετε εντάξει στον προγραμματισμό σας μια επίσκεψη στο Μουσείο της Ακρόπολης. Αντιμετωπίζετε όμως πρόβλημα, καθώς δεν έχετε τη δυνατότητα να επισκεφτείτε και να περιηγηθείτε στους χώρους του Μουσείου, ώστε να σχεδιάσετε τις κατάλληλες δραστηριότητες.

Το διαδίκτυο σας δίνει την δυνατότητα της εικονικής περιήγησης στους χώρους του Μουσείου.



Εικόνα 2: Το Μουσείο της Ακρόπολης (Πηγή: ιστοσελίδα του Μουσείου της Ακρόπολης)

Επιλέξτε τη διεύθυνση :

<http://www.googleartproject.com/collection/acropolis-museum/museumview/>
επισκεφτείτε τις αίθουσες και θαυμάστε τα εκθέματα.

Έχετε ολοκληρώσει την περιήγησή σας. Συζητήστε με τα μέλη της ομάδας σας και στη συνέχεια δημιουργήστε δραστηριότητες που θα υλοποιήσουν οι μαθητές σας στο χώρο του Μουσείου και θα εμπεριέχουν το στοιχείο της ανακάλυψης.

Θαυμάσια! Έχετε πραγματοποιήσει την επίσκεψη και έχετε επιστρέψει στην τάξη. Δημιουργήστε δραστηριότητες που θα δίνουν προεκτάσεις στα εκθέματα του μουσείου και θα αξιολογούν την επίσκεψή σας .

■ Φύλλο Εργασίας 3: Έχετε εντάξει στον προγραμματισμό σας μια επίσκεψη στο Μουσείο της Κυκλαδικής Τέχνης. Αντιμετωπίζετε όμως πρόβλημα, καθώς δεν έχετε τη δυνατότητα να επισκεφτείτε και να περιηγηθείτε στους χώρους του Μουσείου, ώστε να σχεδιάσετε τις κατάλληλες δραστηριότητες.

Το διαδίκτυο σας δίνει την δυνατότητα της εικονικής περιήγησης στους χώρους του Μουσείου.



Εικόνα 3: Το Μουσείο της Κυκλαδικού Τέχνης (Πηγή: ιστοσελίδα του Μουσείου της Κυκλαδικής Τέχνης)

Επιλέξτε τη διεύθυνση :

<http://www.cycladic.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=resource&cresrc=465&cnode=92&clanng=0>

επισκεφτείτε τις αίθουσες και θαυμάστε τα εκθέματα.

Έχετε ολοκληρώσει την περιήγησή σας. Συζητήστε με τα μέλη της ομάδας σας και στη συνέχεια δημιουργήστε δραστηριότητες που θα υλοποιήσουν οι μαθητές σας στο χώρο του Μουσείου και θα εμπεριέχουν το στοιχείο της ανακάλυψης.

Θαυμάσια! Έχετε πραγματοποιήσει την επίσκεψη και έχετε επιστρέψει στην τάξη. Δημιουργήστε δραστηριότητες που θα δίνουν προεκτάσεις στα εκθέματα του μουσείου και θα αξιολογούν την επίσκεψή σας.

■ Φύλλο Εργασίας 4: Έχετε ολοκληρώσει στην Ιστορία τις ενότητες που αναφέρονται στον κυκλαδικό πολιτισμό. Έχετε εντάξει στον προγραμματισμό σας μια επίσκεψη στο Μουσείο της Κυκλαδικής Τέχνης. Αντιμετωπίζετε όμως πρόβλημα, καθώς δεν έχετε τη δυνατότητα να επισκεφτείτε και να περιηγηθείτε στους χώρους του Μουσείου, ώστε να σχεδιάσετε τις κατάλληλες δραστηριότητες.

Η Μουσειοσκευή «Κυκλαδικός Πολιτισμός» παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να γνωρίσει τον πολιτισμό που αναπτύχθηκε στις Κυκλάδες την 3^η π. Χ. χιλιετία.



Εικόνα 4: Κυκλαδικός Πολιτισμός (Πηγή: Μουσειοσκευή Μουσείου της Κυκλαδικής Τέχνης)

Συζητήστε με τα μέλη της ομάδας σας και στη συνέχεια δημιουργήστε δραστηριότητες που θα εμπεριέχουν το στοιχείο της ανακάλυψης και θα υλοποιούσαν οι μαθητές σας στο χώρο του Μουσείου.

Θαυμάσια! Έχετε πραγματοποιήσει την επίσκεψη και έχετε επιστρέψει στην τάξη. Στη συνέχεια δημιουργήστε δραστηριότητες που θα δίνουν προεκτάσεις στα εκθέματα του μουσείου και θα αξιολογούν την επίσκεψή σας.

■ **Φύλλο Εργασίας 5:** Έχετε ολοκληρώσει στην Ιστορία την ενότητα η καθημερινή ζωή και η εκπαίδευση των Αθηναίων. Έχετε εντάξει στον προγραμματισμό σας μια επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο, με στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές σας τα παιχνίδια στην αρχαία Ελλάδα. Αντιμετωπίζετε όμως πρόβλημα, καθώς δεν έχετε τη δυνατότητα να επισκεφτείτε και να περιηγηθείτε στους χώρους του Μουσείου, ώστε να σχεδιάσετε τις κατάλληλες δραστηριότητες.

Η Μουσειοσκευή «Παίζοντας στη αρχαία Ελλάδα» παρέχει στο μαθητή την ευκαιρία να μάθει τις ρίζες και την προέλευση των παιχνιδιών.



Εικόνα 5 : Παίζοντας στην αρχαία Ελλάδα (Πηγή: Μουσειοσκευή Μουσείου της Κυκλαδικής Τέχνης)

Συζητήστε με τα μέλη της ομάδας σας και στη συνέχεια δημιουργήστε δραστηριότητες που θα εμπεριέχουν το στοιχείο της ανακάλυψης και θα υλοποιούσαν οι μαθητές σας στο χώρο του Μουσείου.

Θαυμάσια! Έχετε πραγματοποιήσει την επίσκεψη και έχετε επιστρέψει στην τάξη. Στη συνέχεια δημιουργήστε δραστηριότητες που θα δίνουν προεκτάσεις στα εκθέματα του μουσείου και θα αξιολογούν την επίσκεψή σας.

■ **Φύλλο Εργασίας 6:** Έχετε ολοκληρώσει στην Ιστορία την ενότητα: «η καθημερινή ζωή και η εκπαίδευση των Αθηναίων». Έχετε εντάξει στον προγραμματισμό σας μια επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο με στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές σας μουσικά όργανα από την αρχαία Ελλάδα. Αντιμετωπίζετε, όμως, πρόβλημα, καθώς δεν έχετε τη δυνατότητα να επισκεφτείτε και να περιηγηθείτε στους χώρους του Μουσείου, ώστε να σχεδιάσετε τις κατάλληλες δραστηριότητες.

Η Μουσειοσκευή «Αρχαία Ελληνικά Μουσικά Όργανα», σε συνδυασμό με το Εκπαιδευτικό Πακέτο: «Η μουσική στην αρχαία Ελλάδα», δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να μάθει τις ρίζες και την προέλευση των μουσικών οργάνων, τους μύθους της γέννησής τους, να δει απεικονίσεις μουσικών οργάνων σε αγγεία, να πιάσει στα

χέρια του ανακατασκευές αρχαίων μουσικών και να ακούσει παραδείγματα αρχαίας ελληνικής μουσικής.



Εικόνα 6: Μουσικά όργανα στην αρχαία Ελλάδα (Πηγή: Μουσειοσκευή Αρχαία Ελληνικά Μουσικά Όργανα του Μουσείου της Ακρόπολης)

Συζητήστε με τα μέλη της ομάδας σας και στη συνέχεια δημιουργήστε βιωματικές δραστηριότητες που θα εμπεριέχουν το στοιχείο της ανακάλυψης και θα υλοποιούσαν οι μαθητές σας στο χώρο του Μουσείου.

Θαυμάσια. Έχετε πραγματοποιήσει την επίσκεψη και έχετε επιστρέψει στην τάξη. Στη συνέχεια δημιουργήστε δραστηριότητες που θα δίνουν προεκτάσεις στα εκθέματα του μουσείου και θα αξιολογούν την επίσκεψή σας.

γ) Κοινωνική αλληλεπίδραση και σύνθεση

Στο επόμενο στάδιο, το πιο σημαντικό της επιμορφωτικής δράσης, οι εκπαιδευτικοί, μέσω των εκπροσώπων των ομάδων τους, μοιράστηκαν με την ολομέλεια τις απόψεις και τις ιδέες τους αναφορικά με τον προβληματισμό και τον στόχο που έθετε το φύλλο εργασίας τους. Ακολουθούσε δημιουργικός διάλογος, ο οποίος διαμόρφωνε μια ολοκληρωμένη απάντηση που αποτελούσε ταυτόχρονα και διδακτική πρόταση. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με δημιουργική συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με τη χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού στη σχολική τάξη. Τέλος, η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου στο τέλος του βιωματικού σεμιναρίου από τους επιμορφούμενους παρείχε τη δυνατότητα για αναστοχασμό και αξιολόγηση της επιμορφωτικής δράσης από τους επιμορφωτές

3. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η ανατροφοδότησή από τη συγκεκριμένη επιμορφωτική δράση, είχε ως σημείο αναφοράς το ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από τους εκπαιδευτικούς/επιμορφούμενους στο τέλος της διαδικασίας. Επίσης, αξιολογήθηκε θετικά η παρουσίαση των δράσεων που κάθε ομάδα πρότεινε για τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας, καθώς και ο διάλογος στην αλληλοσυμπλήρωση των ιδεών. Γενικότερα, οι συμμετέχοντες έδωσαν το μήνυμα μιας ζωντανής εκπαιδευτικής κοινότητας που δρα στοχάζεται και αναστοχάζεται αρκεί να ενθαρρυνθεί και να βρεθεί σε ένα περιβάλλον με ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκδήλωσε θετική στάση απέναντι σε μορφές επιμόρφωσης με καινοτόμες παρεμβάσεις, οι οποίες στηρίζονται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και χαρακτηρίζονται από ευρετική πορεία προς τη γνώση.

Η θετική στάση των επιμορφούμενων εκδηλώθηκε με τη διατύπωση θέσεων όπως οι ακόλουθες:

- *Ενδιαφέρουσα προσπάθεια.*
- *Σωστός τρόπος σεμιναρίου με τις ομάδες και τα φύλλα εργασίας (όχι μόνο θεωρία αλλά και πρακτική)*
- *Χρήσιμες οι ημερίδες που είναι στοχευμένες και δεν πλατειάζουν.*
- *Θεωρώ ότι ήταν μια χρήσιμη συνάντηση για εμένα. Αντάλλαξα σκέψεις, ιδέες, πρακτικές αξιοποίησης των μουσειοσκευών.*

Οι απαντήσεις των επιμορφούμενων κατέδειξαν ότι διάκινται θετικά στο πολυμορφικό υλικό των μουσειοσκευών και του εκπαιδευτικού πακέτου (ηλεκτρονικές διευθύνσεις – λογισμικό). Επιπλέον, το βιωματικό σεμινάριο φαίνεται να συνέβαλε στην υιοθέτηση από τους επιμορφούμενους πιο θετικής στάσης για τη σύνδεση των χώρων πολιτισμικής αναφοράς με την καθημερινή διδακτική πρακτική.

Ενδεικτικά, οι επιμορφούμενοι ανέφεραν:

- *Αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν ότι μέσα από τα αντικείμενα των μουσειοσκευών, μπορώ να μεταφέρω το μουσείο στην τάξη.*
- *Η εικονική περιήγηση στα μουσεία ζωντανεύει το μάθημα.*
- *Ιστορία και μουσεία πάνε μαζί.*

Τέλος, από τη διατύπωση των θέσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, «ανιχνεύτηκε» ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ενσωμάτωσή τους στην διδακτική διαδικασία.

- *Δεν είναι κάτι τρομερό να φέρεις το μουσείο στην τάξη με τον υπολογιστή.*
- *Η εικονική ξενάγηση θα ξεσηκώσει τα παιδιά και θα με βοηθήσει να κάνω το μάθημα ζωντανό.*

Οι καταγεγραμμένες θέσεις των εκπαιδευτικών κατέδειξαν στους επιμορφωτές ότι ο αναστοχασμός σε συνθήκες αλληλεπίδρασης δημιουργεί προοπτικές για βελτιωτικές παρεμβάσεις στην επιμορφωτική διαδικασία, με τελικό στόχο την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. (Klein, 2008).

Συμπερασματικά, στο παραπάνω πλαίσιο, με απώτερη στόχευση τη δημοσιοποίηση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων των δράσεων των εκπαιδευτικών στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, επιδιώξαμε τη δημιουργία δικτύου των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν, με στόχο την υλοποίηση δράσεων αξιοποίησης των μουσειοσκευών και των Νέων Τεχνολογιών στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική.

Διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί ευαισθητοποιήθηκαν και απέκτησαν την ικανότητα να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν τις Μουσειοσκευές και τις Νέες Τεχνολογίες ως εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των Μουσείων και των χώρων Πολιτισμικής αναφοράς.

Στηρίζαμε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης έμπρακτα το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ο οποίος παρακινεί και κινητοποιεί διεργασίες μάθησης για ένα σχολείο ανοικτό στη κοινωνία, ένα σχολείο με κίνητρα και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Βιβλιογραφία

- Βέμη, Β. (2003). *Κατάρτιση Εκπαιδευτικών. Το πρώτο βήμα για τη διατήρηση της Κληρονομιάς*. Εισήγηση στο 7th International Symposium World Heritage Cities. Ρόδος, 24-26 Σεπτεμβρίου 2003
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και στην παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.εκδ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα και το σχολείο*.(11-14) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γεωργιάδου, Α. (2001). *Ένα αποτελεσματικό μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης*. Εισήγηση στο 1^ο Συνέδριο, με τίτλο: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη». Σύρος, 11-13 Μαΐου 2001
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαφειράκου, Α. (2000). *Μουσεία και Σχολεία, Διάλογος και Συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002). *Η επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1975 μέχρι σήμερα*. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο, με τίτλο: «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικό - Συγκριτικές προσεγγίσεις». Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002.
- Klein, S. (2008). Holistic reflection teacher education: issues and teacher and strategies. *Reflective Practice*,9 (20) , 111-121.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α., (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ. (2006). *Βιβλίο Δασκάλου Ιστορίας Γ' τάξης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Meziroff, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαρδάκη, Αλ. (2011). *Πάμε μουσείο; Ένα περιβάλλον πολιτισμικών, μαθησιακών δυνατοτήτων για ενήλικους επισκέπτες*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: Διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες*. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο, με τίτλο: «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικό - Συγκριτικές Προσεγγίσεις». Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002.
- Παπασταμάτης, Α. (2003). Οι ενήλικοι ως μαθητές. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 45-53.

- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ryba, R. (1992). Common Trends in Teacher Education in European Countries. *Compare: A journal of Comparative and International Education*, vol. 22, (1), 25-39.
- Τρούλη, Σ. (2008). Αποκωδικοποιώντας τα μουσεία: Οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό τεύχος*, 85-91
- Zeichner, K., & Linston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.

Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας

Teachers' training activities in a school unit

Καπαχτσι Βενετία (ΠΕ06), M ed., Phd, bekapah@gmail.com Kapachtsi Venetia, M ed., Phd

Kapachtsi Venetia, Med., Phd

Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, dkakana@uth.gr

Domna-Mika Kakana, Professor in Educational Sciences, Faculty of Early Childhood Education

University of Thessaly

Abstrac: In the present paper, a training effort organized by a school unit is being analyzed. A school unit of secondary education cooperated with some educational institutions and organized a professional meeting-workshop in order teachers to be familiarized with the collaborative approach of teaching. Initially, the article presents on the one hand principal's role in the improvement of teachers' skills and on the other hand, the reasons for teachers' professional development. For the evaluation of this training effort, questionnaires were given to the participants. The analysis of the results showed that as far as their professional development is concerned, teachers wish the combination of theory and practice, their contribution to the topic and the cooperation of the school unit with all the educational institutions.

Περίληψη: Στο παρόν άρθρο περιγράφεται μια προσπάθεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Μια σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεργάστηκε με εκπαιδευτικούς φορείς και διοργάνωσαν Ημερίδα-Εργαστήριο με σκοπό την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Αρχικά, στο άρθρο αναλύεται αφενός ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και αφετέρου οι λόγοι αναγκαιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Κατόπιν ακολουθούν τα αποτελέσματα αξιολόγησης της ημερίδας μέσω της ανάλυσης του ερωτηματολογίου που μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι για κάθε προσπάθεια επαγγελματικής τους ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της θεματολογίας και τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με όλους τους επιστημονικούς φορείς.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, σχολική μονάδα, ανάπτυξη, ομαδοσυνεργατική, εργαστήριο

Εισαγωγή

Το αίτημα για βελτίωση της εκπαίδευσης στο σημερινό άκρως ανταγωνιστικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον απαιτεί σύμφωνα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες ενεργοποίηση των σχολικών μονάδων. Έτσι, σήμερα, ως ρεαλιστική προοπτική για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται η ενίσχυση της σχολικής μονάδας με αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και πόρων από το κέντρο στην περιφέρεια σε συνδυασμό με

ένα συμμετοχικότερο μοντέλο διοίκησης (Πασιαρδής 2004). Η ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας αναφορικά με το βαθμό ετοιμότητας της για την ανάληψη πρωτοβουλιών για βελτίωση ή για την υποστήριξη καινοτομιών, απαιτεί διευθυντή ικανό να λαμβάνει ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου, να έχει υψηλές προσδοκίες πρώτα από τον εαυτό του αλλά και από τους άλλους και να προσπαθεί να μετατρέψει τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε μια κοινότητα γνώσης «learning community» (Everard & Morris, 1990). Σε μια τέτοια κοινότητα οι εκπαιδευτικοί θα αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης, αφού ο ίδιος ο διευθυντής θα τους παρακινεί να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή θα τους παρέχει βοήθεια μέσω σχολικών συμβούλων ή μέσω σεμιναρίων ενδοεπιμόρφωσης. Έτσι, ο διευθυντής συνεργαζόμενος με τον σύλλογο διδασκόντων μπορεί να βοηθήσει ώστε η σχολική μονάδα να αποτελέσει την εστία και το κέντρο όλων των εκπαιδευτικών αλλαγών (Sergiovanni & Starratt, 2002· Καπαχτσή, 2011), να διαμορφώσει τη δική της ταυτότητα, να επιλέξει τις δικές της προτεραιότητες να προσαρμόσει τις δραστηριότητές της στις τοπικές συνθήκες και ανάγκες και να προχωρήσει στην υλοποίηση επιμορφωτικών προσπαθειών. Άλλωστε οι μελέτες για την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της βελτίωσής του, διαμόρφωσαν τον τύπο του ζωντανού σχολείου, του επονομαζόμενου «ευφυούς» το οποίο είναι ανοιχτό στην κοινωνία, προωθεί συνεργασίες, αξιοποιεί τις δυνατότητες όλων των υποσυστημάτων του και επιδιώκει τη βελτίωση του οργανισμού αλλά και τη βελτίωση της μάθησης και διδασκαλίας. «*Η μάθηση των παιδιών εξαρτάται από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η επαγγελματική μάθηση εμπλουτίζεται απ' την ανατροφοδότηση των μαθητών*» (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Γεωργιάδου, Μπινιάρη, Σκουτίδας, Κοσμίδης & Τσεμπερλίδου, 2007, σ.195). Η βελτίωση λοιπόν της ποιότητας της εκπαίδευσης και η επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Με άξονα λοιπόν τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και την τάση αποκέντρωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να συμβάλει στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών πάντοτε συνεργαζόμενος με τους εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια δίνονται οι κυρίαρχοι λόγοι επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού και κατόπιν αναλύεται η μορφή της συγκεκριμένης επιμορφωτικής προσπάθειας. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της ημερίδας, οι σκέψεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων όπως καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγιο με τη λήξη της επιμορφωτικής προσπάθειας.

1. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Κάθε προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται βασικός συντελεστής της οργανωτικής ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Οι Owens, Loucks – Horsley & Horsley (1991) θεωρούν ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι το όχημα που μεταφέρει καινούριες γνώσεις και δεξιότητες και κινητοποιεί την εκπαιδευτική κοινότητα να δεχτεί την αλλαγή, μετατρέποντας τα σχολεία σε κοινότητες μάθησης. Τελικός σκοπός, «ο

εφοδιασμός των μαθητών, οι οποίοι είναι και οι τελικοί αποδέκτες, με τέτοιες δεξιότητες, ώστε να είναι ευαισθητοποιημένοι και ικανοί να συμμετέχουν στη επίλυση προβλημάτων στην κοινωνία» (Day, 2003, σ.468).

Πώς θα ορίζαμε όμως την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; Ως «τη διαδικασία ανανέωσης, βελτίωσης του σκέπτεσθαι και του πράττειν» (Day, 2003, σ.22), ως «την απόκτηση ή την διερεύνηση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία» (Joyce & Showers, 1988, σ.378). Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείται σύνθετη, καθώς συνδέεται με διαφορετικούς στόχους οι οποίοι τίθενται από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επιδιώξει την επαγγελματική του ανάπτυξη, για απόκτηση καλύτερης ποιότητας γνώσεων και δεξιοτήτων, για αλλαγή «του τυπικού status quo στο χώρο της εκπαίδευσης και για επιδίωξη ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ή και για αλλαγή του δικού του status, του εκτός σχολείου, με επιδίωξη το κοινωνικό κύρος και την αλλαγή επαγγέλματος» (Φωκιάλη, Κουρουτσίδου, Λέφας, 2005, σ.133). Με οποιοδήποτε κίνητρο, διάφοροι λόγοι, κάνουν αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικού.

Ένας από τους κυριότερους λόγους που συνηγορεί υπέρ της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι οι εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία με τις σύγχρονες κοινωνιογνωστικές προσεγγίσεις (Vygotsky, 1986). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του και από απλό μεταδότη γνώσεων να καθοδηγήσει τους μαθητές στην απόκτηση της γνώσης με την ενεργητική συμμετοχή τους και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Κακανά, 2008).

Επιπλέον, πέρα από τις παραπάνω προσεγγίσεις, η έκρηξη της γνώσης και οι απαιτήσεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και των καινοτόμων δράσεων (Χατζηγεωργίου, 1998), προϋποθέτουν από τους εκπαιδευτικούς «*διδασκτική ειδημοσύνη και ικανότητά να προσαρμόζονται σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα*» (Darling-Hammond, 1996, σ.67).

Σ' όλα αυτά θα πρέπει να συνυπολογισθεί και η πολυπλοκότητα του σημερινού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (πολυπολιτισμικότητα, ποικίλα κοινωνικο-οικονομικά θέματα, κλπ), που απαιτούν ιδιαίτερους χειρισμούς. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται αδύναμοι στη διαχείριση αυτών των καταστάσεων, γιατί δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς κατά τη βασική παιδαγωγική τους κατάρτιση δεν είχαν προετοιμαστεί για αυτές τις συνθήκες (MacGilchrist et al., 2004). Οι σύνθετες επαγγελματικές ικανότητες που απαιτεί η κοινωνία από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό προσομοιάζονται με τη δυσκολία επίλυσης του κύβου του Rubik (Κακανά, 2008). Όσο δυσεπίλυτο φαίνεται στους περισσότερους ο συνδυασμός κάθε πλευράς του κύβου από τετράγωνα του ίδιου χρώματος, τόσο δύσκολο είναι να αντιστοιχίσουμε τις ικανότητες που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των νέων καταστάσεων.

Άλλωστε και η ίδια η φύση και η πολυπλοκότητα της διδακτικής διαδικασίας, προϋποθέτουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής γνώσης, αυτοκριτικής, υπευθυνότητας και διαρκείς

επιμορφωτικές προσπάθειες σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Ανάμεσα σε όλα αυτά, έρχεται να ενισχύσει την άποψη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη η διεθνής βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία, η βελτίωση και η απόκτηση δεξιοτήτων απ' τους μαθητές, στηρίζεται κατά πολύ σε ενημερωμένους εκπαιδευτικούς (Barth, 1990· Joyce & Showers, 1988), σε εκπαιδευτικούς συνεργάτες που «θα τους δημιουργήσουν ερεθίσματα και ευκαιρίες και θα τους υποκινήσουν όλες της πλευρές της ανάπτυξής τους» (Κακανά, 2008, σ. 20).

Επιπρόσθετα, σε κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τίτλο: «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών» (European Commission 2005) τονίζεται η ύπαρξη εκπαιδευτικών με υψηλά προσόντα που επιδιώκουν την συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση.

Είναι εμφανές λοιπόν, για όλους τους παραπάνω λόγους, πως οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες εξελίξεις και απαιτήσεις της εποχής και να επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν τις αλλαγές, να αναθεωρούν τις γνώσεις τους και να βελτιώνονται (Hargreaves, 1994). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφενός διασφαλίζει την ανανέωση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση τους και να συγκροτήσουν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό λόγο και αφετέρου μέσω του παραδείγματος που δίνουν στους μαθητές, τους εμφυσούν τη διάθεση για συνεχή μάθηση στη ζωή τους. Κυρίως τα τελευταία χρόνια, όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο στόχαστρο της κοινής γνώμης, καθώς θεωρούνται οι αίτιοι όλων των αποτυχιών του εκπαιδευτικού συστήματος, κρίνονται περισσότερο από ποτέ απαραίτητες οι συνεχείς επιμορφωτικές προσπάθειες που θα ενισχύσουν το κύρος του κλάδου (Hargreaves & Fullan, 1998).

Ο Day (2003) όμως θεωρεί ότι το είδος και η ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε «να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάσουν τους μαθητές στην επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης» (σ. 447). Κι όταν μιλάμε για μάθηση, δεν εννοούμε απλά την ικανότητα των μαθητών να γράφουν και να διαβάζουν, αλλά την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να μαθαίνουν δια βίου, να είναι προετοιμασμένοι για την κοινωνία του μέλλοντος. Αυτά επιτυγχάνονται με την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (Day, 2003). Για να γίνει όμως αυτό, θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πώς θα μπορέσουν οι μαθητές να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία. Οι παλιοί τρόποι εκπαίδευσης εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες. Επομένως, απαιτείται ενεργή συμμετοχή των ίδιων στις επιμορφωτικές διαδικασίες, ώστε να κατανοήσουν τη διαδικασία της μάθησης και να εμπλέξουν με τη σειρά τους και τους μαθητές τους σ' αυτή.

2. Η επιμορφωτική προσπάθεια

Με άξονα λοιπόν την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών, τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών αλλά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, η διευθύντρια μιας σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με το σύλλογο των διδασκόντων έκαναν διερεύνηση των αναγκών τους σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα και συναποφάσισαν την υλοποίηση σεμιναρίων βιωματικού χαρακτήρα, που να είναι, όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν, πιο κοντά στην «πράξη και όχι μόνο στη θεωρία». Το θέμα της ενδοεπιμόρφωσης που συναποφασίστηκε ήταν η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση διδασκαλίας και με τη δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης. Κατόπιν, η διευθύντρια ήρθε σε επαφή με διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς, με σκοπό την υλοποίηση της επιμορφωτικής προσπάθειας. Η ανταπόκριση των φορέων ήταν άμεση και έτσι η σχολική μονάδα, τον Σεπτέμβριο του 2012, σε συνεργασία με την οικεία Διεύθυνση, με το Εργαστήριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και με τους σχολικούς συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του οικείου νομού διοργάνωσαν ημερίδα με τίτλο «Νέες πρακτικές στο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη».

Η ημερίδα, η οποία υλοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου, είχε στόχο την ενημέρωση και τη στήριξη των εκπαιδευτικών τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Το πρώτο μέρος εστίασε στο θεωρητικό της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης και του συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης, ενώ το δεύτερο μέρος κινήθηκε σε πρακτικό επίπεδο με τη λειτουργία παράλληλων εργαστηρίων 25 ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, τα εργαστήρια που υλοποιήθηκαν είτε από σχολικούς συμβούλους είτε από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς αφορούσαν σε φιλόλογους, μαθηματικούς, φυσικούς και καθηγητές αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας και στο σύνολο ήταν τρία εργαστήρια ανά γνωστικό αντικείμενο σε αντίστοιχες ενότητες των μαθημάτων. Αν και αρχικά η ημερίδα σχεδιάστηκε για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι σχολικοί σύμβουλοι πρότειναν την πρόσκληση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της οικείας διεύθυνσης, εφόσον δεν υπήρχαν λειτουργικά ή χωροταξικά προβλήματα. Έτσι την ημερίδα τελικά παρακολούθησαν 280 εκπαιδευτικοί. Είναι αξιοσημείωτο ότι σε πολλά εργαστήρια υπήρχαν περισσότεροι ενδιαφερόμενοι από τα επιτρεπόμενα άτομα.

Στο τέλος της ημερίδας, δόθηκαν στους συμμετέχοντες ερωτηματολόγια με σκοπό την αξιολόγησή της και τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση μιας ενδεχόμενης νέας επιμορφωτικής προσπάθειας.

Το ερωτηματολόγιο πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία αποτελούνταν από 9 κλειστές και τρεις ανοιχτές ερωτήσεις. Οι κλειστές αφορούσαν στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και τη θεματολογία της ημερίδας και οι ανοιχτές ερωτήσεις αφορούσαν στα θετικά και αρνητικά της ημερίδας, καθώς επίσης και σε ενδεχόμενες προτάσεις για βελτίωση μιας νέας επιμορφωτικής προσπάθειας. Η ανάλυση του ερωτηματολογίου έγινε με SPSS ver.20.

3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Αν και την ημερίδα παρακολούθησαν 280 εκπαιδευτικοί, όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχοντες που απήντησαν στο ερωτηματολόγιο της αξιολόγησής της ήταν 112 εκ των οποίων 31 άντρες και 81 γυναίκες.

Από αυτούς, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, οι 39 είναι φιλόλογοι, οι 22 μαθηματικοί, οι 7 φυσικοί, οι 19 καθηγητές Αγγλικών, οι 18 Γαλλικών και οι 7 καθηγητές Γερμανικής Γλώσσας.

Πίνακας 1. Αριθμός συμμετεχόντων ανά ειδικότητα

Ειδικότητα	N	%
Φιλολόγοι	39	34,8
Μαθηματικοί	22	19,6
Φυσικοί	7	6,3
Καθ. Αγγλικών	19	17
Καθ. Γαλλικών	18	16,1
Καθ. Γερμανικών	7	6,3
Σύνολο	112	100

Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε πλειοψηφία από 11-20 έτη (36,6%) έως 5-10 έτη (35,7%). Επίσης η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 61,6% είναι απόφοιτοι των ΑΕΙ ενώ μεταπτυχιακό κατέχει το 32,1%.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα του ερωτηματολογίου (αν μείνανε ικανοποιημένοι από την ημερίδα σε σχέση με το περιεχόμενο), όπως φαίνεται στον πίνακα 2, το 58% των εκπαιδευτικών δηλώνει από πάρα πολύ έως πολύ ικανοποιημένο από την ημερίδα και το 40,2% αρκετά.

Πίνακας 2. Περιεχόμενο ημερίδας

Περιεχόμενο	N	%
Καθόλου	2	1,8
Λίγο	-	-
Αρκετά	45	40,2
Πολύ	51	45,5
Πάρα πολύ	14	12,5
Σύνολο	112	100

M.O.=3,67 (T.A.= 0,76)

Στο ερώτημα σχετικά με τη σύνδεση θεωρίας-πράξης στην ημερίδα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έγινε σύνδεση θεωρίας-πράξης (Πίνακας 3) από πάρα πολύ έως πολύ απαντά το (58%) των συμμετεχόντων και αρκετά (38,4%).

Πίνακας 3. Σύνδεση θεωρίας-πράξης

σύνδεση θεωρίας-πράξης	N	%
Καθόλου	-	-
Λίγο	3	2,7
Αρκετά	43	38,4
Πολύ	45	40,2
Πάρα πολύ	21	18,8
Σύνολο	112	100

M.O.=3,75 (T.A.= 0,79)

Όσον αφορά στην οργάνωση της ημερίδας (Πίνακας 4), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά από πάρα πολύ έως πολύ ικανοποιημένη (63,4%) και το 32,1% αρκετά).

Πίνακας 4. Οργάνωση της ημερίδας

Οργάνωση	N	%
Καθόλου	-	-
Λίγο	5	4,5
Αρκετά	36	32,1
Πολύ	42	37,5
Πάρα πολύ	29	25,9
Σύνολο	112	100

M.O.=3,85 (T.A.= 0,86)

Σχετικά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της ημερίδας η πλειοψηφία (77,7%) θεωρεί ότι ήταν από πάρα πολύ έως πολύ καλή και το 20,5% αρκετά καλή (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Μεθοδολογία της ημερίδας

Μεθοδολογία	N	%
Καθόλου	-	-
Λίγο	2	1,8
Αρκετά	23	20,5
Πολύ	70	62,5
Πάρα πολύ	17	15,2
Σύνολο	112	100

M.O.=3,91 (T.A.= 0,65)

Σχετικά με την μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στα εργαστήρια το 53,6% πιστεύει ότι ήταν πολύ αποτελεσματική και το 27,7% ελαφρώς λιγότερο πιο αποτελεσματική. (Μ.Ο.=4,30 (Τ.Α.= 0,88) (Υψηλός μέσος όρος άρα η μεθοδολογία κρίθηκε πολύ αποτελεσματική)

Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η θεματολογία μιας ημερίδας (Πίνακας 6), θα είναι προτιμότερο να σχετίζεται με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις σύμφωνα με το 56,3% των συμμετεχόντων, με το γνωστικό αντικείμενο σύμφωνα με το 20,5% και με τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών σύμφωνα με το 15,2%.

Πίνακας 6. Θεματολογία ημερίδας

Θεματολογία	N	%
Γνωστικό αντικείμενο	23	20,5
Παιδαγωγικά θέματα	9	8
Σχέσεις μαθητών- εκπαιδευτικών	17	15,2
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις	63	56,3
Σύνολο	112	100

Όσον αφορά στην ερώτηση σχετικά με τους επιμορφωτές μιας ημερίδας (Πίνακας 7), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι προτιμότερο να γίνεται από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς (67%), από σχολικούς συμβούλους (24,1%) και από Πανεπιστημιακούς (8,9%).

Πίνακας 7. Επιμορφωτές

Επιμορφωτές	N	%
Σχολικοί σύμβουλοι	27	24,1
Πανεπιστημιακοί	10	8,9
Επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί	75	67
Σύνολο	112	100

Ο φορέας που θεωρούν ότι είναι ο πιο κατάλληλος για να υλοποιεί τα επιμορφωτικά προγράμματα (Πίνακας 8) είναι η σχολική μονάδα (75%) σε συνεργασία με το ΠΕΚ, τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, τους σχολικούς συμβούλους και το Υπουργείο Παιδείας ενώ δίνουν χαμηλά ποσοστά σε επιμορφωτικά προγράμματα που διοργανώνονται μόνο από το ΠΕΚ ή μόνο από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα.

Πίνακας 8. Φορέας υλοποίησης

Φορέας υλοποίησης	N	%
Υπουργείο Παιδείας	-	-
ΠΕΚ	3	2,7
Πανεπιστημιακό Ίδρυμα	8	7,1
Σχολικοί Σύμβουλοι	17	15,2
Σχολική μονάδα σε συνεργασία με τους ανωτέρω φορείς	84	75
Σύνολο	112	100

Τέλος θεωρούν ότι κάθε σχολική μονάδα (Πίνακας 9) θα πρέπει να έχει λόγο στη θεματολογία και το είδος επιμόρφωσης από πολύ έως και πάρα πολύ (95,5%).

Πίνακας 9. Ο ρόλος της σχολικής μονάδας

Ο ρόλος της σχολικής μονάδας	N	%
Καθόλου	-	-
Λίγο	-	-
Αρκετά	5	4,5
Πολύ	56	50
Πάρα πολύ	51	45,5
Σύνολο	112	100

Στις ανοικτές ερωτήσεις, σχετικά με τα θετικά της ημερίδας αναφέρουν την πολύ καλή οργάνωση (55) και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης (32). Πιστεύουν ότι είναι πολύ καλή ιδέα η διοργάνωση της ημερίδας με πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας (44). Κάποιοι λίγοι αναφέρουν ως θετικό την ενδιαφέρουσα θεματολογία (5). Επίσης εστιάζουν στα προσεγμένα εργαστήρια (33) και στους αξιόλογους εισηγητές (21). Υπάρχουν λίγες αναφορές με αρνητική θεώρηση, όπως τη μη τήρηση του χρόνου (21), την αλληλοκάλυψη κάποιων σημείων στο θεωρητικό μέρος (8), τη κακή τεχνική υποστήριξη σε ένα συγκεκριμένο εργαστήριο (4), καθώς και την έλλειψη διαλειμμάτων κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων (3). Για κάποιο εργαστήριο της φυσικής πέντε εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η ομαδοσυνεργατική διδάχτηκε μετωπικά, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μη νοιώθουν ασφαλείς να εφαρμόσουν την ομαδοσυνεργατική στους μαθητές τους.

Στις προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφέρεται ότι θα πρέπει να δίνεται περισσότερος χρόνος σε κάθε εργαστήριο. Προτιμούν να διοργανώνονται ημερίδες σε συνεργασία με σχολικούς συμβούλους, επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς και Πανεπιστημιακούς. Γενικά επιθυμούν περισσότερες ημερίδες με εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς, με όρεξη να μοιραστούν τη

δουλειά τους με τους συναδέλφους τους. Επίσης θα ήθελαν επιμορφώσεις για χρήση διαδραστικού πίνακα ανά ειδικότητα.

4. Συζήτηση

Όπως προκύπτει τόσο από την διοργάνωση της ημερίδας όσο και από την ανάλυση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης της ημερίδας, είναι εμφανές ότι η σχολική μονάδα μπορεί να παρέχει ένα βοηθητικό πλαίσιο και πολλές δυνατότητες βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας τους να γίνουν συνδιαμορφωτές του νέου ευφυούς και ζωντανού σχολείου (Fullan, 1992· MacGilchrist et al., 2004). Κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να στηρίζεται στις ανάγκες, των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας έτσι ώστε να επιτευχθεί αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων και να υπάρξει ουσιαστική βελτίωση (Huberman, 1988· Cuban, 1992· Fullan, 2001). Καθώς όμως η αλλαγή είναι μια σταδιακή και μακροπρόθεσμη διαδικασία αλλά και η ίδια η διδασκαλία χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και δυναμική, απαιτείται υπομονή, ώστε να έχουμε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ένα σημείο που θα πρέπει να αναφερθεί ως πολύ βασικό στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή. Με τη βοήθεια του, η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης με όραμα και στόχους, μετασχηματίζεται σε ανοιχτό σχολείο, συνδέεται πιο δραστικά και εποικοδομητικά με τον έξω κόσμο και αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να μπορέσει να βελτιωθεί.

Με την ανάλυση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ημερίδες με βιωματικό χαρακτήρα που εστιάζουν στις ανάγκες τους. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες για την υλοποίηση μιας επιμορφωτικής προσπάθειας απαιτείται η συνεργασία όλων των επιστημονικών φορέων αλλά και η παρουσία επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.

Η σχολική μονάδα που υλοποίησε τη συγκεκριμένη Ημερίδα-Εργαστήριο συνέχισε την προσπάθεια εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων ανέπτυξαν δράσεις σε σχέση με τις σύγχρονες προσεγγίσεις και τακτικά τις παρουσίαζαν σε συναδέλφους της σχολικής μονάδας και σε σχολικούς συμβούλους. Επίσης εφάρμοσαν την αλληλοπαρατήρηση, με σκοπό την ανταλλαγή ιδεών και τον εμπλουτισμό των πρακτικών τους. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος όμως εφαρμόστηκε και στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Περιβαλλοντικά, Αγωγής Υγείας και Αγωγής Σταδιοδρομίας) που υλοποιήθηκαν κατά τη σχολική χρονιά 2012-13 στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Την επόμενη σχολική χρονιά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θα ξαναγίνει διερεύνηση αναγκών, θα εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες και θα σχεδιαστεί πλάνο δράσης για την βελτίωση τους.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της Έρευνας και Δράσης (Μ.Δεληγιάννη, μτφ), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barth, R.(1990). Improving schools from within, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. In Educational Researcher, 211, pp.4-11.
- Darling-Hammond, L.(1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. In Educational Researcher, 25, (6), pp.5-17.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις δια βίου μάθησης, (Α. Βακάκη, μτφ), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- European Commission. (2005). Common European principles for teacher competences and qualifications. Retrieved September 12, 2010 from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles>.
- Everard, B., & Morris, G. (1990). Effective school management. London: Paul Chopman.
- Fullan, M. (1992). Successful School improvement. The implementation perspective and beyond, Open University Press: Buckingham – Philadelphia.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of Educational change, London, Routledge Falmer.
- Φωκιάλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Συζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the postmodern Age, New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998) What's worth fighting for in Education? Open University Press in association with the Ontario Public School Teachers' Federation.
- Huberman, M. (1988). Teachers' careers and school improvement. In Journal of Curriculum Studies, 20, (2), pp 119-32.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). Student Achievement through staff Development, New York: Longman.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο Δ.Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (επιμ.), Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ.13-25.
- Καπαχτσή, Βενετία (2011). Η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. Μια αναπτυξιακή διαδικασία. Θεσσαλονίκη Αφών Κυριακίδη ΑΕ.
- MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed., J. (2004). The intelligent school. Sage Publications.

- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Γεωργιάδου, Σ., Μπινιάρη, Λ., Σκουτίδας, Λ. Κοσμίδης, Π. & Τσεμπερλίδου, Μ. (2007). Νέες πτυχές γνωστών ερευνητικών εργαλείων όπως εφαρμόστηκαν στα ελληνικά σχολεία. Στο Γ., Μπαγάκης, Κ., Δεμερτζή, Θ., Σταμάτης, Θ. (2007), Ένα σχολείο μαθαίνει, Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam, Leadership for Learning, Λιβάνη: Αθήνα.
- Owens, J.M., Loucks – Horsley, S. & Horsley, D. L. (1991). Three roles of Staff development in restructuring schools. In Journal of Staff Development, 12, (3), pp. 10-14.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία, Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Sergiovanni, T'. & Starratt, R. (2002). Supervision : A Redefinition, New

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το γλωσσικό εγχειρίδιο της Στ' τάξης του
Δημοτικού Σχολείου**

The aspects of teachers about linguistic course book 6th grade's of primary school

Τσιούλης Αλέξιος, Εκπαιδευτικός, Π.Ε., M. Ed., alextsioulis@hotmail.com

Tsioulis Alex, Primary Teacher, M. Ed., alextsioulis@hotmail.com

Δουλγερίδου Δάφνη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε., daphned1986@hotmail.com

Doulgeridou Daphne, Primary Teacher, daphned1986@hotmail.com

Abstract: This study attempts to present teachers' aspects in relation with 6th grade's linguistic course book of primary school. The sample constituted by 30 teachers who instruct in Laconia's classes of 6th grade, while methodology of this survey relied on semi-structured interviews. Later, follows the analysis of interview's data via derecording and coding in 4 thematic ranges: a) characteristics of linguistic material, b) integration, c) positive points and d) problems – difficulties.

Key-words: aspects, linguistic course book, teachers, interviews

Περίληψη: Η συγκεκριμένη μελέτη επιδιώκει να παρουσιάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το γλωσσικό εγχειρίδιο της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα Στ' τάξης της Λακωνίας, ενώ η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας βασίστηκε στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Έπειτα, ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, μέσω της απομαγνητοφώνησης και της κωδικοποίησής τους σε 4 θεματικούς άξονες: α) χαρακτηριστικά του γλωσσικού υλικού, β) ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, γ) θετικά σημεία και δ) προβλήματα – δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: απόψεις, γλωσσικό εγχειρίδιο, δάσκαλοι, συνεντεύξεις

Εισαγωγή

Η προέλευση της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας ξεκίνησε από μία θεωρία που συνδέεται με την επικοινωνία. Ο σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας είναι να αναπτύξει την επικοινωνιακή ικανότητα (Richards & Rodgers, 1991). Μέσα από τη μελέτη του νέου γλωσσικού υλικού απορρέει η άποψη πως η κατοχή του συστήματος της γλώσσας δε θα πρέπει να έχει το χαρακτήρα μίας τυπικής διαδικασίας, αλλά αυτόν μίας δημιουργικής γνώσης (Μήτσης, 2001). Σύμφωνα με τους Canale και Swain (1980) αναγνωρίζονται τέσσερις διαστάσεις της επικοινωνιακής επάρκειας: η γραμματική, η κοινωνιογλωσσική, η διαλεκτική και η στρατηγική, ενώ κατά τον Pierho (1981) τα επίπεδα στόχων μίας επικοινωνιακής προσέγγισης συνδυάζουν την ικανοποιητική και αποτελεσματική γλωσσολογική, λειτουργική, αλλά και διαπροσωπικών σχέσεων και ατομικών αναγκών μάθησης, ανάπτυξη των τεσσάρων δεξιοτήτων.

Στα πλαίσια της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας, υπάρχει γενική ομοφωνία ως προς τη χρήση αυθεντικών κειμένων στην τάξη, καθώς θεωρείται μια ωφέλιμη διαδικασία της μάθησης της γλώσσας. Ωστόσο, στο ερώτημα: «πότε τα αυθεντικά κείμενα μπορούν να εισαχθούν στην τάξη;», υπάρχει συμφωνία σε μικρότερο βαθμό. Σύμφωνα με τους Guariento & Morley (2000) η έννοια της αυθεντικότητας έχει κατά ένα μεγάλο μέρος περιοριστεί σε συζητήσεις σχετικά με τα κείμενα, ενώ παράλληλα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές συστηματικές προσπάθειες να συζητηθεί η πιθανότητα της αυθεντικότητας μιας «δραστηριότητας».

Ένα αυθεντικό κείμενο είναι αυτό που έχει σχεδιαστεί για να εκπληρώσει κάποιους επικοινωνιακούς σκοπούς στα πλαίσια μιας γλωσσικής κοινότητας στην οποία δημιουργήθηκε (Little, 1988). Η χρήση αυθεντικών κειμένων που περιλαμβάνει ταυτόχρονα τις γραπτές και προφορικές εκφράσεις, βοηθά στη γεφύρωση του κενού ανάμεσα στη γνώση της τάξης και στην ικανότητα του μαθητή να λαμβάνει μέρος σε γεγονότα της καθημερινότητας (Wilkins, 1976). Ένα αυθεντικό κείμενο μπορεί να απλοποιηθεί χωρίς να χάσει την αυθεντικότητά του. Ο Widdowson (1978) πιστεύει πως η απλοποίηση μπορεί να λάβει μέρος, μέσω συμβάσεων ενός δεδομένου γλωσσικού πεδίου, ενώ υποστηρίζεται η αυθεντικότητα στη λογική της ανταπόκρισης του μαθητή. Για να γίνει αυτό, το κείμενο πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή και να τον παραπέμπει σε κάποια σχετική κατάσταση με τα ενδιαφέροντά του. Ο Lynch (1996) αναφέρει πως η απλοποίηση, που είναι επιτυχής, συνεισφέρει όχι μόνο στα πρόσφατα επικοινωνιακά γεγονότα, αλλά και σε μία εκτενέστερη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης.

Όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν αυθεντικά κείμενα, πρέπει να μελετούν καλά την αυθεντικότητα των ενοτήτων (White, 1997:9), ενώ κατά τον Harmer (1991) τα αυθεντικά κείμενα είναι αυτά που έχουν σχεδιαστεί για τους ομιλητές της εκάστοτε μητρικής γλώσσας. Σύμφωνα με τον Littlewood (1981), υπάρχουν: οι λειτουργικές δραστηριότητες επικοινωνίας (σύγκριση εικόνων και διαπίστωση ομοιοτήτων και διαφορών) και οι κοινωνικές δραστηριότητες αλληλεπίδρασης (συζήτηση, προσομοιώσεις, σκετς, αυτοσχεδιασμοί).

Είναι, αναμφισβήτητα, γεγονός πως το εγχειρίδιο είναι το πλαίσιο που συντονίζει και θέτει σε χρονοδιάγραμμα το πρόγραμμα της διδασκαλίας και βοηθά τους μαθητές να κατοχυρώσουν τη μάθηση, καθώς η ύπαρξή του σημαίνει γι' αυτούς κάποιο σκοπό (Ansary, 2002). Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές είναι χρήσιμο να εκφράζονται γραπτά και όλες αυτές οι ασκήσεις εκμάθησης της γλώσσας να σχετίζονται με την αληθινή ζωή, καθώς οι διδακτικές ενότητες περιλαμβάνουν ρεαλιστικές δραστηριότητες (Grant, 1989:14). Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες λειτουργούν ως πλαίσια γλωσσικής δραστηριοποίησης των μαθητών και αποσκοπούν στο να δημιουργήσουν μέσα στην τάξη συνθήκες επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας ανάλογες με αυτές που ισχύουν εκτός σχολείου (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997:70).

Η επιρροή της επικοινωνιακής προσέγγισης επαναπροσδιόρισε το σκοπό της διδασκαλίας της γλώσσας στην Α/βάθμια εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στο καινούργιο διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών(Φ.Ε.Κ. 1366 τ. Β' / 12 -10 2001).

Στις αρχές, τη φιλοσοφία και τους στόχους του διαθεματικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών στηρίχθηκε το γλωσσικό υλικό το οποίο σχεδιάστηκε για όλες τις τάξεις Α/βάθμιας εκπαίδευσης <http://www.pi-schools.gr>. Η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει στο γλωσσικό υλικό της Στ' τάξης, που σχεδιάστηκε βάση της Γ' Κ.Π.Σ./ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/Ενέργεια 2.2.1/Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α: «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων διδακτικών πακέτων».

1. Δείγμα

Οι συνεντεύξεις διεκπεραιώθηκαν από 30 εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν σε τμήματα της Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων του Νομού Λακωνίας κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Οι 18 εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και οι υπόλοιποι 12 είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι δέκα από αυτούς έχουν ξεπεράσει τα 26 χρόνια υπηρεσίας, οι οκτώ εργάζονται εδώ και 20 χρόνια, οι 7 εκπαιδευτικοί έχουν 15 χρόνια προϋπηρεσίας και μόλις οι 5 εργάζονται εδώ και 10 χρόνια. Επιπλέον, οι 14 από τους εκπαιδευτικούς έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ), οι 12 από τους εκπαιδευτικούς έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα «εξομοίωσης», από τους οποίους οι 6 μόνο έχουν συμμετέχει σε κάποιο από τα παραπάνω επιμορφωτικά σεμινάρια. Οφείλουμε ακόμη να σημειώσουμε πως μόνο 2 από αυτούς φοίτησαν σε Διδασκαλείο και μόλις 1 κατέχει Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών.

2. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της παρούσας μελέτης βασίστηκε στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, με σκοπό τη συλλογή δεδομένων μέσα από τα ερωτήματα που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς. Για την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε αρχικά η διαδικασία απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων και έπειτα η κωδικοποίηση των δεδομένων. Από τα δεδομένα εξήχθησαν κωδικοί οι οποίοι ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες, που ομαδοποιήθηκαν σε θεματικούς άξονες. Οι αναφορές οι οποίες συγκεντρώθηκαν, μέσα από τις απαντήσεις των 30 εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες:

- α) χαρακτηριστικά του γλωσσικού υλικού
- β) ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων
- γ) θετικά σημεία
- δ) προβλήματα – δυσκολίες

Κάθε θεματικός άξονας συγκεντρώνει διάφορες κατηγορίες, οι οποίες περιέχουν μία σειρά από κωδικούς. Προέκυψαν συνολικά οι παρακάτω δεκατέσσερις (14) κατηγορίες: 1)Κείμενα, 2)Δραστηριότητες, 3)Προαναγνωστικές οδηγίες, 4)Λεξιλόγιο, 5)Διαθεματικότητα, 6)Εκφωνήσεις ασκήσεων, 7)Γραπτός λόγος, 8)Προφορικός λόγος, 9)Δάσκαλος, 10)Μαθητής, 11)Αυθεντικότητα επικοινωνίας, 12)Ομαδοκεντρική διδασκαλία, 13)Νέο μοντέλο διδασκαλίας, 14)Βιβλίο δασκάλου.

3. Θεματικοί άξονες

3.1. Χαρακτηριστικά του γλωσσικού υλικού

Στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα (Πίνακας 1), οι εκπαιδευτικοί σκιαγραφούν τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού υλικού, όπως τα βιώνουν μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη και εστιάζουν στα κείμενα, τις δραστηριότητες, τις προαναγνωστικές οδηγίες, το λεξιλόγιο, τη διαθεματικότητα και τις εκφωνήσεις των ασκήσεων. Αναφορικά με τα κείμενα του βιβλίου, 27 από τους 30 εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν πως χαρακτηρίζονται ως αυθεντικό υλικό, καθώς «έχει θέματα της εποχής μας...», «τα θέματα είναι επίκαιρα...», «καινούριες μορφές κειμένων, π.χ.: ανακοινώσεις», «θέματα της σημερινής εποχής, σχετίζονται με τα δρώμενα του σήμερα...». Παράλληλα, 24 από τους 30 εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως τα κείμενα χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία, αφού «υπάρχει μεγάλη ποικιλία κειμένων...», «περιέχει ποικιλία κειμένων...», ενώ ως προς τα θέματα «υπάρχει μεγαλύτερη θεματολογία...», «πολλά και διάφορα θέματα», «...διάφορα κείμενα: επίκαιρα, αφηγηματικά, χρηστικά...από εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις...», «...υπάρχει μεγάλη ποικιλία θεμάτων σε κάθε ενότητα». Είναι χαρακτηριστικό πως 6 εκπαιδευτικοί σημειώνουν πως «...λείπουν κείμενα ιστορικού χαρακτήρα» και πως θα ήθελαν «...περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα» αντίστοιχα, ενώ 3 εκπαιδευτικοί μιλούν για «όχι ιδιαίτερα εκτεταμένη θεματολογία...» και ακόμη 3 σημειώνουν ότι «...δεν μπορείς να τα δουλέψεις». Σε σχέση με τις δραστηριότητες 15 από τους 30 εκπαιδευτικούς υπογραμμίζουν ότι «υπάρχει πλήθος δραστηριοτήτων...» και αφορούν σε «...νοηματική διερεύνηση, γραμματικά φαινόμενα, γραπτή έκφραση, έρευνα, πληροφορίες» και «...οι δραστηριότητες ποικίλουν και αφορούν τόσο στη γραμματική, όσο και το συντακτικό...». Επιπλέον, 15 από τους 30 εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι κυριαρχεί η ευελιξία χρήσης καθώς μπορούν όπως επισημαίνουν οι ίδιοι «...να επιλέξουμε ανάμεσα στις ασκήσεις...», λαμβάνοντας υπόψη «...το επίπεδο της τάξης...». Χαρακτηριστικά αναφέρουν πως «το καινούργιο στοιχείο είναι η επιλογή, καθώς δίνονται περισσότερες δραστηριότητες...σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών...» ενώ «...μας δίνει χρόνο να ασχοληθούμε.» και «...είναι πιο χρηστικές». Ταυτόχρονα 15 από τους 30 εκπαιδευτικούς τονίζουν πως οι δραστηριότητες είναι αυθεντικές και επικοινωνιακές, καθώς διεξάγονται «...μέσα από συζητήσεις και διαλόγους...». Ακόμη, 3 εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει «...ιδιαίτερη

ποικιλία...» και δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως «οι ασκήσεις είναι αρκετά δύσκολες». Όσον αφορά στις προαναγνωστικές οδηγίες, 21 από τους 30 εκπαιδευτικούς ξεκάθαρα δηλώνουν πως είναι «ιδιαίτερα σαφείς...» και «βοηθούν πάρα πολύ...». «Μας καθοδηγούν...» όπως τονίζουν οι ίδιοι ενώ παράλληλα «βοηθά το μαθητή και το δάσκαλο, καθώς υπάρχει προγραμματισμός». Υπάρχουν όμως και 9 εκπαιδευτικοί που μιλούν για διαφοροποίηση οδηγιών, άλλες δηλαδή είναι σαφείς και άλλες όχι. Αναφορικά με το λεξιλόγιο 9 από τους 30 εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν πως είναι «πιο πλούσιο...» και «...τα κείμενα είναι ομαδοποιημένα σε ενότητες, ώστε να γίνεται ευκολότερη η κατανόηση λέξεων και όρων ...». Στην κατηγορία της διαθεματικότητας κυριάρχησε κατά γενική ομολογία η άποψη πως με το νέο γλωσσικό υλικό, προσεγγίζεται διαθεματικά η διδασκαλία της γλώσσας. Σχετικά, τώρα, με τις εκφωνήσεις των ασκήσεων 27 στους 30 εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως «είναι σαφέστατες...» και «...ξεκάθαρες και διευκρινιστικές», ενώ ένας μόνο εκπαιδευτικός σημειώνει πως «οι εκφωνήσεις είναι δυσνόητες...».

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά γλωσσικού υλικού

Κατηγορία	Κωδικοί	Αναφορές	
Κείμενα	ΑΥΘΥΛ = Αυθεντικό υλικό	27	
	ΠΟΙΚΙΑ = Ποικιλομορφία	24	
	ΠΟΙΟΤ = Ποιότητα	3	
	ΑΔΕΠΕΞ= Αδυναμία επεξεργασίας	3	
	ΠΕΡΠΟΙΚ= Περιορισμένη ποικιλομορφία	3	
	ΑΛΟΓΚΕΙ= Απουσία λογοτεχνικών κειμένων	3	
	ΑΠΙΣΚΕΙ= Απουσία ιστορικών κειμένων	3	
	Δραστηριότητες	ΠΟΙΚΔΡΑ= Ποικιλία δραστηριοτήτων	15
		ΕΥΧΡ = Ευελιξία χρήσης	9
		ΑΥΘΕΠΙΚ= Αυθεντικές και επικοινωνιακές	15
ΜΕΠΟΙΚ= Μειωμένη ποικιλία		3	
ΔΥΣΕΠΑΣ= Δυσκολία επίλυσης ασκήσεων		6	
Προαναγνωστικές οδηγίες		ΣΑΦΚΑΘ=Σαφείς/ καθοδηγητικές	21
	ΔΙΑΟΔΗΓ= Διαφοροποίηση οδηγιών	9	
Λεξιλόγιο	ΣΥΓΓΑΥΘ= Σύγχρονο- αυθεντικό	9	
Διαθεματικότητα		30	
Εκφωνήσεις ασκήσεων	ΣΑΦΟΔ= Σαφείς οδηγίες	27	
	ΔΥΣΟΔ= Δυσνόητες οδηγίες	3	
Σύνολο		213	

3.2. Ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων

Στο θεματικό άξονα της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων (Πίνακας 2), οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν κυρίως την ενίσχυση της προφορικής έκφρασης και την καλλιέργεια της παραγωγής γραπτού λόγου. Αναφορικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου και οι 30 εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στον γραπτό λόγο, λέγοντας πως «οι δραστηριότητες ευνοούν την παραγωγή γραπτού λόγου...και κυριαρχεί ο γραπτός λόγος...», ενώ «...δίνεται η ελευθερία στο δάσκαλο να ενσωματώσει κάποια γραπτή δραστηριότητα σε κείμενα, όπου αυτή δεν υπάρχει». Χαρακτηριστικά όμως κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως «πρέπει να ελαφρυνθεί από τις πολλές ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου», καθώς «είναι πολλές...και

κουράζονται οι μαθητές». Σε σχέση με την προφορική έκφραση, επίσης και οι 30 εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ενίσχυσή της, αναφέροντας πως υπάρχει «μεγαλύτερη εξάσκηση του προφορικού λόγου», ωστόσο και εδώ «είναι αρκετές και κάποτε κουράζουν τους μαθητές».

Πίνακας 2. Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων

Κατηγορία	Κωδικοί	Αναφορές
Ανάπτυξη δεξιοτήτων γλωσσικών		
Γραπτός λόγος	ΕΜΓΡΑΛΟ= Έμφαση στο γραπτό λόγο	30
Προφορικός λόγος	ΕΝΠΡΕΚΦ= Ενίσχυση της προφορικής έκφρασης	30
Σύνολο		60

3.3. Θετικά σημεία

Σε αυτόν το θεματικό άξονα (Πίνακας 3), οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στο ρόλο του δασκάλου και του μαθητή, ενώ παράλληλα αναφέρονται στο κατά πόσο κατά τη διδακτική διαδικασία εμφανίζονται αυθεντικά στοιχεία επικοινωνίας και σε ποιο βαθμό οι μαθητές εργάζονται ομαδικά. Στο ερώτημα ποιο ρόλο μπορεί να αναλάβει ο δάσκαλος με το νέο γλωσσικό υλικό εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι «...αφήνει το δάσκαλο ελεύθερο... και είναι αυτός που κατευθύνει...», ενώ παράλληλα ο δάσκαλος είναι αυτός που «...συντονίζει, επεξηγεί, διορθώνει, δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα...» και ίσως κάποτε «περιορίζεται ο ρόλος του...που έχει πια συμβουλευτικό χαρακτήρα». Μόνο 3 εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι ο δάσκαλος με το γλωσσικό υλικό κυρίως «...χρησιμοποιεί το διάλογο». Σχετικά με το ρόλο του μαθητή, 18 από τους 30 εκπαιδευτικούς σημειώνουν πως μέσα από το νέο γλωσσικό υλικό αναπτύσσεται η αυτενέργεια του μαθητή καθώς «...διαβάζει συνέχεια ασκήσεις και αυτά που γράφει...», ενώ ταυτόχρονα «τα παιδιά λένε τις ιδέες τους...» και «δραστηριοποιούνται να ψάξουν και να ερευνήσουν περαιτέρω», έτσι «το παιδί μπαίνει στη λογική του σήμερα, ευαισθητοποιείται περισσότερο, ερευνά και αναπτύσσει απόψεις». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως «οι μαθητές αποκτούν ρόλο δράσης μέσα από την έρευνα». Αναφορικά με την αυθεντικότητα της επικοινωνίας και τον τρόπο που εμφανίζεται κατά τη διαδικασία μάθησης, 24 από τους 30 εκπαιδευτικούς τονίζουν πως αυτό συμβαίνει μέσα από τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες. Στο ερώτημα εάν κρίνουν πως ευνοείται η ομαδοκεντρική διδασκαλία μέσα από το νέο γλωσσικό υλικό όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως αυτό συμβαίνει και οι μαθητές εξοικειώνονται ολοένα και περισσότερο στις ομαδικές εργασίες και μέσα από τη συνεργασία αυτή επιδιώκουν να επιτύχουν κοινούς στόχους.

Πίνακας 3. Θετικά σημεία

Κατηγορία	Κωδικοί	Αναφορές
Δάσκαλος	ΚΑΘΡΟΛ=Καθοδηγητικός ρόλος ΧΡΗΔΙΑ= Χρήση διαλόγου	27 3
Μαθητής	ΑΥΤΜΑ= Αυτενέργεια μαθητή	18
Αυθεντικότητα επικοινωνίας	ΚΕΙΔΡΑ=Κείμενα/ δραστηριότητες	24
Ομαδοκεντρική διδασκαλία		30
Σύνολο		102

3.4. Προβλήματα – Δυσκολίες

Στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα (Πίνακας 4), οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να περιγράψουν πιθανά προβλήματα που συνάντησαν εστιάζουν στο νέο μοντέλο διδασκαλίας, στην προσαρμογή τους ως προς αυτό και τη χρήση του βιβλίου του δασκάλου. Σχετικά με το νέο μοντέλο διδασκαλίας 21 από τους 30 εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν πως «ήταν δύσκολη η εξοικείωση, καθώς είχαμε συνηθίσει εδώ και χρόνια σε ένα άλλο μοντέλο...» και το νέο βιβλίο μας δυσκόλεψε «...ως προς τον τρόπο που τα ζητάει». Παράλληλα, 9 από τους 30 εκπαιδευτικούς αναφέρονται σε «ορισμένα κεφάλαια...που έχουν πλήθος ασκήσεων, με αποτέλεσμα να μην επαρκεί ο χρόνος». Επιπλέον, 6 από τους 30 εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως δεν είναι βέβαιοι αν όπως σημειώνουν οι ίδιοι «...ξέρουμε και αν τα κάνουμε σωστά», ενώ χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός, όπως αναφέρουν, πως «...τα παιδιά δεν μπορούν να συγκεντρωθούν...». Στο ερώτημα εάν σας βοηθά το βιβλίο του δασκάλου και αν ναι σε ποιο βαθμό οχτώ από τους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν πως η καθοδήγηση είναι ανεπαρκής και «...δεν το χρησιμοποιώ σχεδόν καθόλου...», διότι «λείπουν στοιχεία, γι' αυτό χρησιμοποιούμε βοηθήματα», «περισσότερο μας βοηθούν τα βιβλία του εμπορίου», οπότε πρέπει «να βελτιωθεί σε ενημερώσεις, βοηθώντας με στοιχεία το δάσκαλο». Επίσης, 24 από τους 30 εκπαιδευτικούς μιλούν για ελλειπείς οδηγίες, καθώς «είναι πολύ επιγραμματικά αυτά που λέει, γενικά και αόριστα...», ενώ πολλές φορές «λείπουν συγκεκριμένες απαντήσεις και οδηγίες...», ενώ χαρακτηριστικά όπως υπογραμμίζει κάποιος εκπαιδευτικός «θα ήθελα ανάλυση για κάθε κεφάλαιο...». Ωστόσο, υπάρχει ένας εκπαιδευτικός που αναφέρει πως το βιβλίο του δασκάλου «με βοηθά σε ικανοποιητικό βαθμό» και ακόμα ένας που θεωρεί πως «ίσως να αφήνει πολλά και στη δική μας ελεύθερη βούληση».

Πίνακας 4. Προβλήματα - Δυσκολίες

Κατηγορία	Κωδικοί	Αναφορές
Νέο μοντέλο διδασκαλίας	ΔΥΣΕΞ= Δύσκολη εξοικείωση	21
	ΑΔΕΣΠΡΟ= Αδυναμία εστίασης προσοχής	3
	ΑΒΑΠ= Αβεβαιότητα αποτελεσματικότητας	6
	ΕΛΧΡΟ= Έλλειψη χρόνου	9
Βιβλίο δασκάλου	ΑΝΕΠΚΑ= Ανεπαρκής καθοδήγηση	24
	ΕΛΟΔ= Ελλιπείς οδηγίες	24
	ΠΡΩΤΔΡΑ=Πρωτοβουλία δράσης	3
	ΙΚΑΝΚΑ= Ικανοποιητική καθοδήγηση	3
Σύνολο		93

4. Συμπεράσματα

Αφού ολοκληρώθηκε η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, θα μπορούσαμε πια να επισημάνουμε πως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφερόμενοι αρχικά στα χαρακτηριστικά του γλωσσικού υλικού συμφωνούν πως τα κείμενα του νέου διδακτικού πακέτου χαρακτηρίζονται από αυθεντικότητα και ποικιλομορφία, όπως επίσης και οι ασκήσεις – δραστηριότητες διαπνέονται από χαρακτηριστικά αυθεντικότητας, ποικιλίας και ευελιξίας ως προς τη χρήση τους.

Παράλληλα, αναφέρονται στο λεξιλόγιο που το θεωρούν σύγχρονο και αυθεντικό, στη διαθεματικότητα, που κυριαρχεί σε όλες τις διδακτικές ενότητες, ενώ ακόμη είναι σχεδόν κοινά αποδεκτό πως οι προαναγνωστικές οδηγίες είναι σαφείς και καθοδηγητικές, ενώ ταυτόχρονα οι εκφωνήσεις των ασκήσεων χαρακτηρίζονται από σαφήνεια. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί μιλώντας για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων συμφωνούν απόλυτα πως δίδεται έμφαση στο γραπτό λόγο και την ενίσχυση της προφορικής έκφρασης, δηλώνοντας όμως πως οι αντίστοιχες ασκήσεις –δραστηριότητες συχνά είναι επίπονες για τους μαθητές, λόγω ποσότητας.

Έπειτα, υπογραμμίζουν τα θετικά σημεία, στα οποία συμπεριλαμβάνονται: ο ρόλος του δασκάλου που είναι σχεδόν για όλους καθοδηγητικός, ο ρόλος του μαθητή που το νέο εγχειρίδιο συνδράμει στην ανάπτυξη της αυτενέργειάς του, στην αυθεντικότητα της επικοινωνίας, που επίσης σχεδόν για όλους επιτυγχάνεται μέσα από τα κείμενα και τις

δραστηριότητες, ενώ ακόμη σχετικά με την ομαδοκεντρική διδασκαλία, υπάρχει ομοφωνία πως οι μαθητές εργάζονται κυρίως ομαδικά.

Ακολούθως, αναφορικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους εστιάζουν στο νέο μοντέλο διδασκαλίας, αναφέροντας τους παράγοντες της δύσκολης εξοικείωσης και της έλλειψης χρόνου και τέλος, στο βιβλίο του δασκάλου που θεωρείται από την πλειοψηφία τους ανεπαρκές και παρέχει ελλιπή καθοδήγηση. Οφείλουμε, επίσης, να τονίσουμε πως σε όλους τους παραπάνω θεματικούς άξονες υπήρξε έντονη η ομοιογένεια ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διακρίνουν κοινά κυρίως χαρακτηριστικά για το γλωσσικό υλικό.

Ερωτήματα συνέντευξης

Οι συνεντεύξεις αποτελούνται συνολικά από δεκαπέντε (15) ερωτήματα ανοιχτού τύπου και έξι (6) δημογραφικά στοιχεία:

1. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα ή πιθανά μειονεκτήματα του βιβλίου;
2. Νομίζετε πως προσεγγίζεται διαθεματικά η διδασκαλία της γλώσσας στο γλωσσικό υλικό;
3. Πιστεύετε ότι στο γλωσσικό υλικό ευνοείται η διδασκαλία της γλώσσας από το όλον(γενικό) στο ειδικό; (από το κείμενο στο επίπεδο της πρότασης-λέξης)
4. α) Κρίνετε πως το γλωσσικό υλικό περιέχει ποικιλία κειμενικών ειδών και λόγου που χαρακτηρίζονται από αυθεντικότητα;
β) Θεωρείτε ότι τα κείμενα του γλωσσικού υλικού είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες-ενδιαφέροντα των μαθητών αυτής της ηλικίας;
5. α) Νομίζετε πως προωθείται η αυθεντική επικοινωνία μέσα από τις ασκήσεις του γλωσσικού υλικού;
β) Ποια είναι η άποψή σας γενικότερα για τις ασκήσεις/δραστηριότητες του γλωσσικού υλικού;
6. Οι εκφωνήσεις και οι οδηγίες για τις ασκήσεις του γλωσσικού υλικού είναι ξεκάθαρες και διευκρινιστικές;
7. Σε τι βαθμό σας βοηθά το εισαγωγικό κείμενο: «με τι θα ασχοληθούμε...»;
8. Πώς σας δίνει τη δυνατότητα το γλωσσικό υλικό να διδάξετε την ανάγνωση; Σας καλύπτει; Θα θέλατε να αλλάξετε κάτι;
9. Πιστεύετε πως οι δραστηριότητες του νέου γλωσσικού υλικού ευνοούν την παραγωγή γραπτού λόγου; Τι καινούργιο θεωρείτε πως υπάρχει;
10. Πιστεύετε πως οι δραστηριότητες του γλωσσικού υλικού ευνοούν την εξάσκηση προφορικού λόγου; Τι καινούργιο θεωρείτε πως υπάρχει;

11. Κρίνετε πως ευνοείται η ομαδοκεντρική διδασκαλία μέσα από το γλωσσικό υλικό;
 12. Ποιο ρόλο μπορεί να αναλάβει ο δάσκαλος μέσα από το γλωσσικό υλικό;
 13. Σας βοηθά το βιβλίο του δασκάλου; Σε ποιο βαθμό;
 14. Ποια είναι η τελική σας αποτίμηση για το βιβλίο;
 15. Αντιμετωπίσατε κάποια προβλήματα κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού υλικού;
- Χρόνια υπηρεσίας, Εξομοίωση, Επιμόρφωση, Π.Τ.Δ.Ε., Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό

Βιβλιογραφία

- Ansary, H. & Babaii, E. (2002). Universal Characteristics of EFL / ESL textbooks: A step toward systematic textbook evaluation. The internet TESL journal, 8(2).
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your course book*. Oxford: Heinemann.
- Garnier, D. (2002). Textbook selection for the ESL classroom. Southern Alberta Institute of Technology. Eric Digest, December 2002.
- Grant, N. (1989). *Making the most of your textbook*. U.S.A. : Longman.
- Guariento, W. & Morley, J. (2000). Text and task authenticity in the EFL classroom. Online article: www.iteslj.org [ανακτήθηκε: 12-03-2013]
- Harmer, J. (1991). *The practice of English Language Teaching*. London : Longman.
- Litz, D. (2001). Textbook evaluation and ELT management (a South Korea case study), *Asian EFL journal*, 48(4).
- Nogova, M. & Hutova, J. (2005). Process on development and testing of textbook evaluation criteria in Slovakia. Online article: www.caen.iufm.fr [ανακτήθηκε: 05-03-2013]
- Richards, J. (2001). *The role of textbook in a language program*. Cambridge : C.U.P.
- Richards, J & Rodgers, T. (1991). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge : C.U.P.
- White, R. (1997). *The English Teacher's Handbook: a short guide to English Language Teaching*. England : Longman.
- Μήτσης, Ν. (2001). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα : Gutenberg.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή: μία εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. (2012). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού (Α', Β', Γ' τεύχη)*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε.- Διόφαντος.

- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2005). *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ και στα Α.Π.Σ*. Επιμορφωτικό υλικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.