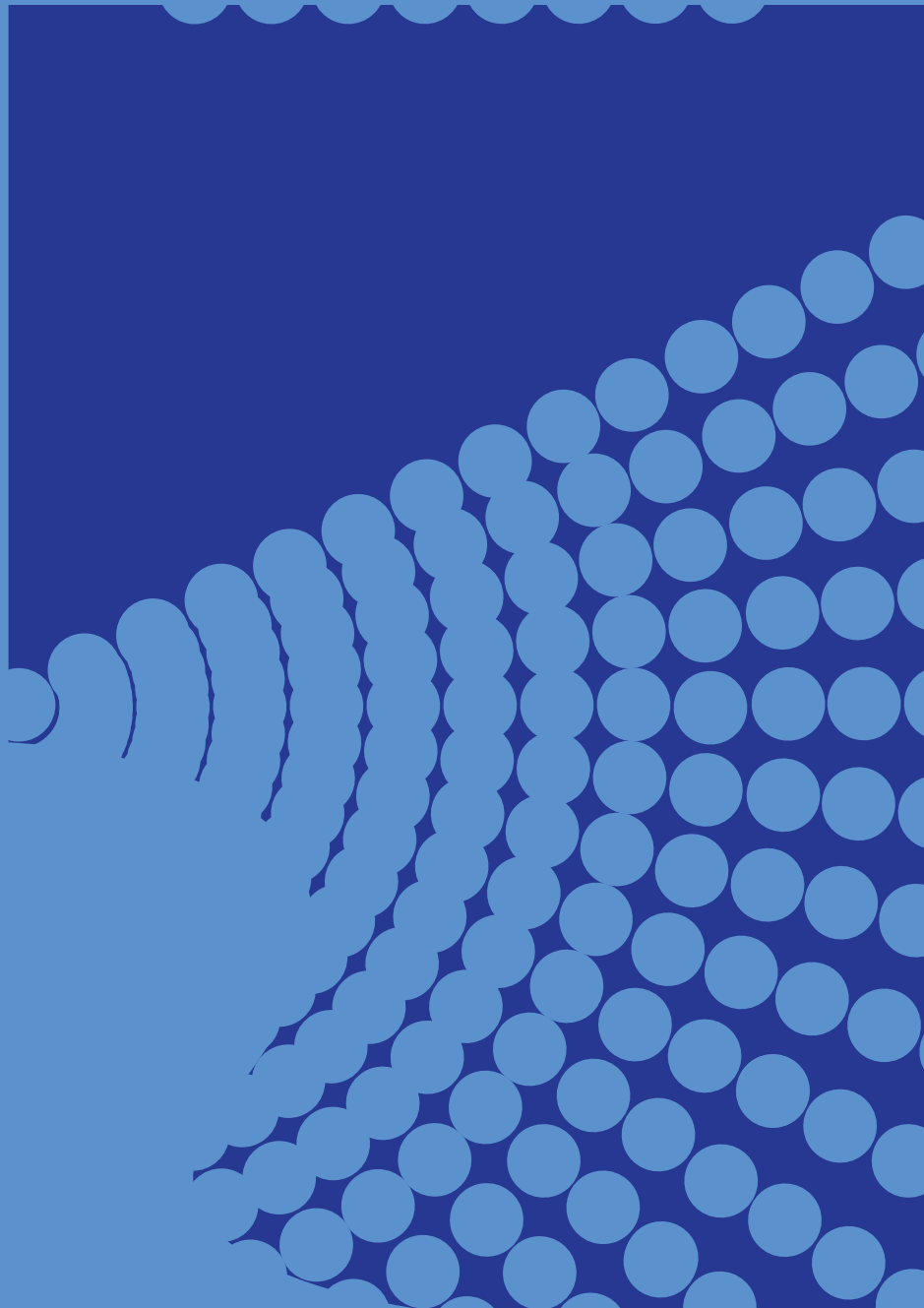




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2015

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
1/2015**



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Βασιλάκη Ελένη, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)
Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**,
Καλογιαννάκη Πέλλα.

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται
στην ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,
Μακράκης Βασίλειος, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University
of Toronto, Canada, **Καζαμίας Ανδρέας**, University of Wisconsin, Madison,
Cochrane, Ray, University of Birmingham, **Τάμης Αναστάσιος**, Notre Dame University
of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University, South Africa, **Tien-Hui, Chiang**,
University of Tainan, **Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη**, Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Πασιαρδής**
Πέτρος, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Παλιός Ζαχαρίας**, Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Πάτσιου Βίκη**,
Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Νικολουδάκη Ελπινίκη**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Χουρδάκης**
Αντώνης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Γκότοβος Αθανάσιος**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Μπουζάκης Ιωσήφ, Πανεπιστήμιο Πατρών, **Ξωχέλλης Παναγιώτης**, Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Καΐλα Μαρία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
Δαμανάκης Μιχάλης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Βασιλάκη Ελένη**

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη
Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636
E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to:

EPISAGO@edc.uoc.gr

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,

Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto, **Andreas Kazamias**, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, **Mairy Koutselini-Ioannidou**, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece, **Anta Katsiki-Givalou**, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete, **Antonis Hourdakis**, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean, **Michael Damanakis**, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete, **Panagiotis Michailidis**, University of Crete,

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,**

DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece,

Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της**
Σταυρούλα Βαλιαντή7
 2. **Ευρωπαϊκά Προγράμματα Κινητικότητας και η Συμβολή τους στη Διαμόρφωση Έυρωπαϊκής Ταυτότητας' στους Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικούς: Η Περίπτωση των Σχολικών Συμπράξεων του Προγράμματος Comenius**
Αναστάσιος Εμβαλωτής, Θεόδωρος Ζευγίτης36
 3. **Μοντέλα Μαθησιακού Σχεδιασμού: Συγκριτική και Ερμηνευτική Αξιολόγηση**
Αλιβίζος Σοφός, Μαρία Δάρρα66
 4. **Η Γραφειοκρατία και η Αξιοποίησή της στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Η Περίπτωση Ενός Ελληνικού Γυμνασίου**
Αρχοντούλα Κυζίρη84
 5. **Παιχνιδοποίηση της Διδακτικής Πράξης**
Αντώνιος Ζεϊμπέκης, Τιμολέων Θεοφανέλλης96
 6. **Κριτική Σκέψη - Μια Κριτική Ανάλυση της Έννοιας και του Κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος που τη Συνοδεύει**
Λεύκιος Νεοφύτου109
 7. **Χρήση Φακέλου Εργασιών και Επίδοσης (Portfolio) κατά την Παραγωγή Επικοινωνιακών Κειμένων**
Γάκη Ειρήνη, Σπαντιδάκης Ιωάννης128
- Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα145**

Επιστολή για τους αναγνώστες

Το παρόν τεύχος είναι το πέμπτο στην ηλεκτρονική μορφή του περιοδικού ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ. Η έντυπη έκδοση ολοκληρώθηκε με τα τεύχη του 2012.

Με τη μετάβαση στην ηλεκτρονική έκδοση επιτυγχάνουμε τη βιωσιμότητα του περιοδικού και ταυτόχρονα επιδιώκουμε την ανάπτυξή του: οι αποδέκτες μίας ηλεκτρονικής έκδοσης είναι πολλαπλάσιοι εκείνων μίας έντυπης έκδοσης που αφορά έναν εξαιρετικά περιορισμένο, για οικονομικούς λόγους, αριθμό αντιτύπων.

Βέβαια, η ηλεκτρονική έκδοση είναι αυτή τη στιγμή ημιτελής: εκκρεμεί η κατασκευή της ιστοσελίδας του περιοδικού (έργο που έχει ανάβει η Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης) η οποία θα προσδώσει μεγαλύτερη δυναμική και επιπλέον δυνατότητες ως προς τη διάθεση του περιοδικού.

Είναι αυτονόητο ότι ηλεκτρονική έκδοση δεν σημαίνει έκπτωση της ποιότητας των περιεχομένων του περιοδικού. Η μορφή αλλάζει και γίνεται πιο λειτουργική, ο σκοπός και η ουσία του εγχειρήματος παραμένουν αταλάντευτα προσανατολισμένα προς την προαγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Από τη Συντακτική Επιτροπή

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΙΚΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ

Δρ Σταυρούλα Βαλιαντή
Παιδαγωγικό Ινστιτούτου Κύπρου

Abstract

This article presents the findings of qualitative data gathered in a quasi-experimental study that examined the effect of differentiated instruction on student learning in mixed ability classrooms. The study took place during the school years 2008-2010. Participants in the study were 24 teachers and 479 grade-four students in Nicosia district, Cyprus. Fourteen volunteer elementary teachers were trained on differentiated instructions in greek language lesson. Differentiated instruction was implemented for a whole school year. Content analysis was used to analyze semi-structured interviews of students and teachers. The quantitative results confirm initial assumptions of the research, concerning the effectiveness of differentiation and the presuppositions for a successful implementation of differentiation. Furthermore quantitative results are supported by the findings of quantitative data analysis of the present study (Valiandes, 2010, Valiandes, Koutselini & Kyriakides, 2011).

Λέξεις κλειδιά

Διαφοροποίηση διδασκαλίας, τάξεις μικτής ικανότητας, εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, ετοιμότητα μαθητών.

0. Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες όπου η έκκληση για εκδημοκρατικοποίηση σε όλους τους τομείς της κοινωνίας αναδεικνύεται έντονα, ταυτόχρονα φανερώνεται και η ανάγκη για ισότητα και εκδημοκρατικοποίηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ώστε να υπάρχει «ισότητα όρων» (Lynch & Bakes, 2005). Ως «ισότητα όρων» νοείται όχι μόνο η ισότητα στην πρόσβαση υλικών και μέσων, αλλά αναφέρεται στην ισότητα στην αναγνώριση και το σεβασμό, στην αγάπη, στο ενδιαφέρον και την

αλληλεγγύη (Lynch & Bakes, 2005). Η εκπαίδευση που μπορεί να υιοθετήσει και να κάνει πράξη την «ισότητα όρων» μπορεί να διασφαλίσει ένα εκπαιδευτικό συγκείμενο όπου να υπάρχει ισότητα ευκαιριών στη γνώση και τη μάθηση, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε διαφορετικότητα ή χαρακτηριστικά (κοινωνικοοικονομικά, πολιτισμικά, ετοιμότητα κ.ά.). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015) προωθεί την ισότητα ολιστικά από την ισότητα στην πρόσβαση, στην ισότητα των ευκαιριών, στην ισότητα των αποτελεσμάτων και της επιτυχίας. Σε αυτό το πλαίσιο η διαφοροποίηση μπορεί να υποστηρίξει την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση για όλους τους μαθητές (π.χ. Hattie, 2009, 2011, Kyriakides & Creemers, 2008), στοχεύοντας πάντα στη υπέρβαση των ανισοτήτων και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Koutselini & Agathagelou, 2009).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όπως θα παρουσιαστεί και αναλυτικότερα πιο κάτω, θεωρείται ως μία βασική διάσταση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Kyriakides, 2007, Θεοφιλίδης, 2009). Πηγάζει μέσα από τις διακηρύξεις για ισότητα στην εκπαίδευση και συνδέεται άμεσα με την έννοια του δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Στο δημοκρατικό σχολείο η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εστιάζεται στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών, των ιδιομορφιών και των αναγκών των μαθητών, τόσο στο γνωσιολογικό και το επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών όσο και στο κοινωνικο-συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών. Οι «βιογραφίες» των μαθητών είναι αυτές που καθοδηγούν και προδιαγράφουν δυναμικά και αλληλεπιδραστικά την πορεία της διδασκαλίας ώστε να εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία όλους τους μαθητές και να τους οδηγήει αποτελεσματικά στη μάθηση και την κατάκτηση των πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, οι σχολικές τάξεις αποτελούν ένα πολυδιάστατο μωσαϊκό το οποίο μεταμορφώνεται δυναμικά και απαιτεί την απομάκρυνση από μονοδιάστατες, παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Αντιθέτως επιζητεί την εφαρμογή των παιδοκεντρικών πρακτικών της εξατομίκευσης και διαφοροποίησης (Βασιτάκη, 2010).

Η περιορισμένη εφαρμογή της διαφοροποίησης στην καθημερινή διδασκαλία, οι παρανοήσεις που επικρατούν ως προς το τι νοείται διαφοροποίηση στην καθημερινή διδακτική πρακτική αλλά και η πιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς της στις τάξεις μικτής ικανότητας διαγράφουν την ανάγκη για διερεύνηση και καθορισμό α) της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης β) των προϋποθέσεων για την εφαρμογή της, γ) των χαρακτηριστικών της επιτυχημένης διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δ) των δυσκολιών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ε) των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο σκοπό έχει να ρίξει φως στα πιο πάνω ερωτήματα.

1. Διαφοροποίηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Στην σύγχρονη πραγματικότητα των τάξεων μικτής ικανότητας, με βασικό χαρακτηριστικό την έντονη διαφορετικότητα των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα, η διδασκαλία που προσανατολίζεται στο μέσο μαθητή είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Πληθώρα ερευνητών υποστηρίζουν πως η ανταπόκριση στο φαινόμενο της έντονης διαφορετικότητας των σημερινών σχολικών τάξεων μπορεί να αποτελέσει η χρήση διδακτικών πρακτικών της διαφοροποίησης (Βαλιαντή, 2010, Βαστάκη, 2010, Κουτσελίνη, 2008). Στην απουσία ουσιαστικής εξωτερικής διαφοροποίησης από το εκπαιδευτικό σύστημα (π. χ. Κύπρος, Ελλάδα), τόσο εξωσχολικής όσο και ενδοσχολικής (Κανάκης, 2007), προβάλλει η ανάγκη της «εσωτερικής διαφοροποίησης» ή πιο καλά της παιδαγωγικής και οργανωτικής διαφοροποίησης στο πλαίσιο της κάθε σχολικής τάξης (Βαλιαντή 2010, Κουτσελίνη, 2008, Βαλιαντή, Κουτσελίνη, Κυριακίδης, 2010).

Στη βάση τούτου η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία σχεδιάζεται και υλοποιείται λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, τα γενικότερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε μαθητή μπορεί να αποτελέσει το μέσο για αποτελεσματική διδασκαλία για όλους τους μαθητές (Βαλιαντή, 2010 Κοσσυβάκη, 2002, Valiandes Koutselini, Kyriakides, 2011). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μία απαιτητική διδακτική στρατηγική (Antoniou, Kyriakides, Cremeers, 2011) λόγω της συνθετότητας, η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση πολλαπλών αποτελεσματικών διδακτικών του εκπαιδευτικού (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2006, Κουτσελίνη, 2008).

Οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές και διακηρύξεις (Ελλάδα Νόμος 1566/85 – Κύπρος Αναλυτικά Προγράμματα, 2010) αναφέρονται στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη όλων των μαθητών μέσα από την ενεργή τους συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Τόσο στο προοίμιο όσο και στο βασικό κείμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων 2010 της Κύπρου η διαφοροποίηση αναφέρεται ως ένας από τους βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό όμως το οποίο δεν αναφέρεται ή καλύτερα δεν προνοείται είναι πως οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να μετουσιώσουν τα «λόγια» σε πράξη. Πέρα από γεγονός ότι παρά τις διακηρύξεις τα Αναλυτικά Προγράμματα μένουν στη βάση τους αδιαφοροποίητα ή δεν παρέχουν τη δυνατότητα διαφοροποίησης, οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το κλειδί στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών αυτών πολιτικών στερούνται της κατάρτισης και επιμόρφωσης, ενώ παράλληλα δεν υπάρχει πρόνοια για διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό. Συνεπώς το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρέχει το πλαίσιο των απαραίτητων προϋποθέσεων για την αποτελεσματική

εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών που μπορούν να εξασφαλίσουν με σεβασμό στον κάθε μαθητή την ανάπτυξη του (Κοσσυβάκη & Μπρούζος, 2006). Η έλλειψη επιμόρφωσης, στήριξης αλλά και η έλλειψη διαφοροποιημένου υλικού αποτέλεσαν βασικούς άξονες σχεδιασμού της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Εστίαση δόθηκε, όπως θα διαφανεί και από τα αποτελέσματα που ακολουθούν, στην επιμόρφωση και στήριξη για την εφαρμογή της διαφοροποίησης αλλά και τη λειτουργική αξιοποίηση των αδιαφοροποίητων σχολικών εγχειριδίων.

Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι σύμφωνα με τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως ο μαθητής έτσι και ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο πρόσωπο (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Η εφαρμογή, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη οποιωνδήποτε διδακτικών δεξιοτήτων δεν θα πρέπει να γίνεται με επιβολή (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Ο κάθε εκπαιδευτικός με το δικό του «διδακτικό προφίλ» θα πρέπει να έχει την ευκαιρία ουσιαστικής επιμόρφωσης ώστε να διαμορφώσει ανάλογα το διδακτικό του προφίλ το οποίο θα του επιτρέψει να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του.

Μεγάλη σημασία στην επιτυχία υιοθέτησης οποιαδήποτε καινοτομίας διαδραματίζει η σχολική μονάδα, το κλίμα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της, οι οποίες μπορούν να στηρίζουν ή να αντιστέκονται στην αλλαγή. Η μεταμόρφωση της σχολικής μονάδας σε μία παιδαγωγούσα κοινότητα με ένα κοινό όραμα προσδίδει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να βιώσουν το εγχείρημα αυτό ως συλλογικό, δημιουργώντας ταυτόχρονα επιπλέον κίνητρα και τις προϋποθέσεις για διατήρηση και μονιμότητα (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015).

Στην καθημερινή διδακτική πράξη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας απαιτεί την επαγρύπνηση και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού για δυναμική προσαρμογή της διδακτικής πρακτικής, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης (Βαλιαντή, 2010). Η επάρκεια του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδακτικές του πρακτικές δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να οδηγήσει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Αυτό που μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η αλλαγή στον τρόπο σκέψης εκπαιδευτικών και τη φιλοσοφία της διδακτικής τους πρακτικής.

Η θεωρία και πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη θεωρία μάθησης του οικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία το άτομο οικοδομεί τη νέα γνώση και αναπτύσσει δεξιότητες συνδέοντας τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα. Συνεπώς σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η δυνατότητα οικοδόμησης της προσωπικής γνώσης για όλους τους μαθητές και για κάθε μαθητή ξεχωριστά (Θεοφιλίδης, 2009), που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και ταυτόχρονη μεγιστοποίηση των επιδόσεων του κάθε μαθητή (Gagatsis & Koutselini, 2000).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, της οποίας η θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών επιβεβαιώνεται ερευνητικά υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Chall, 2000, Kim, 2005, Pfannenstiel, 1997), μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας στις τάξεις μικτής ικανότητας.

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης στις τάξεις μικτής ικανότητας είναι σχετικά περιορισμένη (Hall, 2001), και αφορά κυρίως σε επιμέρους θεωρίες και θέσεις στις οποίες στηρίζεται η διαφοροποίηση. Παρόλα αυτά, οι θετικές επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών από την διαφοροποίηση της διδασκαλίας επιβεβαιώνονται υπό προϋποθέσεις. Οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα αφορούν κυρίως συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, τаланτούχους μαθητές και μαθητές με ειδικές ανάγκες (Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003, Geisler, Hessler, Gardner & Lovelace, 2009, McQuarrie, McRae & Stack-Cutler, 2008, Tieso, 2005, Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008) ή έχουν εστιαστεί στην εφαρμογή της διαφοροποίησης και στις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών (Blazowich, 2001, Brimijoin, 2002, Johnsen, 2003, Tomlinson, Moon & Callahan, 1998, Tomlinson, 1995) με ένα πολύ μικρό αριθμό να ασχολείται με τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης στο σύνολο της και υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Gayfer, 1991, McAdamis, 2001).

Το συγκεκριμένο της εκπαίδευσης επιτάσσει την αναγκαιότητα για αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, που να οδηγεί έξω από τα αδιέξοδα της σχολικής και προσωπικής αποτυχίας.

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποτελεί το κλειδί στην επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Βαλιαντή, 2009, Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008), θα πρέπει να βρει τους τρόπους με τους οποίους μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2003) διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (Koutselini, 2008, Koutselini & Valiande, 2009).

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποιημένη διδασκαλία μετασχηματίζεται από αυτόν του πρωταγωνιστή στην κεντρική σκηνή της διδασκαλίας σε έναν πολύ πιο απαιτητικό ρόλο, στο ρόλο του σκηνοθέτη. Με δεδομένη την κεντρική/ρυθμιστική θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός στην υλοποίηση και την επιτυχία της διαφοροποίησης, η επιμόρφωση και η ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη θεωρία και πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι *διαφοροποίηση* είναι ένας όρος που συχνά παρερμηνεύεται από όσους δεν έχουν πλήρη γνώση για τη συγκεκριμένη θεωρία και

πρακτική κάτι που φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα (Βαλιαντή, 2010, Κουτσελίνη, 2008).

2. Ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης πειραματικής έρευνας που στόχο είχε την αξιολόγηση της εφαρμογής και της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης σε τάξεις μικτής ικανότητας.

Στο σύνολό της η έρευνα ακολούθησε μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό για λόγους τριγωνοποίησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 24 τμήματα Δ' τάξης δημοτικού σχολείου (479 μαθητές), της πόλης και επαρχίας Λευκωσίας και 14 εθελοντές εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι επιμορφώθηκαν και εφάρμοσαν τη διαφοροποίηση στο μάθημα της γλώσσας για μια ολόκληρη σχολική χρονιά.

Τα 14 τμήματα όπου το γλωσσικό μάθημα διδάχθηκε διαφοροποιημένα, αποτελούσαν την πειραματική ομάδα της έρευνας και 10 τμήματα τα οποία διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τύχει επιμόρφωσης και δεν εφάρμοσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Το δείγμα της έρευνας αποτελεί δείγμα ευκολίας (convenience sampling) με βάση την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου που εφάρμοσαν την διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα επιμορφώθηκαν σε θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης της στο γλωσσικό μάθημα. Στόχος της επιμόρφωσης αποτελούσε η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το σχεδιασμό διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση το βιβλίο *Η Γλώσσα μου Δ' τάξης*.

Έχοντας υπόψη τις επιφυλάξεις αλλά και τις παρανοήσεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναφορικά με τον απαιτούμενο χρόνο προετοιμασίας, ο σχεδιασμός της εστιάστηκε στην ιεράρχηση, διαβάθμιση αλλά και τροποποίηση κυρίως των υφιστάμενων εργασιών του σχολικού εγχειριδίου. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις ρουτίνες εργασίας των μαθητών, ώστε να διασφαλίζεται η ενεργοποίηση όλων των μαθητών με σεβασμό στον προσωπικό ρυθμό εργασίας και μάθησης του κάθε μαθητή μέσω της ασύγχρονη εργασίας, του συνδυασμού ατομικής και ομαδικής εργασίας καθώς και της εξατομικευμένης στήριξης από τον εκπαιδευτικό (Βαλιαντή, 2010).

Πέρα από την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί είχαν κατά τη διάρκεια στήριξη τόσο από την ερευνήτρια όσο και από την κοινότητα μάθησης των συναδέλφων που συμμετείχαν στην έρευνα.

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

Σα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο συνελέγησαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις στους 14 εκπαιδευτικούς και σε 45 μαθητές (10% του συνολικού αριθμού των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα). Η επιλογή των μαθητών από τους οποίους λήφθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις έγινε τυχαία και μέσα από όλα τα τμήματα της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η επιλογή της τεχνικής της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία στηρίζεται σε ένα οδηγό συνέντευξης που αποτελείται από μικρό αριθμό βασικών ερωτημάτων - θεμάτων που θα πρέπει οι ερωτώμενοι να απαντήσουν (Lindlof & Taylor, 2002), κρίθηκε ως κατάλληλη για τη διενέργεια των συνεντεύξεων, με δεδομένο ότι δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις σε περίπτωση που προκύψει κάποιο θέμα που αφορά την ερώτηση ή εντοπίζονται από τον ερευνητή κενά στην απάντηση των βασικών ερωτημάτων. Η δημιουργία του οδηγού συνέντευξης, σε αντίθεση με τη δημιουργία «αυστηρά καθορισμένων ερωτήσεων», τόσο για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών όσο και για τις συνεντεύξεις των μαθητών, προσδίδει ευελιξία στη διατύπωση των ερωτήσεων από τον ερευνητή και παράλληλα βοηθά στην εστίαση των συνεντεύξεων στα καίρια θέματα της έρευνας, εξασφαλίζοντας την τοποθέτηση των ερωτώμενων στα ίδια θέματα (Lindlof & Taylor, 2002).

Οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων των μαθητών

- Ο τρόπος που γινόταν το μάθημα φέτος σου άρεσε περισσότερο από τις άλλες χρονιές, Γιατί,
- Αν ναι, τι σου άρεσε περισσότερο,
- Τι είναι αυτό που δε σου άρεσε τόσο,
- Θα ήθελες να γίνεται το μάθημα με τον ίδιο τρόπο και του χρόνου ή θα προτιμούσες να γίνεται με τον τρόπο που γινόταν παλιά, Αν ναι γιατί,
- Πιστεύεις ότι ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος σε βοήθησε περισσότερο, Αν ναι σε ποιους τομείς (θέματα) πιστεύεις ότι σε βοήθησε,

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης εκπαιδευτικών

- Πιστεύεις ότι η θεωρία και η πράξη της διαφοροποίησης σε βοήθησαν στην εργασία σου, Αν ναι, πώς σε βοήθησαν,
- Τι είναι αυτό που ξεχωρίζεις στην πράξη της διαφοροποίησης και που πιστεύεις... ότι βοηθά τόσο εσένα όσο και τους μαθητές σου, ώστε να συνεχίσεις να το κάνεις και τις επόμενες σχολικές χρονιές,

- Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο στην πράξη της διαφοροποίησης,
- Θα συνεχίσεις να εφαρμόζεις τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία σου και τις επόμενες σχολικές χρονιές, Αν ναι, έχεις την πρόθεση να το κάνεις και σε άλλα μαθήματα, πέρα από το μάθημα της γλώσσας,
- Πιστεύεις ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ήταν αποτελεσματικότερη από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, Αν ναι, ποιοι μαθητές πιστεύεις ότι έχουν επωφεληθεί περισσότερο και γιατί,
- Πιστεύεις ότι η στάση των μαθητών σου απέναντι στο μάθημα της γλώσσας έχει διαφοροποιηθεί προς το καλύτερο λόγω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, Αν ναι δώσε κάποιο παράδειγμα.

Για την ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου, ώστε να καθοριστεί με αντικειμενικότητα η παρουσία και η συχνότητα συγκεκριμένων λέξεων, φράσεων, νοημάτων, χαρακτήρων ή προτάσεων (Stemle, 2001) στο λόγο των εκπαιδευτικών και των μαθητών που αφορούσαν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας άμεσα ή και έμμεσα. Με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης (constant comparative method) κατέστη δυνατή η ανάλυση της μεγάλης ποσότητας ποιοτικών δεδομένων που συλλέχτηκαν μέσω της επαγωγικής κατηγορικής κωδικοποίησης (Krippendorff, 2004). Η ένταξη των μονάδων ανάλυσης του περιεχομένου σε κατηγορίες έκανε δυνατή τη σύγκριση των μονάδων ανάλυσης που εντοπίστηκαν ανάμεσα στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και αργότερα των μαθητών αλλά και τη σύγκριση ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες συμμετεχόντων.

4. Περιορισμοί της έρευνας

Ο πειραματικός χαρακτήρας της παρούσας έρευνας, σε πραγματικές συνθήκες τάξης με τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών και για ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, σαφώς εμπεριέχει την αδυναμία του ακριβούς ελέγχου όλων εκείνων των παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν το τελικό αποτέλεσμα. Στην αφετηρία της έρευνας μέσα από την διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και τη συλλογή πληροφοριών για προσπάθεια ελέγχου των μεταβλητών. Στη συνέχεια, και παρότι στόχος της έρευνας δεν ήταν η πιστή εφαρμογή συγκεκριμένων σχεδίων διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη δημιουργία σχεδίων διαφοροποιημένων οδηγιών διδασκαλίας, υπήρχε ένας βασικός άξονας στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να στηριχθούν. Ο βαθμός εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας για τον κάθε εκπαιδευτικό ελέγχθηκε με τη χρήση της κλειδας διαφοροποίησης της διδασκαλίας, κάτι που έγινε δειγματοληπτικά και συνεπώς δεν υπάρχει απόλυτα ολοκληρωμένη εικόνα για την καθημερινή διδακτική πρακτική του κάθε εκπαιδευτικού.

Ο σχετικά περιορισμένος αριθμός τμημάτων που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα της έρευνας επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με κάποιους περιορισμούς. Η περιορισμένη συμμετοχή στην έρευνα τμημάτων θεωρείται ότι αποτελεί συνιστώσα της αδυναμίας για επιμόρφωση, συνεργασία, εποπτεία και παρατήρηση περισσότερων εκπαιδευτικών καθώς και της μειωμένης επιθυμίας εθελοντικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε πρόγραμμα που αφορά συνεργασία τους για μια ολόκληρη σχολική χρονιά.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι η χρονική διάρκειά της καθώς, για την εξαγωγή βάσιμων συμπερασμάτων από έρευνες που αφορούν θέματα εκπαιδευτικής πρακτικής και μεθοδολογίας, η έρευνα είναι θεμιτό να διαρκέσει μεγαλύτερο διάστημα από μια σχολική χρονιά. Ο περιορισμός αυτός υφίσταται με δεδομένο ότι τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών είναι συνήθως σταδιακά, αργά και δεν ανιχνεύονται με ευκολία σε μικρά χρονικά διαστήματα εφαρμογής. Παρόλα αυτά, θεωρείται ότι η συστηματική εργασία με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία άφησε να διαφανούν τα σημεία όπου υπήρχαν κάποιες έστω μικρές επιδράσεις, οι οποίες θα αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό.

5. Αποτελέσματα της Έρευνας

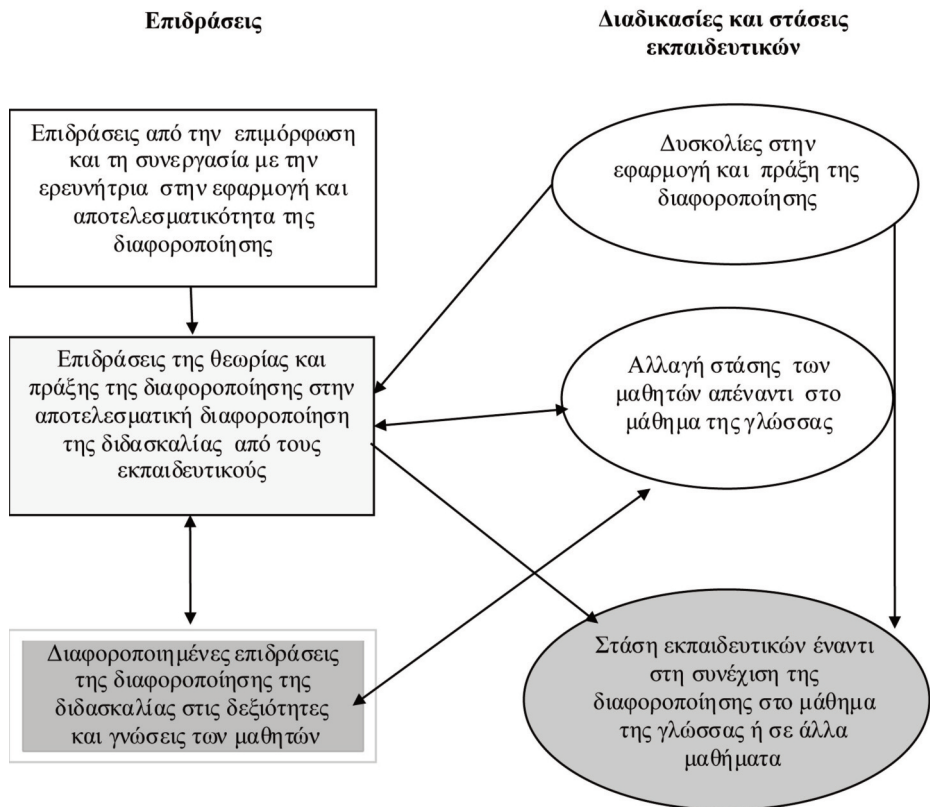
Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών στο σύνολο τους στηρίζουν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές, όπως αυτή έχει διαφανεί μέσα από την ποσοτική ανάλυση (Βαλιαντή, 2010), ενώ παράλληλα φέρνουν στο φως πτυχές και διαδικασίες της εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας που μπορούν να καθοδηγήσουν τόσο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και την εφαρμογή της διαφοροποίησης στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πρακτικής.

5.1. Αποτελέσματα Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis)

Ημιδομημένων Συνεντεύξεων των Εκπαιδευτικών

Έξι βασικές θεματικές ενότητες, οι οποίες αφορούν δύο ευρύτερες κατηγορίες (εννοιόγραμμα 1) α) στις επιδράσεις της έρευνας για τη διαφοροποίηση με την ολοκλήρωση της έρευνας (summative assessment) και β) στις διαδικασίες εφαρμογής της έρευνας και τη στάση των εκπαιδευτικών όπως διαμορφώθηκε μέσα από την πράξη της διαφοροποίησης κατά την εφαρμογή της (formative assessment), προκύπτουν μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα, τα οποία θα παρουσιασθούν στη συνέχεια αναλυτικότερα, υποδεικνύουν ένα σύμπλεγμα σχέσεων ανάμεσα στις κατηγορίες στις οποίες αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί (εννοιόγραμμα 1).

Εννοιόγραμμα 1: Εννοιόγραμμα παραγόντων που εξάχθηκαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών



Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συνεργασία και η στήριξη τόσο με την ερευνήτρια όσο και με τους συναδέλφους που έλαβαν μέρος στην έρευνα, είχαν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς άμεσες επιδράσεις στην αποτελεσματική εφαρμογή της. Τα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η άρνηση ή η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους οφείλεται στην έλλειψη γνώσης για την πράξη της διαφοροποίησης (Callahan, Tomlinson, Moon, Brighton & Hertberg, 2003), θέτοντας έτσι ως απαραίτητη προϋπόθεση την επιμόρφωση τους σε θέματα διαφοροποίησης (McAdamis, 2001, Blozowich, 2001, Κουτσελίνη, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η κατανόηση της θεωρίας της διαφοροποίησης και του τρόπου μετάφρασής της στην πράξη, όπως και η παρακολούθηση διαφοροποιημένων διδασκαλιών βοήθησαν στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδακτικής τους πρακτικής. Ο αναστοχασμός δε των εκπαιδευτικών

αναφορικά με το σχεδιασμό και την πράξη της διαφοροποίησης, τους οδήγησε στην ανάπτυξη της συνειδητότητας και εστίασης της διδακτικής τους πράξης και στην καλλιέργεια της μεταγνώσης τους σε σχέση με τον διδακτικό τους σχεδιασμό αλλά και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι με την εφαρμογή της διαφοροποίησης ένιωσαν ότι ανέπτυξαν και καλλιέργησαν περαιτέρω τις δεξιότητες αναλυτικού σχεδιασμού της διδασκαλίας τους.

Η ιεράρχηση των δραστηριοτήτων και οι ρουτίνες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οδήγησαν στη μείωση της ανάγκης των μαθητών για συνεχή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία, ενώ έγινε δυνατή η μείωση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού στην ολομέλεια της τάξης. Κάτι που σύμφωνα με τα ποσοτικά ευρήματα της έρευνας αποτελεί κριτήριο αποτελεσματικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Βαλιαντή, 2010). Η αύξηση του χρόνου ενεργητικής συμμετοχής σε ατομικές εργασίες οδήγησαν στην εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για εξατομικευμένη διδασκαλία και στήριξη των μαθητών.

Ο διαφοροποιημένος τρόπος εργασίας πρόσφερε πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και αυθεντικής επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές τους, κατά τη διάρκεια της ατομικής εργασίας και εξατομικευμένης βοήθειας και κατά τη στήριξη στις ομάδες. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν άμεση πληροφόρηση για την πορεία της εργασίας και την πρόοδο του κάθε μαθητή η οποία καθοδηγούσε τα επόμενα της διδασκαλίας.

Ο συνδυασμός ατομικής και ομαδικής συνεργατικής εργασίας, όπου οι μαθητές εργάζονταν αρχικά ατομικά, σύμφωνα με τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες και στη συνέχεια συνεργάζονταν για τον έλεγχο, τον προβληματισμό, την ολοκλήρωση ή τον εμπλουτισμό των εργασιών τους αποτελούσε μια ευχάριστη αλλά και αποτελεσματική ρουτίνα εργασίας και μάθησης. Μέσα από την καθημερινή ομαδική και συνεργατική εργασία οι μαθητές είχαν ευκαιρίες για επικοινωνία, αλληλοβοήθεια, και κοινωνικοποίησή κάτι το οποίο λειτούργησε θετικά στη μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματά της.

Οι μαθητές οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα να εργαστούν συνεργατικά με βάση την αρχική ατομική τους εργασία μπορούσαν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση τους συνεργατικά στο πλαίσιο της ομάδας.

«Πιστεύω ότι με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία γίνεται ατομική και ομαδική εργασία σε συνδυασμό, κάτι που βοήθησε τόσο τη διεξαγωγή του μαθήματος όσο και την αποτελεσματικότητά του. Οι μαθητές εργάστηκαν σύμφωνα με τις δυνάμεις τους και είχαν ευκαιρίες να συνεργαστούν (πολύ συχνά) σε ομαδικές εργασίες, κάτι που τους άρεσε πολύ.» Εκπαιδευτικός 12

Η διαφοροποίηση διδασκαλίας έκανε δυνατή την ανταπόκρισή στα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών προσφέροντας σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης. Η καθημερινή διαφοροποιημένη διδακτική πρακτική η οποία στηριζόταν κατά κύριο λόγο στη θεωρία εποικοδόμησης της γνώσης, πρόσφερε ευκαιρίες συστηματικής και συχνής επαναφοράς και επανάληψης των προαπαιτούμενων εννοιών – γνώσεων – δεξιοτήτων, κάτι που οδήγησε πέρα από την εκμάθηση των βασικών πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων από όλους, στην εξοικονόμηση χρόνου που συνήθως απαιτείτο για επαναδιδασκαλία και επαναφορά τους. Ο χρόνος που εξοικονομείτο χρησίμευε ποικιλοτρόπως για την ευκαιρία δραστηριοτήτων εξάσκησης και εμπέδωσης για τους αδύνατους και μέτριους μαθητές καθώς και για προσφορά δραστηριοτήτων εμπέδωσης και μετασχηματισμού της νέας γνώσης στους πολύ καλούς και γρήγορους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν εκτεταμένα και στις επιδράσεις που παρατήρησαν αναφορικά με την ανάπτυξη και καλλιέργεια των γνώσεων και δεξιοτήτων όλων των μαθητών κάτι που μπορούσαν να αξιολογήσουν μέσα από την καθημερινή και συστηματική αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές. Αν και η διαφοροποίηση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είχε επηρεάσει θετικά τους μαθητές όλων των επιπέδων κάτι που επιβεβαιώνεται από τα ποσοτικά δεδομένα (Βαλιαντή, 2010), εντούτοις οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (7 από τους 14 εκπαιδευτικούς), ανέφεραν ότι περισσότερο επηρεάστηκαν θετικά οι αδύνατοι μαθητές και οι αδιάφοροι μαθητές. Αυτό σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οφείλεται στο γεγονός ότι ο σχεδιασμός και η πράξη της διαφοροποίησης έδωσαν τη δυνατότητα τους μαθητές αυτούς να οικοδομήσουν πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες είτε δεν είχαν κατακτήσει προηγουμένως, είτε αυτές ήταν ελλιπείς και λανθασμένες. Παράλληλα οι αδύνατοι μαθητές βιώνοντας την επιτυχία βελτίωσαν την αυτοεικόνα τους.

Σε κάποιο βαθμό, σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς, βοηθήθηκαν και οι πολύ καλοί μαθητές, οι οποίοι μπόρεσαν να εργαστούν σύμφωνα με τον δικό τους προσωπικό ρυθμό, ενώ ταυτόχρονα είχαν την ευχέρεια να προχωρήσουν και να εργαστούν σε δραστηριότητες και εργασίες μετασχηματισμού της νέας γνώσης. Η καθημερινή δε συνεργατική εργασία στις ομάδες μικτής ικανότητας βοήθησε τα παιδιά αυτά να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργασίας και ταυτόχρονα είχαν την ευκαιρία να αποδεχτούν τους συμμαθητές τους (που πιθανόν να μην ήταν τόσο καλοί μαθητές) και να εργαστούν μαζί τους ως ίσος προς ίσο.

«Τα δυνατά παιδιά έμαθαν να λειτουργούν σωστά μέσα στην ομάδα, όχι σαν ηγέτες αλλά ως ίσο προς ίσο.» Εκπαιδευτικός 10

«...οι δυνατοί δεν τραβιούνται προς τα κάτω, αλλά συνεχίζουν με τις μετασχηματιστικές δραστηριότητες» Εκπαιδευτικός 13

Οι επιδράσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω επηρεάζουν και διαμορφώνουν θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών έναντι στη συνέχιση της διαφοροποίησης στη γλώσσα ή και σε άλλα μαθήματα.

Πολύ ενθαρρυντικό για τη ρεαλιστική υλοποίηση της διαφοροποίησης αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ένιωθαν τη διδασκαλία τους ως κοπιαστική και επίπονη διαδικασία, αντ' αυτού δήλωσαν ότι η διδασκαλία τους ήταν πιο ευχάριστη και δημιουργική, ενώ αρκετοί ήταν αυτοί που αναφέρθηκαν στην αξία της διαφοροποίησης ως αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας.

Σημαντικό ρόλο στην αλλαγή στάσης διαδραμάτισε και η αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στο μάθημα της γλώσσας όπου παρουσίασαν μια θετική ή έστω θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα της γλώσσας.

«Κάποιοι μαθητές έχουν αναπτύξει θετικότερη στάση προς το μάθημα των ελληνικών κυρίως οι αδύνατοι και οι ξενόγλωσσοι, γιατί οι εργασίες που τους δίνονταν ανταποκρίνονταν και στο δικό τους επίπεδο και έτσι μπορούσαν να εργαστούν και να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους.» Εκπαιδευτικός 2

Η θετική στάση των μαθητών οφείλεται και στο γεγονός ότι οι μαθητές ένιωθαν ικανοποίηση από τη δυνατότητα που τους πρόσφερε η διαφοροποίηση να εργαστούν και να έχουν αποτέλεσμα στην εργασία τους κάτι που προσέδιδε αξία στην μικρή ή μεγάλη επιτυχημένη προσπάθειά τους. Πολλά παιδιά ένιωθαν ότι η επίδοσή τους είχε βελτιωθεί και αυτό αποτελούσε κίνητρο για εργασία αλλά και ανάπτυξη θετικής στάσης προς το μάθημα και τη μαθησιακή διαδικασία.

«Η στάση τους άλλαξε θετικά απέναντι στο μάθημα της γλώσσας γιατί ένιωθαν ότι η επίδοσή τους βελτιώθηκε. Ένωσαν όλοι ότι μπορούσαν να πετύχουν και έτσι άξιζε η προσπάθεια.» Εκπαιδευτικός 7

Οι μαθητές έδειχναν να απολαμβάνουν και να αποζητούν την καθημερινή τους συνεργασία με τους συμμαθητές τους στις ομάδες. Ταυτόχρονα η όλη στάση τους απέναντι στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έδειχνε στους εκπαιδευτικούς ότι στα παιδιά άρεσε ιδιαίτερα η έντονη και συνεχής ενεργητική τους συμμετοχή στο μάθημα.

«Πιστεύω ότι ο νέος τρόπος διδασκαλίας έχει κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο ευχάριστο όλοι οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα» Εκπαιδευτικός 10

«Σταδιακά οι μαθητές ένιωθαν πιο άνετα και έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο μάθημα της γλώσσας. ... τους άρεσε η καθημερινή συνεργασία τους στις ομάδες με τους συμμαθητές τους, αλλά και η συνεχής ενεργητική τους συμμετοχή.» Εκπαιδευτικός 11

Ένας σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών τόσο στα αρχικά στάδια της εφαρμογής της διαφοροποίησης όσο και στη συνέχισή της αποτελούν οι δυσκολίες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την εφαρμογή της. Η δυσκολία στην εφαρμογή της διαφοροποίησης έγκειται κυρίως στη συνθετότητά της ως διδακτικής πρακτικής, στην έλλειψη απαραίτητης στήριξης και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (Ainscow & Muncey, 1989, Tomlinson, 1995, Simpson, 1989).

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους (9 εκπαιδευτικοί) ανέφεραν ότι αυτό που τους δυσκόλεψε ήταν ο μεγάλος χρόνος που απαιτείται για την προσαρμογή τους και την προσαρμογή των μαθητών τους στον νέο τρόπο διδασκαλίας, αλλά και ο χρόνος που απαιτείται για την οργάνωση και προετοιμασία της διδασκαλίας.

Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι ο χρόνος προγραμματισμού της διαφοροποιημένης εργασίας μειώθηκε σταδιακά, όπως ανέφεραν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όσο συνεχίζαν να εργάζονται, να μαθαίνουν και να διαμορφώνουν την καθημερινή τους διδακτική πρακτική.

«Αρχικά χρειαζόταν πολύ περισσότερος χρόνος, τόσο για την προετοιμασία του μαθήματος όσο και για τη διεξαγωγή του. Με την πάροδο του χρόνου όμως τα παιδιά συνήθισαν αυτό τον τρόπο εργασίας και η διδασκαλία διεξαγόταν σε πιο γοργούς ρυθμούς από ότι στην αρχή.» Εκπαιδευτικός 7

Κατά το σχεδιασμό αλλά και την πράξη της διαφοροποίησης οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στον καθορισμό των πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων της διδασκαλίας, στην επίβλεψη και καθοδήγηση μαθητών που εργάζονταν σε διαφορετικό στάδιο της εργασίας (ασύγχρονη εργασία), στην ομαλή μετάβαση από τις ατομικές εργασίες στις ομαδικές εργασίες, αλλά και στην ευεργετική και ομαλή εργασία των μαθητών στις ομαδικές συνεργατικές εργασίες.

Παρόλα αυτά όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη θετική τους στάση απέναντι στη διαφοροποίηση και την προοπτική για τη συνέχισή της, τόσο στο μάθημα της γλώσσας όσο και σε άλλα μαθήματα. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι άρχισαν ήδη τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε άλλα μαθήματα ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι θα δοκιμάσουν την επόμενη σχολική χρονιά να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και σε άλλα μαθήματα με κάποιες επιφυλάξεις. Οι επιφυλάξεις αυτές αφορούν κυρίως στις δυσκολίες που πιθανόν να συναντή-

σουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ενός άλλου μαθήματος, στο χρόνο που απαιτείται για προετοιμασία, στην ανυπαρξία βοηθητικού υποστηρικτικού υλικού και στις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας του κάθε γνωστικού αντικειμένου.

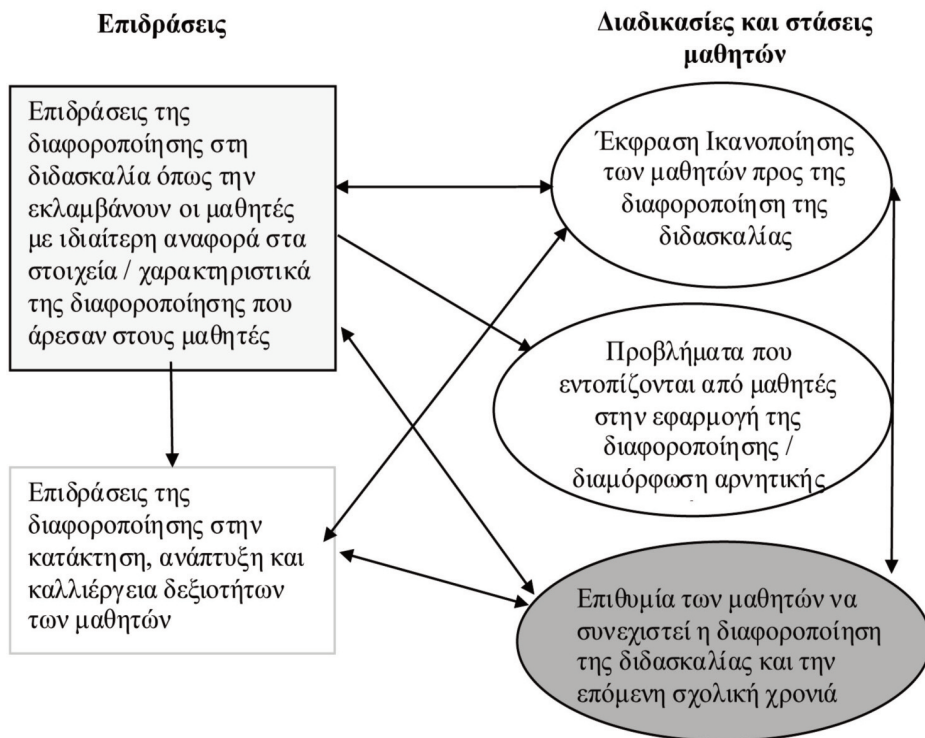
5.2. Ανάλυση Περιεχομένου Ημιδομημένων Συνεντεύξεων των Μαθητών

Οι μαθητές παρότι έδωσαν στην πλειονότητα τους απλές και σύντομες απαντήσεις έδωσαν χρήσιμα στοιχεία που αφορούσαν αρκετές πτυχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Από την ανάλυση των 45 συνεντεύξεων των μαθητών διαφάνηκαν 5 βασικές κατηγορίες θεμάτων, από τις οποίες οι 2 θεματικές κατηγορίες αφορούν τις επιδράσεις της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι 3 θεματικές κατηγορίες αναφέρονται στη διαδικασία της διαφοροποίησης και στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Αναφορικά με τις διαδικασίες και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαφοροποίηση έχουν καταγραφεί τρεις κατηγορίες θεμάτων που αφορούν στην έκφραση ικανοποίησης των μαθητών προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, στα προβλήματα που εντοπίζονται από μαθητές στην εφαρμογή της διαφοροποίησης σε σχέση με τη διαμόρφωση της αρνητικής τους στάσης και τέλος στην επιθυμία των μαθητών για συνέχιση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και την επόμενη σχολική χρονιά.

Οι 5 βασικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στο εννοιόγραμμα 2, δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Ερμηνεύοντας το εννοιόγραμμα των κατηγοριών που έχει προκύψει από τις συνεντεύξεις των μαθητών, φαίνεται ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όπως την εκλαμβάνουν και την περιγράφουν, επιδρά στην κατάκτηση, ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους. Η επίδραση της διαφοροποίησης στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και η γενικότερη αίσθηση που είχαν αναφορικά με την πρόοδο τους οδηγεί παράλληλα στην έκφραση γενικότερης ικανοποίησης προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η ικανοποίησή τους από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας επηρεάζει και καθορίζει την επιθυμία για συνέχισή της και την επόμενη χρονιά.

Εννοιόγραμμα 2: Εννοιόγραμμα παραγόντων που έχουν προκύψει από τις συνεντεύξεις των μαθητών



Η ικανοποίηση των μαθητών αλλά και η επιθυμία τους να συνεχιστεί η διαφοροποίηση και την επόμενη σχολική χρονιά καθοδηγείται από την αίσθηση βελτίωσης που έχουν αφού όπως δηλώνουν οι ίδιοι με τον τρόπο αυτό «μαθαίνουν περισσότερα, ευκολότερα και καλύτερα». Η θετική αυτή στάση των μαθητών απέναντι στη διαφοροποίηση αλλά και η επιθυμία τους να συνεχίσει και την επόμενη σχολική χρονιά, δεν μπορεί παρά να συμβάλει στην εδραίωση και καθιέρωση των πρακτικών της διαφοροποίησης στην καθημερινή διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού, αφού όπως επισημαίνουν οι ίδιοι οι μαθητές απολαμβάνουν το μάθημα με διαφοροποίηση και αποδίδουν καλύτερα.

Πιο κάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι θεματικές αυτές ενότητες με παραδείγματα από το λόγο των μαθητών στη βάση της ανάλυσης Περιεχομένου των Ημιδομημένων Συνεντεύξεων των Μαθητών.

Οι μαθητές αναφέρθηκαν σε μια πλειάδα επιδράσεων της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη, οι οποίες ομαδοποιούνται σε τρεις θεματικές υποκατηγορίες: την ένταξη στην διδακτική πράξη ομαδικών – συνεργατικών εργασιών, τη διαμόρφωση

θετικού μαθησιακού κλίματος κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τις αλλαγές στην πορεία της διδασκαλίας σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Οι μαθητές στην πλειονότητα τους αναφέρθηκαν στην ομαδική εργασία με θετικά σχόλια (35 από τους 45 μαθητές). Οι περισσότεροι από αυτούς (29) υποστήριξαν ότι τους άρεσε η συνεργασία με τους συμμαθητές τους στην ομάδα ενώ 16 μαθητές τόνισαν ότι τους άρεσε η συζήτηση που γινόταν με τους συμμαθητές τους στα πλαίσια της ομάδας και 11 μαθητές ανέφεραν ότι τους άρεσε το γεγονός ότι μέσα από την ομάδα είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν τη γνώμη των συμμαθητών τους και νέες ιδέες τις οποίες οι ίδιοι δεν είχαν σκεφθεί.

Κάποιοι μαθητές προχώρησαν πέρα από γενικεύσεις για την εργασία τους στην ομάδα και ανέφεραν ότι τους άρεσε η διόρθωση των εργασιών στις ομάδες αλλά και η δυνατότητα που είχαν να βοηθούν ο ένας τον άλλον όταν υπήρχαν απορίες και δυσκολίες.

«Μου άρεσε γιατί μου αρέσει να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου και με τον τρόπο αυτό δουλεύαμε στις ομάδες καθημερινά...» Μαθητής 4

«Μου άρεσε η συνεργασία στην ομάδα που μπορούσαμε να βοηθούμε τους συμμαθητές μας και να λέμε τη γνώμη μας και να τη συζητούμε πριν να δώσουμε την απάντηση» Μαθητής 5

Οι δηλώσεις των μαθητών καταδεικνύουν ότι οι μαθητές ένιωθαν πως η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας άλλαξε το μαθησιακό κλίμα δίνοντας τους την αίσθηση ότι η μαθησιακή διαδικασία ήταν μια πιο ευχάριστη διαδικασία, κάτι που πιθανόν να λειτουργούσε και ως επιπλέον κίνητρο για μάθηση. Με τη διαφοροποίηση η ώρα περνούσε πολύ γρήγορα και το μάθημα δεν ήταν πια καθόλου κουραστικό και ανιαρό, ήταν αντίθετα πιο ωραίο, διασκεδαστικό και πιο δημιουργικό.

«Θα ήθελα να γίνεται το μάθημα με τον ίδιο τρόπο γιατί είναι πολύ πιο ωραίο και διασκεδαστικό και καθόλου κουραστικό και ανιαρό.» Μαθητής 1

«Το μάθημα με τον τρόπο αυτό είναι πιο ενδιαφέρον» Μαθητής 10

Οι μαθητές μίλησαν αρκετά εκτεταμένα για τις επιδράσεις της διαφοροποίησης στη διαμόρφωση της πορείας της διδασκαλίας, αναφέροντας συγκεκριμένα παραδείγματα και χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, τα οποία τους άρεσαν ή ξεχώρισαν.

Μια μεγάλη ομάδα μαθητών (14 μαθητές) ξεχώρισε τη δυνατότητα για συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ μια μικρότερη μερίδα

ανέφερε συγκεκριμένες πρακτικές και χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης, όπως οι εναλλαγές, η ποικιλία δραστηριοτήτων και η δυνατότητα να εργαστούν οι μαθητές ατομικά. Υπήρξαν αναφορές μαθητών, που αφορούσαν άμεσα την αλλαγή στις ενέργειες του εκπαιδευτικού, τη σχέση του με τους μαθητές και τις αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές αυτοί ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι παρατήρησαν τη μείωση του χρόνου ομιλίας του εκπαιδευτικού, τη βελτίωση της επικοινωνίας του μαζί τους, τη δυνατότητα του να γνωρίζει καλύτερα την εργασία και την πρόοδο του κάθε μαθητή.

«Επικοινωνώ καλύτερα με τη δασκάλα και τους συμμαθητές μου» Μαθητής 11

«Ο δάσκαλός μας φέτος δε μιλούσε πολύ και αυτό μου άρεσε πολύ» Μαθητής 1

«Μου άρεσε που μας άφηνε η δασκάλα να βρίσκουμε τις απαντήσεις μόνοι μας» Μαθητής 19

«Η δασκάλα μας άφηνε να δουλεύουμε μόνοι μας και έπειτα μας έλεγε ή να τα ελέγξουμε με την ομάδα μας ή με την διπλανή μας.» Μαθητής 25

Οι μαθητές που στην πλειονότητά τους ανέφεραν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους βοήθησε να βελτιωθούν. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών ένιωσαν να μαθαίνουν πιο εύκολα, καλύτερα και περισσότερα, ενώ κάποιοι υποστήριξαν γενικά ότι πιστεύουν ότι η διαφοροποίηση βοήθησε στη βελτίωση της επίδοσης και κάποιων συγκεκριμένων ικανοτήτων τους. Αναφορά έγινε από τους μαθητές και στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας που γίνονταν καθημερινά στο πλαίσιο του νέου αυτού τρόπου διδασκαλίας.

«Θα το προτιμούσα να γίνεται με τον ίδιο τρόπο και του χρόνου γιατί έτσι μάθαινα καλύτερα» Μαθητής 36

«Ναι με βοήθησε να καταλαβαίνω καλύτερα τα κείμενα και να κάνω σωστά τις εργασίες μου» Μαθητής 40

Ανάμεσα στις δεξιότητες στις οποίες οι μαθητές ένιωσαν να βελτιώνονται δεσπόζουν η δεξιότητα κατανόησης, η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργατικής αλλά και δεξιότητες ατομικής εργασίας. Παράλληλα οι μαθητές ανέφεραν την ανάπτυξη της δεξιότητας αυτοαξιολόγησής τους, την ανάπτυξη και καλλιέργεια της συγκέντρωσης και της προσοχής τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, την ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, τη βελτίωση της μάθησης πυρηνικών γνώσεων της περσινής χρονιάς και την ανάπτυξη της δεξιότητας αποδοχής των άλλων μελών της ομάδας και τη συνεργασία μαζί τους.

«Ο τρόπος αυτός με βοήθησε να συγκεντρώνομαι πιο πολύ στο μάθημα με αποτέλεσμα να μαθαίνω πιο πολλά.» Μαθητής 3

«...έμαθα να δουλεύω στην ομάδα» Μαθητής 9

«Με βοήθησε πολύ να βελτιωθώ έμαθα να κρίνω και να διορθώνω την εργασία μου και να δουλεύω μόνος μου» Μαθητής 10

Περισσότεροι από το 50% των μαθητών αναφέρθηκαν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων που έχουν σχέση με το μάθημα της γλώσσας και υποστήριξαν ότι είχαν βελτιωθεί σε γλωσσικές δεξιότητες όπως: δεξιότητα εντοπισμού πληροφοριών στο κείμενο, γνώση και χρήση της γραμματικής, γραπτός λόγος, ορθογραφία, γραφή και δεξιότητα χρήσης λεξικού.

«Ναι, με βοήθησε στην κατανόηση του κειμένου και στη γραμματική» Μαθητής 13

«Ναι, με βοήθησε στα μαθηματικά και στα ελληνικά. ... έμαθα καλύτερα τους χρόνους» Μαθητής 21

«Ναι, θα το ήθελα μα γίνεται με τον ίδιο τρόπο για να μάθω... να γράφω καλύτερα κείμενα να ξεχωρίζω λέξεις ουσιαστικά – επίθετα – ρήματα» Μαθητής 40

«Με βοήθησε περισσότερο να βρίσκω πληροφορίες από το κείμενο και έγινα καλύτερος στην ανάγνωση» Μαθητής 45

Ως αποτέλεσμα των επιδράσεων της διαφοροποίησης οι μαθητές έκαναν αναφορές στις διαδικασίες εφαρμογής της διαφοροποίησης και σε προβλήματα από την εφαρμογή της, ενώ ταυτόχρονα άφησαν να διαφανούν οι στάσεις τους απέναντι στη διαφοροποίηση. Χαρακτηριστική είναι η έκφραση ικανοποίησης των μαθητών από τη διαφοροποίηση με 44 μαθητές να υποστηρίζουν ότι τους άρεσε ο τρόπος που γινόταν το μάθημα και 42 μαθητές να δηλώνουν την επιθυμία για συνέχιση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

«Ναι μου άρεσε περισσότερο το μάθημα αυτή τη χρονιά γιατί η δασκάλα μας το έκανε διασκεδαστικό» Μαθητής 21

«Ναι μου άρεσε φέτος γιατί κάναμε πιο πολλές δραστηριότητες, δουλεύαμε μόνοι μας σκεφτόμασταν περισσότερο και δουλεύαμε ομαδικά» Μαθητής 23

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο 3 μαθητές δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να συνεχιστεί η διαφοροποίηση Από τους όποιους, ο ένας ήταν εξαιρετος μαθητής και από τα λεγόμενα εξάγεται ότι δεν επιθυμούσε στην ομαδική εργασία να προσφέρει

βοήθεια σε αδύνατους μαθητές. Ενώ αντίθετα οι άλλοι δύο μαθητές ήταν αδύνατοι προς μέτριοι, και παρότι είχαν δηλώσει ότι είχαν βελτιωθεί μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δεν επιθυμούσαν τη συνέχιση της γιατί η εργασία ήταν περισσότερο κοπιαστική. Είναι προφανές ότι η διαφοροποίηση, η οποία στηρίζεται στην μέγιστη ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, βιώνεται ως δύσκολη από τους αδύνατους μαθητές που συνήθως είναι ανενεργοί - θεατές, στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής διδασκαλίας.

Αναφερόμενοι σε κάποιες δυσκολίες που συνάντησαν στην πράξη της διαφοροποίησης οι μαθητές επικεντρώθηκαν σε θέματα πειθαρχίας και συνεργασίας στην ομαδική εργασία.

5.3. Συμπεράσματα από τη Σύγκριση Συνεντεύξεων Εκπαιδευτικών και Μαθητών

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η διαφοροποίηση μπορεί να υλοποιηθεί αν οι εκπαιδευτικοί τύχουν συνεχούς επιμόρφωσης και στήριξης που τους οδηγεί να κατανοήσουν σε βάθος τη θεωρία και φιλοσοφία της διαφοροποίησης και τον τρόπο μεταφοράς τους στην πράξη.

Η αλλαγή διδακτικής φιλοσοφίας επιτυγχάνεται όπως φάνηκε μέσα από τα όσα υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί μέσα από διαφορετικά στάδια. Στην αρχή επικρατεί αβεβαιότητα, ανησυχία, προβληματισμός τι είναι σωστό και τι όχι, Πέρα από το γεγονός ότι ο σχεδιασμός και η προετοιμασία προσομοιάζει με αυτής του πρωτόπαιρου εκπαιδευτικού με τη διαφορά ότι ο εκπαιδευτικός στη φάση αυτή είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που θα κληθεί να χρησιμοποιήσει την εμπειρία και τις πλούσιες διδακτικές του γνώσεις έχοντας πάντοτε στο μυαλό του τους μαθητές που θα διδάξει και όχι το αντικείμενο που θα διδάξει.

Στο επόμενο στάδιο ο ρυθμός εργασίας και προετοιμασίας της εργασίας αρχίζει να γίνεται πιο γρήγορος και πιο αποτελεσματικός. Η εστίαση μετακινείται από τη δημιουργία διαφοροποιημένου υλικού που αποτελεί χρονοβόρα και ψυχοφθόρα διαδικασία στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων του υφιστάμενου διδακτικού εγχειριδίου και με τη διαφοροποίηση των στόχων για τον κάθε μαθητή. Με την καθημερινή διδακτική ρουτίνα παρουσιάζεται η αυτοματοποίηση στη χρήση των τεχνικών και των ρουτινών και η ευελιξία στο χειρισμό των όσων προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Συγκρίνοντας τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών όπως παρουσιάζονται και μέσα από τα εννοιογράμματα, διαφαίνεται να υπάρχουν αρκετές ομοιότητες αλλά και κάποιες μικρές διαφορές στη στάση τους απέναντι στο νέο αυτό τρόπο, ανάμεσα σε αλλά και στον τρόπο που βλέπουν και κρίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές την πράξη της διαφοροποίησης. Το σημαντικότερο στοιχείο

που προκύπτει από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι η σύμπτωση απόψεων τους αναφορικά με τη μορφή που πήρε η διαφοροποίηση στην πράξη, καθώς και η αίσθηση τους για τις θετικές επιδράσεις της διαφοροποίησης, τόσο στην επίδοση όσο και στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών.

Οι πλείστες από τις βασικές αλλαγές που αναφέρθηκαν από μαθητές και εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία, αφορούσαν στα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης, όπως η ομαδική-συνεργατική εργασία, η ατομική εργασία βασισμένη στην ετοιμότητα των μαθητών, η ενεργοποίηση όλων των μαθητών, η εναλλαγή μεταξύ ατομικής και ομαδικής εργασίας και η εργασία σύμφωνα με τον προσωπικό ρυθμό των μαθητών.

Η ασύγχρονη εργασία των μαθητών που γινόταν πράξη χάρη στη μελετημένη ιεράρχηση των δραστηριοτήτων έδινε τη δυνατότητα εργασίας και ανάπτυξης όλων των μαθητών σύμφωνα πάντα με το δικό τους ρυθμό εργασίας και μάθησης. Ο συνδυασμός της ατομικής και ομαδικής εργασίας που έδινε τη δυνατότητα στο κάθε παιδί να εργαστεί να προβληματιστεί με βάση τα δικά του νοητικά σχήματα και στη συνέχεια να συμμετέχει δημιουργικά στην ομάδα για ανταλλαγή απόψεων, εμπλουτισμό και διόρθωση της εργασίας του. Η ευελιξία στη σύνθεση της ομάδας έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα συνεργασία με αρκετούς από τους συμμαθητές τους σε διαφορετικά επίπεδα και ενίσχυσε την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων αλλά και των μεταξύ τους σχέσεων.

Η εστίαση στις βασικές πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες και η απομάκρυνση από δραστηριότητες που δεν σχετίζονται άμεσα με αυτές, οδηγεί σταδιακά όπως τόνισαν και οι ίδιοι στην αποτελεσματική εκμάθηση τους από τους μαθητές και παράλληλη εξοικονόμηση χρόνου στις επόμενες διδασκαλίες. Η αποτελεσματικότητα για της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε σχέση με την αύξηση του χρόνου ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών έχει επιβεβαιωθεί από τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας (Βαλιαντή 2010, Valiande, Koutselini, Kyriakides 2011).

Το αίσθημα ικανοποίησης που φαίνεται ότι βιώνουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διδακτική πράξη της διαφοροποίησης, εκπαιδευτικοί και μαθητές, αποτελεί ένα βασικό κίνητρο για αποτελεσματικότερη εργασία και μάθηση.

Αν και το ζητούμενο της παρούσας έρευνας αφορούσε στην αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της, αναφορά θα πρέπει να γίνει και στο θετικό μαθησιακό κλίμα όπου σύμφωνα με τις μαρτυρίες εκπαιδευτικών και μαθητών αποτέλεσε κίνητρο για ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η γενική στάση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμπίπτει απόλυτα. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευ-

τικοί ανέφεραν ότι θα συνέχιζαν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (94%) δήλωσε ότι θα ήθελε να συνεχίσει να διδάσκεται με την ίδια διδακτική μέθοδο και την επόμενη σχολική χρονιά. Οι μαθητές δήλωσαν ότι η διαφοροποίηση, πέρα από το ότι τους βοήθησε να βελτιωθούν και να καλλιεργήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες, έκανε το μάθημα πιο ενδιαφέρον με αποτέλεσμα να περνούν ευχάριστα και να μαθαίνουν ταυτόχρονα. Η αναφορά στη βελτίωση των μαθητών δεν αρκέστηκε σε γενικότητες. Αρκετοί ήταν οι μαθητές που αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένους τομείς βελτίωσης που αφορούν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με το μάθημα της γλώσσας, όπως βελτίωση της κατανόησης, ανάπτυξη δεξιότητας εντοπισμού πληροφοριών από γραπτό κείμενο, καλλιέργεια και βελτίωση γραπτού λόγου και βελτίωση γνώσεων γραμματικής. Επισημάνσεις για τη αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης έχουν κάνει σε γενικότερο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βίωσαν μέσα από την ενεργοποίηση των μαθητών τους και τη σταδιακή τους πρόοδο.

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εντόπισαν παράλληλα κάποιες δυσκολίες στην εφαρμογή της διαφοροποίησης που αφορούν κυρίως στην αλλαγή της διδακτικής πράξης από την «παραδοσιακή διδασκαλία» στη διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και προβλήματα που αφορούσαν στο χρόνο προετοιμασίας και οργάνωσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα προβλήματα αυτά, όπως φαίνεται και μέσα από την ανάλυση λόγου των συνεντεύξεων, ξεπεράστηκαν σταδιακά.

Αντίθετα, οι μαθητές στις μεμονωμένες αναφορές τους σε προβλήματα, αναφέρθηκαν σε προβλήματα που έχουν να κάνουν καθαρά με την πράξη της διαφοροποίησης στην τάξη. Το πρόβλημα το οποίο παρουσιάστηκε από μια ομάδα μαθητών αφορούσε στη συνεργασία στην ομάδα και στα προβλήματα που προκύπτουν από την αδυναμία ή την μη ετοιμότητα των μαθητών να εργαστούν ομαδικά. Οι εκπαιδευτικοί είχαν αναφερθεί στη δυσκολία των μαθητών να εργαστούν σε συνεργατικές εργασίες και ότι το πρόβλημα αυτό χρειάστηκε αρκετές συντονισμένες ενέργειες από τους ίδιους.

Εν κατακλείδι, φανερό είναι η θετική στάση μαθητών και εκπαιδευτικών στην εφαρμογή αλλά και αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

6. Αποτελέσματα - Συζήτηση της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως διαφαίνονται πιο πάνω υποστηρίζουν τα όσα έχουν διαφανεί και μέσα από άλλες έρευνες (π. χ. δυσκολίες, προϋποθέσεις, αποτελεσματικότητα), ενώ παράλληλα αναδεικνύουν σημαντικές πτυχές της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας καθώς και πρακτικές, προϋποθέσεις, χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Η επιτυχία εισαγωγής μιας καινοτομίας, όπως είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αλλά και η συνέχισή της, κρίνεται από το βαθμό οικειοποίησης αλλά και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με αυτήν ώστε να νιώσουν ότι η αλλαγή και το αποτέλεσμα της τους αφορά άμεσα και αξίζει γι' αυτό να εργαστούν συλλογικά για την καθιέρωση και εξέλιξή της (Fullan, 1982, Hargreaves, 1994). Τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών για βελτίωση της διδασκαλίας τους οδήγησαν στην εθελοντική τους συμμετοχή στην έρευνα, με στόχο την αλλαγή που αφορούσε τους ίδιους και πιο συγκεκριμένα τη διδασκαλία τους. Λαμβάνοντας θετική «ανατροφοδότηση», τυπική ή άτυπη από την εργασία, τη συμμετοχή και την πρόοδο των μαθητών τους η δέσμευση τους στη διαδικασία αλλαγής ενδυναμώθηκε και απέδωσε τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ομολογουμένως, η αλλαγή της διδακτικής πρακτικής προς της διαφοροποίηση της διδασκαλίας ακόμα και από έμπειρους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια πρόκληση (Βαλιαντή, 2010, Nunley, 2006), η οποία μπορεί να προσπεραστεί μόνο μέσα από εστιασμένη και συστηματική επιμόρφωση. Μία επιμόρφωση, η οποία θα συνδέει άμεσα τη θεωρία και την πράξη και θα συνοδεύεται από συνεχή υποστήριξη και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών με στόχο η διδακτική αυτή πρακτική να αποτελέσει μέρος της διδακτικής τους φαρέτρας. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, στη βάση των χαρακτηριστικών και των αναγκών των εκάστοτε μαθητών, που οδηγεί στην επιλογή και τον καθορισμό των πυρηνικών εκείνων γνώσεων και δεξιοτήτων που αναμένεται όλοι οι μαθητές να κατακτήσουν, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στον οποίο μπορεί να στηριχθεί μια ουσιαστικά διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Με αφετηρία και γνώμονα το σχεδιασμό αυτό, ο εκπαιδευτικός δύναται να κινηθεί με ή χωρίς τη χρήση προτεινόμενων στρατηγικών της διαφοροποίησης για τη δυναμική, αλλά συνειδητή και εστιασμένη προσαρμογή των δραστηριοτήτων, των στόχων και των αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί που μέσα από την επιμόρφωση και τη στήριξη που είχαν κατάφεραν να εφαρμόσουν το μοντέλο αυτό για την εφαρμογή της διαφοροποίησης, κατανόησαν τη σημασία που έχει ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, όχι στη βάση της κάλυψης της ύλης ή των επιδιωκόμενων στόχων του αναλυτικού προγράμματος αλλά στη βάση της συνιστώσας ανάμεσα σε αυτά και στις ανάγκες (μαθησιακές, κοινωνικές, συναισθηματικές κ. ά.) των μαθητών.

Η επιτυχία που ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί κυρίως αναφορικά με την ανταπόκριση και την αλλαγή στην ενεργοποίηση και επίδοση των μαθητών, αποτέλεσε σαφώς την κινητήρια δύναμη που όχι μόνο διατήρησε τη δέσμευση τους στην έρευνα αλλά τους μεταμόρφωσε σε ένθερμους υποστηρικτές της. Όπως διαφάνηκε και μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας η στάση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης δεν ήταν για όλους θετική εξ υπαρχής. Η στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκε και ενδυναμώθηκε στην πορεία και αφού οι ίδιοι απέκτησαν αυτοπεποίθηση για την εφαρμογή της διαφορο-

ποίησης μέσα από την στήριξη και τη συνεργασία με τον ερευνητή και τους συναδέλφους τους, αλλά και με τη θετική ανταπόκριση των μαθητών στις αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία.

Η θετική αυτή στάση των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν συστηματικά στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα που θα βοηθήσει στην αλλαγή στάσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα απέναντι στην εφαρμογή αυτή. Πέραν τούτου, σημαντικό παράγοντα αποτέλεσε η θετική στάση των μαθητών απέναντι στη διαφοροποίηση, η οποία οδήγησε τόσο στη μεγιστοποίηση της ενεργοποίησης τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το επίπεδο ετοιμότητάς τους (Βαλιαντή, 2010, Valiandes et al., 2011). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ως ένας νέος τρόπος διδασκαλίας, αγκαλιάστηκε από τους μαθητές, οι οποίοι ένιωσαν να μαθαίνουν «καλύτερα» αλλά και να βιώνουν σε συστηματική βάση τη χαρά της συνεργασίας, της ανταλλαγής απόψεων, της ελευθερίας από τη φοβία του λάθους, την πρόκληση και το ενδιαφέρον και τέλος τη δυνατότητα τους να εργαστούν χωρίς το φόβο για ματαίωση και πιθανή αποτυχία. Όλα αυτά συνηγορούν στην καθιέρωση της διαφοροποίησης ως της παιδαγωγικής προσέγγισης για ένα σχολείο ανθρώπινο και δημοκρατικό που μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες μάθησης για όλους σ' ένα περιβάλλον χαρά και συνεργασίας.

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που προφανώς μπορεί να κάνει τη διαφορά στην αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, όμως αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να απαλλάξουμε κανένα εκπαιδευτικό σύστημα από την ευθύνη που έχει στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αυτή. Χωρίς την πρόνοια για επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών (σύμβουλοι, υλικό, χρόνος κ. ά.) οποιοσδήποτε παραινέσεις και υποδείξεις για διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα μείνουν στα λόγια και πολύ πιθανόν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε αγωνιώδεις και κοπιώδεις προσπάθειες χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα, μιας και έχουν δυστυχώς πολλές παρανοήσεις και ελλείψεις σε γνώσεις και δεξιότητες για την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Μερίδιο ευθύνης αναλογεί και στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων τα οποία είναι υπεύθυνα για τη βασική μόρφωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Με δεδομένο λοιπόν ότι οι τάξεις μας είναι και προβλέπεται να παραμείνουν έντονα μεικτές ως προς το επίπεδο, τις ικανότητες και μια πλειάδα άλλων χαρακτηριστικών των μαθητών δεν θα έπρεπε η διαφοροποίηση της διδασκαλίας να αποτελεί βασικό άξονα της διδακτικής προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών,

7. Επίλογος

Η παρούσα έρευνα, αν και έδωσε αρκετά και σημαντικά ευρήματα, δημιούργησε και ανάδειξε παράλληλα μια σειρά από σημαντικά ερωτήματα που αξίζει να διερευνηθούν. Μπορεί η διαφοροποίηση να έχει τα ίδια αποτελέσματα όταν εφαρμοστεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως μαθηματικά, κοινωνικά θέματα, φυσικές επιστήμες, εκμάθηση ξένων γλωσσών,

Η διαφοροποίηση όπως προτείνεται και έχει χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα μπορεί να εφαρμοστεί στη Μέση Εκπαίδευση και αν ναι, ποιες είναι οι επιδράσεις της στην επίδοση των μαθητών, Ποιες θα είναι οι επιδράσεις της διαφοροποίησης αν αυτή εφαρμοστεί για σειρά ετών στους ίδιους μαθητές, Αυτά τα καίρια ερωτήματα μπορούν να αποτελέσουν ερευνητικά ερωτήματα μελλοντικών ερευνών που θα δώσουν περαιτέρω χρήσιμα δεδομένα, τόσο για την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης, όσο και για την αποτελεσματικότητά της.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. & Muncey, J. (1989) *Meeting Individual Needs in the Primary School*. London: David Fulton.
- Antoniou, P., Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2011) Investigating the Effectiveness of a Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(1), 13-42.
- Blozowich, D. G. (2001) Differentiated instruction in heterogeneously grouped sixth grade classrooms. (Published thesis – EdD). Immaculata College.
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B. & Rush, C. (2003) *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction* (Master's research). Available from Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).
- Brimijoin. K. (2002) *A journey toward expertise in differentiation: A practice and in-service teacher make their way*. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia. Charlottesville.
- Callahan, C., Tomlinson, C., Moon, T., Brighton, C. & Hertberg, H. (2003) *Feasibility of high end learning in the middle grades*. Charlottesville: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Chall, J. S. (2000) *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.

- Fullan, M. (1992) *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*. Milton Keynes: Open University Press
- Gagatsis, A. & Koutselini, M. (2000) Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. In A. Gagatsis (Ed.), *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences*. Nicosia, 107-122.
- Gayfer, M. (1991) *The multi-grade classroom: Myth and reality. A Canadian study*. Toronto, Canada: Canadian Education Association.
- Geisler, J., Hessler, R., Gardner, R. & Lovelace, T. (2009) Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20, 214-247.
- Hall, T. (2002) *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U. S. Office of Special Education Programs.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*, Routledge: London
- Hattie, J. A. (2011) *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. ISBN 0-415-69015-3.
- Hargreaves, D. (1994) The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10(4), 423-428.
- Johnsen, S. (2003) Adapting instruction with heterogeneous groups. *Gifted Child day*, 26(3), 5-6.
- Kim, J. S. (2005) The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6. (1), 7-19.
- Koutselini, M. (2008) Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1(1), 17-30.
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009) Human rights and teaching: equity as praxis in mixed ability classrooms. In P. Cunningham (Ed.), *Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) Thematic Network: Human Rights and Citizenship Education*, 237-244, (CD-ROM). London: CiCe Publication
- Koutselini, M. & Valiandes, S. (2009) Techniques and principles underlying Differentiated Instruction, SDE (=Staff Development for Educators), *National Conference on Differentiated Instruction, July 19-22, Las Vegas*.
- Krippendorff, K. (2004) *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. (2nd edition), Thousand Oaks, CA: Sage.

- Kyriakides, L. (2007) *Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: A step towards the development of a dynamic model of effectiveness*. Department of Education, University of Cyprus.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2008) Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183–205.
- Lindlof & Taylor (2002) *Qualitative Communication Research Methods*, 2nd Edition. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 978-0-7619-2494-4
- Lynch, K. & Baker, J. (2005) Equality in Education: The importance of Equality of Condition. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- McAdamis, S. (2001) Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- McQuarrie, L., McRae, P. & Stack-Cutler, H. (2008) *Choice, complexity, creativity: Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton, AB: Alberta Education.
- Nunley, K. F. (2006) *Differentiating in the High School*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- Pfannenstiel, J. (1997) *Kindergarten learning environments and student achievement: A study of constructivist and traditional teaching approaches*. Executive summary. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia, Project Construct National Centre.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. (2008) REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31–47.
- Tieso, C. (2005) The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60–89.
- Tomlinson, C. (1995) *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2003) Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-45.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R. & Callahan, C. M. (1998) How well are we addressing academic diversity in the middle school? *Middle School Journal*, 29(3), 3-11.
- Simpson, M. (1989) *A study of differentiation and learning in primary schools*. Aberdeen: Northern College of Education.
- Stemler, S. E. (2001) An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research*

& *Evaluation*, 7(17). Available from html <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>. (April 15, 2010)

Valiande, S., Koutselini, M. & Kyriakides, L. (2011) Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: its impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness. *Paper published in the proceedings of the International Congress for School Effectiveness and Improvement 2011*. Nicosia

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2009) Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης με την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων. *ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ιωάννινα.
- Βαστάκη, Μ. (2010) «Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας». *Επιστημονικό βήμα*, τ. 12, σσ. 121-134.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008) *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: (έκδ. συγγρ.).
- Βαλιαντή, Σ. (2010) Διαφοροποίηση της διδασκαλίας / διαδικασίες Μάθησης και Αποτελέσματα σε τάξεις μικτής ικανότητας. *Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου*.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008) Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Πρακτικά 10^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία.
- Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Ι. Μ. & Κυριακίδης, Λ. (2010) Αποτελέσματα έρευνας για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Κύπρος.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2008) *Ρωγμές στα θεμέλια της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2007) Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). *Στο: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου*. Λευκωσία, σσ. 21-33.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002) *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Κουτσοιράκη, Σ. (2007) Διδακτική αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών: η περίπτωση των προχωρημένων αναγνωστών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, σσ. 43-62.

- Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2006) Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 325 -357.
- Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2015) Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. Εξετάζοντας τις διαστάσεις των έμψυχων και μη έμψυχων συντελεστών στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης (*Υπό δημοσίευση*).

ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ‘ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ’ ΣΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ COMENIUS

Αναστάσιος Εμβάλωτης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Θεόδωρος Ζευγίτης
Καθηγητής Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης, MSc

Abstract

In this essay is assessed the policy of the European Community regarding the implementation of the Comenius program on the task of building the identity of the European citizen. More specifically, we are evaluating the impact of the school partnerships on the methods that were used to develop and build the European identity. Semi-structured interviews of the teachers involved were used as a tool to explore the extent of the knowledge and the acknowledgment of the many diverse and multiform European cultures. Furthermore, we are assessing the contribution of the Comenius school partnerships in the pedagogical and educational approaches and whether these eventually used by the teachers participating in the projects. The original material was evaluated by theme-based content analysis. This exact analysis has concluded that the participation of the teaching staff in projects with mobilities has indeed helped with acknowledging the European diversity but it did not contribute to the adoption and implementation of pedagogical and educational practices in their teaching.

Λέξεις κλειδιά

Ευρωπαϊκή διάσταση, ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, ευρωπαίος πολίτης, σχολικές συμπράξεις Comenius, κινητικότητα εκπαιδευτικών.

0. Εισαγωγή

Απέναντι στις πολλαπλές προκλήσεις του μέλλοντος, η εκπαίδευση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη [...] αποτελεί ένα από τα κυριότερα διαθέσιμα μέσα για την δημιουργία μιας βαθύτερης και πιο αρμονικής μορφής της ανθρωπίνης ανάπτυξης (International Commission on Education for the Twenty-first Century, 1996: 13)

Με τη συνεχή επέκταση της ΕΕ¹, ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού καθίσταται ακόμη πιο σημαντικός σε ότι αφορά την επίτευξη του στόχου της ευρωπαϊκής ενοποίησης (Niemi, 2008: 184, Peck, 1997: 46, Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, 1993: 6). Η επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συνιστά αναγκαία συνθήκη για την επιτυχία των μεταρρυθμίσεων που αποσκοπούν στην επίτευξη των στόχων της ευρωπαϊκής στρατηγικής (Γκασούκα et al., 2007: 30, European Commission, 2012: 10, Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 65). Αναπόφευκτα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζεται, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά δίκτυα για την υλοποίηση κοινών προγραμμάτων, καλούνται να συνεργαστούν με συναδέλφους τους έξω από το σχολείο (Barthélemy, 1997: 29) και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής προοπτικής παράλληλα με τις εθνικές και τοπικές στοχεύσεις, αξιοποιώντας και μεταδίδοντας την κοινή πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης μέσω νέων καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων (Adams & Tulasiewicz, 1995: 101, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001: 18).

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), η εκπαίδευση αποτελεί σημαντική προτεραιότητα. Η σημασία που της αποδίδεται εκφράζεται και μέσα από τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Κινητικότητας, θέτοντας στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής πολιτικής την οικοδόμηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (Μπαγάκης, 2003: 15). Στην οικοδόμηση της ευρωπαϊκής διάστασης ειδικά για τη σχολική εκπαίδευση η πολιτική της ΕΕ εκφράζεται και μέσω του προγράμματος Comenius, με ενθάρρυνση της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών (σχολικών) ιδρυμάτων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006: 11).

Η εργασία θέτει ως αφετηρία της, τις πολιτικές της ΕΕ για την εκπαίδευση, εξετάζει τον ρόλο της κινητικότητας στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης των εκπαιδευτικών και αναπτύσσεται η σύνδεση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με τα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας στη διαμόρφωση του Ευρωπαίου πολίτη. Στη συνέχεια περιγράφεται το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (ΠΔΒΜ), εστιάζοντας στις σχολικές συμπράξεις Comenius και γίνεται αποτίμηση των σχολικών συμπράξεων στην Ελλάδα. Ακολουθεί η παρουσίαση ευρημάτων εμπειρικής έρευνας που υλοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εστιάζοντας στις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Comenius και την επίδραση που είχε η συμμετοχή αυτή στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

1. Ευρωπαϊκή πολιτικές για την εκπαίδευση

Έρευνητές ισχυρίζονται ότι από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (ΕΚ) και μέχρι τη δεκαετία του '80 η συζήτηση για την εκπαίδευση στην Ευρώπη βρισκόταν στη σκιά των επιχειρούμενων οικονομικών μεταρρυθμίσεων. Τη δεκαετία όμως του '90 «οι διάφορες πολιτικές της Κοινότητας συνοδεύτηκαν από την ανάδυση νέων εννοιών, αποφασιστικής σημασίας για το μέλλον της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης,

όπως η έννοια του Ευρωπαίου πολίτη, της ευρωπαϊκής διάστασης, της ευρωπαϊκής ταυτότητας, της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής, της ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας» (Πασιάς & Φλουρής, 2005: 378).

Πιο συγκεκριμένα, η συζήτηση με αφετηρία τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992) φέρνει την εκπαίδευση στο προσκήνιο (Νονοα, 2013: 105), δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την έναρξη μιας νέας εποχής εκπαιδευτικής συνεργασίας στην Ευρώπη (Adams & Tulasiewicz, 1995: 91). Ιδιαίτερα με την αποδοχή των άρθρων 126 και 127 της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η ευρωπαϊκή διάσταση² της εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως κύριος στόχος της ευρωπαϊκής πολιτικής (Νονοα, 2002: 20). Η σημασία αυτής της πολιτικής επισημαίνεται από τον Peck (1997: 41) που θεωρεί ότι έτσι επιτυγχάνεται ομαλότερη μετάβαση σε μια κοινότητα με κοινούς στόχους. Στα επόμενα χρόνια η ευρωπαϊκή πολιτική εκφράστηκε με τον πολλαπλασιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των πρωτοβουλιών που προωθούν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (Moutsios, 2007: 15), όπως είναι το πρόγραμμα Σωκράτης (1995) και το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης (ΠΔΒΜ, 2006) που θα παρουσιασθούν στη συνέχεια.

Κύρια ωστόσο καινοτομία (Field, 1998: 58) αποτέλεσε το άρθρο 126 της Συνθήκης του Μάαστριχτ, καθώς η εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποκτά θεσμική υπόσταση και για πρώτη φορά η εκπαίδευση, διακρινόμενη από την κατάρτιση, αναγνωρίζεται ως τομέας πολιτικής της Ένωσης ενώ παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα παρέμβασης της Επιτροπής στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Σταμελός & Βασιλόπουλος, 2004: 61). Στη νέα αυτή φάση τα σχολεία φαίνεται να έχουν κεντρικό ρόλο καθώς μπορούν να βοηθήσουν τη νέα γενιά να αναπτύξει την αίσθηση του ανήκειν στην Ευρώπη και να αρχίσει να αντιλαμβάνεται ότι η Ευρώπη είναι παρούσα σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής (Barthélemy, 1997: 22).

Στη συνέχεια ακολούθησαν μια σειρά από θεσμικά κείμενα³ της ΕΕ με ισχυρή επιρροή στον τρόπο αντίληψης και έκφρασης για την εκπαίδευση, που όμως το «νομικό status» τους ήταν σχετικά χαμηλό (Νονοα, 2002: 12). Η ΕΕ εξακολουθούσε να έχει υποστηρικτικό ρόλο στις εθνικές πολιτικές και οι δράσεις της είχαν μικρή επιρροή στα εθνικά συστήματα (Ertl, 2006: 10, Field, 1998: 57, Νονοα & Dejong-Lambert, 2003: 52). Παρέμεινε όμως σημαντικό το γεγονός ότι ξεκίνησε μια διαδικασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο κατά την οποία συναποφασίζονται από τα κράτη μέλη πολιτικές που μπορεί να επηρεάζουν τις αντίστοιχες εθνικές, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα όπου και μόνο η αναφορά στην ύπαρξη υπερεθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί μείζων εξέλιξη (Βασιλόπουλος, 2012).

2. Η κινητικότητα στην εκπαίδευση

Όπως προκύπτει μέσα από επίσημα κείμενα-προτάσεις της ΕΕ (European Commission, 1997, Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, 1993, Συμβούλιο της

ΕΕ, 2009: 3), για να επιτευχθεί ο στόχος της ενίσχυσης της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, προτείνεται η προώθηση της κινητικότητας⁴ μαθητών και εκπαιδευτικών ώστε να καταστεί σημείο αναφοράς στον τομέα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η κινητικότητα μπορεί να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης συμβάλλοντας έτσι στην επίτευξη των στόχων της στρατηγικής της Λισαβόνας⁵ για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας της γνώσης, καθώς συμβάλει στη δημιουργία ισχυρότερης συνοχής στην Ευρώπη, στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και στην προετοιμασία του εργατικού δυναμικού για εργασία στην ευρωπαϊκή αγορά (European Commission, 2009, Nistor, 2011: 98). Η ΕΕ προβλέπει ότι η ενθάρρυνση της κινητικότητας θα συμβάλει στην ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη μέλη και στην προώθηση της Ευρωπαϊκής διάστασης στα προγράμματα σπουδών (Doyle, 2011, Enders & Teichler, 2006).

Σύμφωνα με τη συζήτηση που προηγήθηκε, εντός του ευρωπαϊκού χώρου, η κινητικότητα περιγράφεται όχι ως απλή μετακίνηση, αλλά ως μια διαδικασία η οποία αναπτύσσει τη συναίσθηση του τι σημαίνει να είναι κανείς πολίτης της Ευρώπης (Novoa, 2013: 109), σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται ως εποχή της μετανεωτερικότητας, της πολυπολιτισμικότητας, της παγκοσμιοποίησης και στην οποία ο ευρωπαίος πολίτης θα πρέπει να έχει συνεργατικό πνεύμα, δυνατότητα ευελιξίας, αυτόνομη σκέψη, κρίση και δράση (Νικολάου, 2006). Η εκπαίδευση για τον ευρωπαίο πολίτη παρέχει ευκαιρίες μάθησης και διδασκαλίας προωθώντας μια καλύτερη εκτίμηση του ατόμου ως άτομο, ως συνεισφέρων στην κοινωνία, την οικονομία και το περιβάλλον (McCann & Finn, 2006) και τα προγράμματα κινητικότητας αποτελούν ένα μέσο για να επιτευχθεί αυτή η εκπαίδευση (Osler, 2012).

Εστιάζοντας στους επιδιωκόμενους στόχους από τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στην κινητικότητα, ξεχωρίζουν η ενεργοποίηση της διακρατικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών και η κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας στην Ευρώπη.

Η προώθηση γενικότερα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ώστε να μην αποτελέσει η κινητικότητα μια περιστασιακή επαφή ανάμεσα στους συμμετέχοντες αποτελεί τον κύριο στόχο (Enders & Teichler, 2006). Μέσω αυτής της συνεργασίας τα προγράμματα κινητικότητας μπορούν να παρέχουν μια διαφορετική προοπτική σχετικά με τη διαδικασία μάθησης, προβάλλοντας καλές πρακτικές που εφαρμόζονται από τις συμμετέχουσες χώρες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν αμοιβαία από αυτή τη διαδικασία (Peck, 1997: 34, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001: 13, Μπαγάκης, 1999: 20).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της κινητικότητας για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης είναι η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Doyle, 2011: 15). Οι ανταλλαγές εκπαιδευτικών καθώς και οι συμπράξεις μεταξύ των ιδρυμάτων των διάφορων κρατών παρέχουν μια ουσιαστική προστι-

θέμενη αξία στην μεγαλύτερη δεκτικότητα προς άλλες κουλτούρες, πολιτισμούς και εμπειρίες (International Commission on Education for the Twenty-first Century, 1996: 38). Αυτές οι επαφές με διαφορετικούς πολιτισμούς, συμβάλλουν στην εξάλειψη προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Mateusen, 2003: 238), με τους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν να είναι ανοικτοί στον κόσμο της Ευρώπης, να υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους και να βλέπουν πέρα από τα σύνορα της χώρας τους (Καρράς, 2007: 1018, Νονοα, 2002: 20, Βαμβουκάς & Κανάκης, 1996).

3. Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας

Η ΕΕ ανέπτυξε σημαντικά εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις με κεντρικό **Η** άξονα την κινητικότητα, που αποσκοπούν στη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων της (Enders & Teichler, 2006, Lasonen, 2009, Moutsios, 2007: 15), με σκοπό να καλλιεργηθεί η ευρωπαϊκή ταυτότητα των συμμετεχόντων (Fernandez, 2005, Osler, 2012). Τα προγράμματα αυτά συμβολίζουν την επέκταση της ευθύνης της ΕΕ σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και έχουν οδηγήσει σε σημαντική επέκταση των ανταλλαγών μαθητών και εκπαιδευτικών και σε πολυεθνικά προγράμματα μεταξύ ιδρυμάτων (Lasonen, 2009).

Η πολιτική της ΕΕ για την εκπαίδευση εκφράστηκε αρχικά στο πρόγραμμα Σωκράτης I (1995 - 1999) όπου περιέχονται σημαντικά εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές όλων των βαθμίδων, καθώς και εκπαιδευτικούς και ερευνητές (ΕΚ, 1995). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αξιολογήθηκε και αναθεωρήθηκε με το διακριτικό τίτλο Σωκράτης II (2000 - 2006) (ΕΚ, 2000), ενώ η συνέχεια δόθηκε με το σχεδιασμό του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης (ΠΔΒΜ 2007 - 2013) (ΕΚ, 2006).

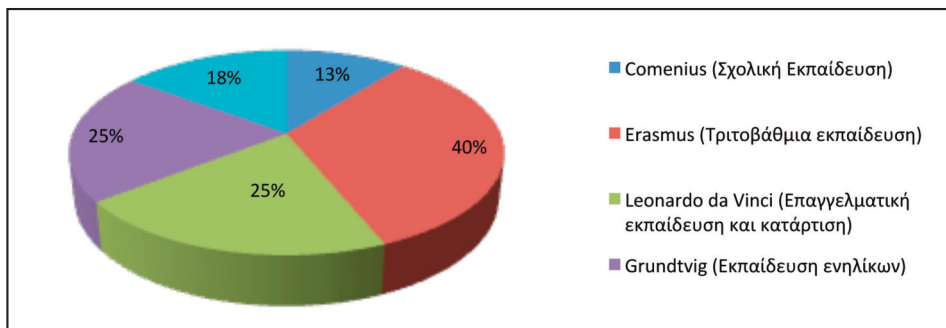
Ειδικότερα για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στη σχολική εκπαίδευση σχεδιάστηκε το πρόγραμμα Comenius, αρχικά ως δράση στο πρόγραμμα Σωκράτης (I και II) και στη συνέχεια ως τομεακό πρόγραμμα στο ΠΔΒΜ. Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή της χρηματοδότησης στα τομεακά υποπρογράμματα του ΠΔΒΜ με το Comenius να λαμβάνει το 13% (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006: 23). Ένα ποσοστό 18% παρέμενε διαθέσιμο για όποιο από τα υποπρογράμματα χρειαζόταν επιπλέον χρηματοδότηση. Σε σχέση με την πρόβλεψη στο πρόγραμμα Σωκράτης, το πρόγραμμα Comenius στο ΠΔΒΜ έχει μια μικρή ποσοστιαία αύξηση 3%.

Ενώ οι περισσότερες από τις δραστηριότητες που υποστηρίζονταν από το πρόγραμμα Σωκράτης παρουσίαζαν ομοιότητα με εκείνες που υπήρχαν σε προηγούμενα προγράμματα δράσης (Field, 1998: 66), το πρόγραμμα Comenius πρόσφερε για πρώτη φορά στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τη δυνατότητα συμμετοχής σε δράσεις ευρωπαϊκής συνεργασίας, που μέχρι τότε ήταν περιορισμένες στην ανωτάτη εκπαίδευση και στο γλωσσικό πεδίο (προγράμματα Erasmus και

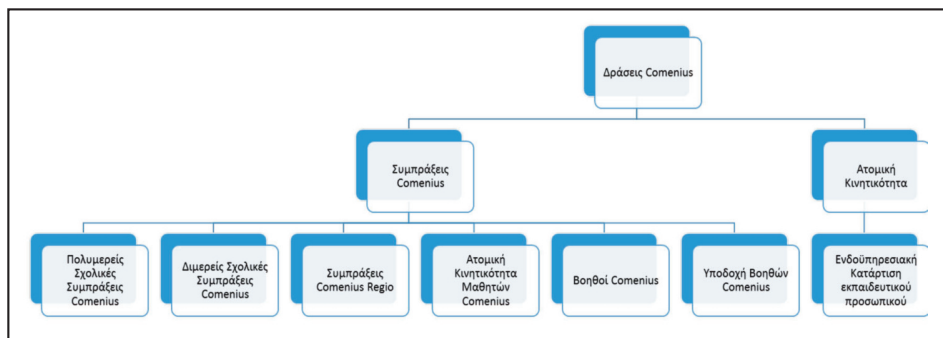
Lingua αντίστοιχα) (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001: 14). Το πρόγραμμα αποσκοπεί στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης κυρίως μέσω της ενθάρρυνσης της διακρατικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιδιώκοντας την ενθάρρυνση της βελτιστής χρήσης των αποτελεσμάτων, των καινοτόμων προϊόντων και διαδικασιών και την ανταλλαγή καλών πρακτικών (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006: 5).

Από τις δράσεις του προγράμματος Comenius (Σχήμα 1) η παρούσα εργασία ασχολείται με τις Πολυμερείς Σχολικές Συμπράξεις Comenius οι οποίες δίνουν την ευκαιρία σε μαθητές και διδάσκοντες να συνεργαστούν σε κάποιο θέμα κοινού ενδιαφέροντος, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να διερευνήσουν διάφορες πτυχές της ευρωπαϊκής πολιτισμικής, κοινωνικής και οικονομικής πολυμορφίας, να εμπλουτίσουν τις γενικές γνώσεις και την εμπειρία τους και να μάθουν να κατανοούν και να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων (Δημητριάδου, 2003: 282, Ευρωπαϊκή Κοινότητα, 2013: 17). Η χρονική διάρκεια των συμπράξεων είναι δύο έτη και προϋποθέτει τη συμμετοχή σχολείων από τουλάχιστον τρεις χώρες (European Commission, 2013: 16).

Γράφημα 1: Ποσοστά χρηματοδότησης τομεακών προγραμμάτων ΠΔΒΜ



Σχήμα 1: Δράσεις που περιλαμβάνει το τομεακό πρόγραμμα Comenius

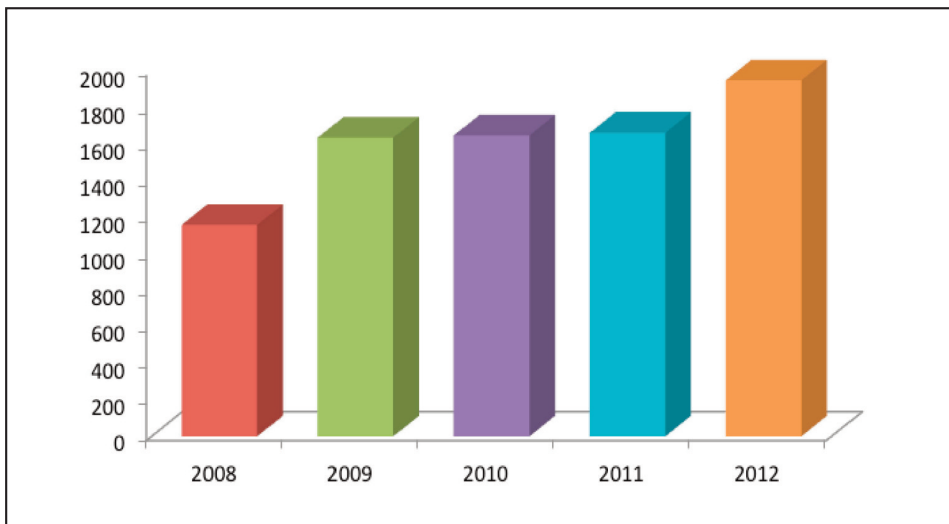


4. Οι σχολικές συμπράξεις Comenius στην Ελλάδα

Στην πρώτη φάση υλοποίησης του προγράμματος Comenius (1995 – 1999), ο ΣΜπαγάκης (1999: 17-18) διατυπώνει ορισμένες επιφυλάξεις για την αποδοχή του προγράμματος από την εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα και την έλλειψη πληροφόρησης και εμπειριών σε σχέση με τα ευρωπαϊκά προγράμματα που έχουν ως τελικό αποτέλεσμα την μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια στο πρόγραμμα Σωκράτης II και στο ΠΔΒΜ υπήρξε σταδιακή αύξηση των συμμετοχών και ιδιαίτερα στο ΠΔΒΜ συμμετείχαν το διάστημα 2007-2013 περίπου 50. 000 μαθητές, φοιτητές, εκπαιδευτικοί και βοηθητικό προσωπικό με την εκτίμηση για συμμετοχή 75. 000 την περίοδο 2014-2020⁶.

Εξετάζοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο ΠΔΒΜ από το 2008 έως το 2013 (Γράφημα 2) παρατηρούμε ότι υπάρχει σταθερή αύξηση των μετακινήσεων, καθώς το 2008 είχαν εγκριθεί 1160 μετακινήσεις ενώ το 2012 ο αριθμός τους έφτασε τις 1953. Αντίστοιχα αυξήθηκε και ο αριθμός των σχολείων που συμμετείχαν σε συμπράξεις Comenius για τα οποία υπήρξε αύξηση 62% για το διάστημα 2008-2012.

Γράφημα 2: Αριθμός μετακινήσεων εκπαιδευτικών⁷



Παρά την ανοδική τάση που υπάρχει στη συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα η Γκότοβου (2011: 109) διαπιστώνει ότι οι θεσμικές μορφές εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την Ευρώπη (συμμετοχή του σχολείου ή του εκπαιδευτικού σε προγράμματα με ανταλλαγή εκπαιδευτικών στην ΕΕ, επαφή μέσω διαδικτύου με

σχολεία του εξωτερικού, εμπλοκή εκπαιδευτικών με συντονισμό ή στήριξη διαδικτυακής επαφής κ.ά.) εμφανίζουν εξαιρετικά χαμηλές συχνότητες. Από τη διαπίστωση αυτή προκύπτει προβληματισμός κατά πόσο η συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα ενισχύει την αίσθηση του Ευρωπαίου πολίτη στους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει βέβαια να ληφθεί υπόψη ότι το ποσοστό⁸ των εκπαιδευτικών που μετακινήθηκαν μέσω των σχολικών συμπράξεων Comenius το 2012 είναι μόλις 1,25%.

5. Επισκόπηση ερευνών αναφορικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές συμπράξεις Comenius

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε παρουσιάστηκαν οι πολιτικές της ευρωπαϊκής ένωσης για την εκπαίδευση και την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση καθώς και ο ρόλος που έχει η κινητικότητα σε αυτό. Στη συνέχεια ακολουθεί αναφορά σε έρευνες και μελέτες τόσο από τον ελλαδικό όσο και από τον παγκόσμιο χώρο, αναφορικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σχολικές συμπράξεις Comenius.

Στις έρευνες των Διαμαντοπούλου (2010) και Δημητράκη & Μανιάτη (2003) μελετώνται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, με τις σημαντικότερες να είναι η επαφή με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών λαών και η ενίσχυση των επαγγελματικών τους ικανοτήτων που θα έχει αντίκτυπο στην ποιότητα της διδακτικής τους πράξης. Αντίστοιχα συμπεράσματα προκύπτουν και στην έρευνα του Gordon (2001) στην οποία συμμετείχαν συντονιστές σχολικών συμπράξεων Comenius και Lingua.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε δράσεις κινητικότητας του προγράμματος Comenius αναφέρουν ότι βελτίωσαν τη γνώση ξένων γλωσσών, κυρίως της Αγγλικής γλώσσας (Cierp, 2012: 5, Kassel, 2007, Sirok & Kosmrlj, 2012: 390), αλλά δεν τους δόθηκαν επιπλέον κίνητρα για εκμάθηση νέας γλώσσας (Γκουτζερης, 2007: 74). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα προγράμματα συμβάλλουν στην υιοθέτηση από μέρους τους εναλλακτικών μορφών παιδαγωγικής πρακτικής, όπως η εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (Δημητρακάκης & Μανιάτης, 2003: 7-9, Σκιά, Κουκουλη, Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2001: 64).

Η δυνατότητα που δίνεται για συνεργασία με καθηγητές του εξωτερικού, όπως διατυπώνεται στην έρευνα του Gordon (2001: 412), θεωρήθηκε ότι αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο του προγράμματος. Η δυνατότητα αυτή σε συνδυασμό με την ανταλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών και εμπειριών θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε άλλη έρευνα (Beernaert, 2002: 43) ότι αποτελεί σημαντική προσθήκη στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

6. Χαρακτηριστικά της έρευνας

6.1. Οριοθέτηση του προβλήματος – χρησιμότητα της έρευνας

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται έλλειμμα στην αξιολόγηση του προγράμματος Comenius στην Ελλάδα, αφού οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί εστιάζουν στην πρώτη και δεύτερη φάση του προγράμματος Σωκράτης (Diamantopoulou, 2006, Γκάμπουρας, 2007, Γκουτζερης, 2007, Δημητράκακης & Μανιάτης, 2003, Διαμαντοπούλου, 2010), ενώ για το ΠΔΒΜ εντοπίζονται μελέτες μόνο στην διεθνή βιβλιογραφία (Cier, 2012, Gutierrez Colon-Plana, 2012, Sirok & Kosmrli, 2012). Επιπρόσθετα, ενώ οι εθνικές μονάδες συντονισμού κάθε χώρας εκπονούν ετήσια αξιολόγηση, τα αποτελέσματα της δεν κοινοποιούνται⁹.

Τέλος στον σχεδιασμό της έρευνας εκτιμήθηκε το γεγονός ότι οι μελέτες για λογαριασμό της ΕΕ βασίζονται κυρίως στις εθνικές εκθέσεις των κρατών μελών, όπου για την περίπτωση της Ελλάδας οι Παπακωνσταντίνου & Εμβλωτής (2008) σε έρευνα τους διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια υπηρεσιακή προσέγγιση στις τυπικές αναφορές που υποβάλουν προς την εθνική μονάδα.

6.2. Στόχος – Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας είναι η αποτύπωση και ερμηνευτική προσέγγιση των εμπειριών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε σχολικές συμπράξεις Comenius.

Βασιζόμενοι στους στόχους του ΠΔΒΜ για το Πρόγραμμα Comenius και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- πόσο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα κινητικότητας συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου
- πόσο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα κινητικότητας συμβάλει στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας,
- αποτελεί η κινητικότητα των ελλήνων εκπαιδευτικών μια διαδικασία μάθησης, Κατά πόσον και σε ποιο βαθμό η συμμετοχή τους αυτή είναι δυνατόν να επιφέρει αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα και να οδηγήσει στην ανάπτυξη¹⁰ της σχολικής μονάδας,
- ποιοι είναι - κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα προγράμματα κινητικότητας - οι παράγοντες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τη μεταφορά της ευρωπαϊκής εμπειρίας τους στη σχολική πράξη,

6.3. Μεθοδολογία

6.3.1. Μέθοδος

Η επιλογή της μεθόδου προέκυψε από την ανάγκη διασφάλισης ικανών προ-ϋποθέσεων προκειμένου, μέσω του λόγου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα προγράμματα κινητικότητας, να αποτυπωθεί με τον πλέον έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο η εμπειρία της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και η 'υποδοχή' και η επίπτωση της υλοποίησης του προγράμματος στη σχολική κοινότητα.

Επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση καθώς στο επίκεντρο της βρίσκεται η αναζήτηση του τρόπου που τα άτομα σκέφτονται και συμπεριφέρονται (Keegan, 2009: 11) και επιτυγχάνεται η διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων, μέσα από τα μάτια και την αντίληψη των οποίων ο ερευνητής «βλέπει» τα ερευνητικά δεδομένα (Merriam, 2009: 13, Ιωσηφίδης, 2008: 23).

6.3.2. Ερευνητική τεχνική & επιλογή δείγματος

Η ερευνητική τεχνική που αξιοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί την πιο διαδοσμένη μέθοδο συλλογής/παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος και την ανάδειξη θεμάτων που (ενδεχομένως) δεν είχαν καθοριστεί από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2008: 112). Στην ημι-δομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει ένα προκαθορισμένο σύνολο από ερωτήσεις με σκοπό να οδηγήσει και όχι να υπαγορεύσει τη ροή της συνέντευξης (Smith, 1995: 12). Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης συνοψίζονται στην επίτευξη σχέσης εμπιστοσύνης/συμπάθειας με τον ερωτώμενο, ότι επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στην θεματολογία και τείνει να παράγει πλουσιότερα δεδομένα (Smith, 1995). Ουσιαστικά με την επιλογή της συνέντευξης ο ερευνητής μπορεί να μετρήσει για ένα άτομο τι γνωρίζει (γνώσεις ή πληροφορίες), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και τι πιστεύει (στάσεις και πεποιθήσεις) (Tuckman όπως αναφέρεται από τους Cohen, Manion & Morrison, 2008: 451). Σύμφωνα με τα παραπάνω, στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις είναι πιθανότερο να εκφραστούν ολοκληρωμένες οι απόψεις των ερωτώμενων από ότι σε μια δομημένη συνέντευξη ή ένα ερωτηματολόγιο (Flick, 2006: 149). Στον αντίποδα όταν επιλέγεται η χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι μειώνεται ο έλεγχος του ερευνητή στη διαδικασία, απαιτείται περισσότερος χρόνος για την πραγματοποίηση της και είναι δυσκολότερη η ανάλυση των δεδομένων (Smith, 1995).

Η έρευνα επικεντρώθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹¹ που συμμετείχαν σε πολυμερείς σχολικές συμπράξεις Comenius ενταγμένες στο ΠΔΒΜ στο νομό Μεσσηνίας και πραγματοποιήθηκε το διάστημα Μάρτιος – Απρίλιος

2013. Για την επιλογή των εκπαιδευτικών που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας έπρεπε να ξεπεραστούν μια σειρά δυσχερειών πρόσβασης στο ερευνητικό υλικό καθώς στο δικτυακό τόπο της Εθνικής Μονάδας¹² διατίθεται μεν λίστα με τα σχολεία που έχουν εγκριθεί για χρηματοδότηση αλλά δεν υπάρχει αρχείο με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε σχολικές συμπράξεις.

Για το λόγο αυτό, αξιοποιήθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας η οποία είναι χρήσιμη για τη δειγματοληψία ενός πληθυσμού που είναι ιδιαίτερος δύσκολο να προσεγγιστεί (Cohen et al., 2008: 174, Κυριαζή, 2005: 119). Επιπλέον μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παροχή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επηρεάζουν και επηρεάζονται από άλλους (Monge & Contractorm, 1988: 125). Πρώτα εντοπίστηκαν τα σχολεία της Μεσσηνίας που συμμετείχαν σε σχολική σύμπραξη¹³ Comenius από το 2008 έως σήμερα, ο αριθμός των οποίων έφτανε τα εννέα. Στη συνέχεια, αναζητήθηκαν στα σχολεία αυτά, οι εκπαιδευτικοί που είχαν αναλάβει τον συντονισμό¹⁴ υλοποίησης του προγράμματος και αυτοί με τη σειρά τους υπόδειξαν εκπαιδευτικούς του σχολείου τους που συμμετείχαν στις μετακινήσεις. Υπήρξε ανταπόκριση από όλους του εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και δημιουργήθηκε γρήγορα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και των ερευνώμενων και το οποίο βοήθησε στην ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης (Marshall & Rossman, 2010: 145). Εξάιρεση αποτέλεσαν δύο μόνο περιπτώσεις συντονιστών όπου δεν κατέστη δυνατό να πραγματοποιηθεί συνάντηση για τη λήψη συνέντευξης λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων τους τη συγκεκριμένη περίοδο.

Συνολικά το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα έξι (16) εκπαιδευτικοί¹⁵ (13 γυναίκες, 3 άντρες) από επτά (7) σχολικές μονάδες¹⁶ δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν οι έξι (6) ήταν υπεύθυνοι υλοποίησης του προγράμματος (συντονιστές) για τα σχολεία τους. Προηγούμενη εμπειρία από ευρωπαϊκά προγράμματα είχε μόνο μια καθηγήτρια, ενώ για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους σε σχολική σύμπραξη Comenius ήταν η πρώτη τους επαφή με ευρωπαϊκό πρόγραμμα. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1: Γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Ειδικότητα/Κλάδος	Γαλλικής φιλολογίας ΠΕ05: 4
	Μαθηματικοί ΠΕ03: 1
	Φυσικοί ΠΕ04: 1
	Πληροφορικής ΠΕ19-20: 3
	Αγγλικής φιλολογίας ΠΕ06:1
	Φιλολόγοι ΠΕ02: 3
	Τεχνολόγοι ΠΕ17: 1
Προϋπηρεσία	Πολιτικών και Νομικών Επιστημών ΠΕ13: 1
	0-10 χρόνια: 4
	11-15: 4
	16-20: 2
Αριθμός μετακινήσεων	21+: 5
	1: 4
	2-3: 5
Τύπος Σχολικής μονάδας	4+: 6
	Γυμνάσιο: 9
	Γενικό Λύκειο: 6
	ΕΕΕΕΚ*: 1

* Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Στην παρούσα δημοσίευση η έμφαση δίνεται στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων.

6.4. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Ο Ιωσηφίδης (2008) αναφέρει ότι η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει «όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα» (σ. 172). Για την επεξεργασία του υλικού που προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου (Μπονίδης, 2004). Ως μονάδα καταγραφής επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το «θέμα» που αναπτύσσεται στην πρόταση, στην παράγραφο ή σε όλο το κείμενο (Μπονίδης, 2004: 54). Η συγκεκριμένη επιλογή αναφέρεται κυρίως σε μελέτες που επικεντρώνονται στη διερεύνηση των αξιών, των στάσεων ή των απόψεων που απεικονίζονται σε ένα κείμενο (Κυριαζή, 2005: 291).

Πίνακας 2¹⁷: Κατηγορίες ανάλυσης

1. Πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό
1.1. Φύλο
1.2. Ειδικότητα
1.3. Εξειδίκευση
1.4. Αρχική γνώση ξένων γλωσσών
1.5. Προϋπηρεσία
1.6. Προϋπηρεσία στο σχολείο
2. Πληροφορίες για το σχολείο
2.1. Αριθμός μαθητών
2.2. Αριθμός καθηγητών
2.3. Περιοχή
2.4. Συμμετοχή σε άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα
3. Γνώσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τα προγράμματα Comenius
3.1. Προσδοκίες από τη συμμετοχή
3.2. Προηγούμενη γνώση προγραμμάτων Comenius
3.3. Προηγούμενη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα
3.4. Συμμετοχή στην οργάνωση του προγράμματος
3.5. Αριθμός μετακινήσεων που συμμετείχε ο εκπαιδευτικός
4. Σχέση των συμπράξεων με τα εκπαιδευτικά συστήματα και την ευρωπαϊκή διάσταση των προγραμμάτων
4.1. Κατανόηση ευρωπαϊκής πολιτισμικότητας
4.2. Γνώση ευρωπαϊκών θεμάτων
4.3. Ευρωπαϊκή ταυτότητα
4.4. Πολίτης της Ευρώπης
4.5. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς από το εξωτερικό
4.6. Προσωπική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς από το εξωτερικό
5. Ανάδειξη παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών καθώς και η μεταφορά καλών πρακτικών
5.1. Εκπαιδευτικά συστήματα
5.2. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις
5.3. Παιδαγωγικές πρακτικές
5.4. Μεταφορά καλών πρακτικών

6. Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές αλλαγές και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
6.1. Ετοιμότητα για εκπαιδευτικές αλλαγές
6.2. Σύνδεση με αναλυτικό πρόγραμμα
7. Γνώση ξένων γλωσσών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς
7.1. Εκμάθηση νέων γλωσσών
7.2. Βελτίωση ξένων γλωσσών
7.3. Ανάπτυξη δεξιοτήτων
7.4. Ανάπτυξη πρωτοβουλιών
7.5. Συμμετοχή σε προγράμματα στο μέλλον
8. Χαρακτηρισμός εμπειρίας
9. Σχέση των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής ομάδας και εξωτερικά με τον σύλλογο διδασκόντων.
9.1. Αντιμέτωπιση από το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου
9.2. Αντιμέτωπιση από τη Διοίκηση του σχολείου
9.3. Εμπειρία από συνεργασία με συναδέλφους στο παρελθόν
9.4. Συνεργασία με εκπαιδευτική ομάδα στο σχολείο
9.5. Διάθεση για συνεργασία στο μέλλον
9.6. Μεταφορά εμπειριών
9.7. Πολλαπλασιαστικός χαρακτήρας μεταφοράς εμπειριών
10. Η σχολική μονάδα
10.1. Συνεργασία του σχολείου με άλλα σχολεία Ελλάδα/Εξωτερικό
10.2. Κλίμα στο σχολείο
10.3. Σύνδεση με Τοπικούς Φορείς
10.4. Σχέση με γονείς
10.5. Συνεργασία με τοπική αυτοδιοίκηση
10.6. Πολιτική σχολείου για προγράμματα
10.7. Ευρωπαϊκή διάσταση στο σχολείο

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν οι «παραγωγικές» κατηγορίες της ανάλυσης και στη συνέχεια αποδελτιώθηκαν βάσει των μονάδων ανάλυσης οι αναφορές που εμπίπτουν στο σύστημα κατηγοριών, ταξινομήθηκαν κατά κατηγορία και ελέγχθηκε η λειτουργικότητα του συστήματος κατηγοριών (Μπονίδης, 2004: 117). Αυτή η διαδικασία οδήγησε στη διατύπωση του «επαγωγικού συ-

στήματος κατηγοριών» (Πίνακας 2), των κατηγοριών δηλαδή που υποδεικνύει το περιεχόμενο των υπό ανάλυση συνεντεύξεων (Μπονιδης, 2004: 62). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται ενδεικτικές καταχωρίσεις από την κωδικογράφηση των αναφορών και την αντιστοίχιση τους στις κατηγορίες ανάλυσης.

Πίνακας 3: Ενδεικτικές καταχωρίσεις

5.3. Παιδαγωγικές πρακτικές	«σε ώρα διδασκαλίας δεν μπήκαμε. Είδα όμως ότι υπήρχε μια προβολή της δημιουργικότητας των μαθητών. Αυτό το συναντάμε και στα δικά μας σχολεία αλλά σε μικρότερο βαθμό. Αυτή η δημιουργικότητα του μαθητή δειχνόταν. Όλοι οι τοίχοι ήταν καλυμμένοι με πράγματα, με κατασκευές, με εργασίες. Εμείς εδώ δεν το κάνουμε συνήθως»
9.5. Διάθεση για συνεργασία στο μέλλον	«Ασφαλώς, η εμπειρία αυτή υπάρχει πλέον και μπορεί κανείς να τη χρησιμοποιήσει οποτεδήποτε και για αντίστοιχα προγράμματα ή τελείως διαφορετικά»

6.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Ένα πρόβλημα που έπρεπε να αντιμετωπιστεί σχετικά με την αξιοπιστία της έρευνας οφείλεται στην επιλογή να πραγματοποιηθεί η κωδικοποίηση του υλικού με μονάδα ανάλυσης το «θέμα». Το «θέμα» έχει χαμηλότερη αξιοπιστία σε σύγκριση με άλλες μονάδες (λέξη, πρόταση) καθώς η οριοθέτηση του γίνεται με υποκειμενικά κριτήρια, η κάλυψη του δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια και δεν είναι πάντα ξεκάθαρο από πού ξεκινάει και που ολοκληρώνεται (Κυριαζή, 2005: 291). Για το λόγο αυτό, ως δείκτης αξιοπιστίας χρησιμοποιείται ο βαθμός συμφωνίας στην κωδικοποίηση από διαφορετικούς κωδικογράφους (Κυριαζή, 2005: 293).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν δύο κωδικογράφοι, οι οποίοι ενημερώθηκαν από τον ερευνητή για το σκοπό της έρευνας, τη μέθοδο, το σύστημα κατηγοριών και στην κατανόηση της διαδικασίας κωδικογράφησης, ώστε στο πέρας αυτής της «εκπαίδευσης» να καταστεί εφικτός ο μέγιστος βαθμός συμφωνίας μεταξύ ερευνητή και κωδικογράφων (Μπονιδης, 2004: 57). Από τον ερευνητή επιλέχθηκαν τρεις συνεντεύξεις και ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους κωδικογράφους ελέγχθηκε με τον δείκτη Cohen's kappa (Bakeman & Gottman, 1997: 80), λαμβάνοντας με τον τρόπο αυτό υπόψη και τη συμφωνία

που μπορεί να βασίζεται στη τύχη (Gruber & Matousek, 2010, Gwet, 2012: 19), παρέχοντας έτσι περισσότερες πληροφορίες από μια απλή μέτρηση της συμφωνίας ανά πρόταση (Adeyemi, Jarad, Komarov, Pender & Higham, 2008). Ο αποδεκτός βαθμός συμφωνίας στις ταξινομήσεις των θεματικών δελτίων ορίστηκε στο 0, 80¹⁸. Κατόπιν υπολογίστηκε ο μεταξύ τους βαθμός συμφωνίας ο οποίος ήταν 0, 91 εξασφαλίζοντας υψηλό ποσοστό αξιοπιστίας (Landis & Koch, 1977: 165).

Επιπλέον, η χρήση ειδικού λογισμικού στον υπολογιστή συνέβαλε στην ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας (Cohen et al., 2008: 266). Το λογισμικό που επιλέχθηκε για την διαδικασία της ταξινόμησης και ανάλυσης των δεδομένων ήταν το Atlas. ti¹⁹ έκδοση 6, το οποίο είναι σχεδιασμένο ειδικά για ποιοτική έρευνα και βοηθά στη τμηματοποίηση του ποιοτικού υλικού, στην κωδικοποίηση του και στην ανάκτηση των κωδικών μαζί με τα τμήματα των δεδομένων στα οποία αυτοί, αντιστοιχούν (Friese, 2011). Επίσης χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό λογισμικό Coding Analysis Toolkit²⁰ (CAT) για να ελεγχθεί η αξιοπιστία με τη μέθοδο Cohen's kappa καθώς έχει τη δυνατότητα να δεχθεί δεδομένα από το Alas. ti.

Επισημαίνεται ότι δεν αποτέλεσε στόχο της εργασίας η γενίκευση με την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας (Miles και Huberman όπως αναφέρεται από τον Ιωσηφίδη, 2008: 59) αλλά η «σε βάθος μελέτη κοινωνικών φαινομένων μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων, έτσι ώστε να διατυπωθούν θεωρητικές θέσεις που να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών» (Ιωσηφίδη, 2008: 60). Αν και η τεχνική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε δεν μπορεί να καλύψει τη συνολική δομή του υπό διερεύνηση δικτύου, η επιτυχία της μεθόδου κρίνεται στην ικανότητα της να παρέχει επαρκώς μια περιγραφή της συνολικής δομής του δικτύου (Monge & Contractorm, 1988: 125).

7. Παρουσίαση ευρημάτων

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται με βάση τις κατηγορίες ανάλυσης, ΣΤΑ σημαντικότερα ευρήματα της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, εστιάζοντας σε αυτά που αφορούν τον εκπαιδευτικό ο οποίος αποτελεί τον θεμέλιο λίθο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

7.1. Κατανόηση της ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικότητας (Πολιτισμός, ήθη και έθιμα, κουλτούρα)

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους βοήθησε στην κατανόηση του πολιτισμού και της κουλτούρας των λαών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, τονίζοντας το γεγονός ότι δεν ήταν απλά επισκέπτες και ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να δουν τη ζωή στη χώρα που επισκέπτονταν μέσα από την οπτική των συναδέλφων τους που τους φιλοξενούσαν. Μέσω αυτής της εμπειρίας αναθεώρησαν στερεότυπα και προκαταλήψεις.

«Οι δικοί μας μαθητές είδαν διαφορετικούς πολιτισμούς, είδαν έγχρωμους, πράγμα που εντυπωσίασε ... στην αρχή κοιτούσαν διστακτικά και μετά εννοείται έγιναν οι καλύτεροι φίλοι» (Σ10)

«αν κάνεις ένα ταξίδι μόνος σου δεν μπορείς να το δεις το ίδιο. Δεν θα σε βάλουν ούτε στο σπίτι τους, ούτε στο σχολείο τους. Βλέπεις τις νοστροπίες, τις ομοιότητες...» (Σ5)

«και στερεότυπα γκρεμίζονται και προκαταλήψεις και βλέπεις ότι δεν είσαι το κέντρο του κόσμου ούτε οι άλλοι είναι εχθροί σου, ότι είναι άνθρωποι κανονικοί με προβλήματα συγκεκριμένα έτσι όπως έχεις και εσύ» (Σ2)

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων παρατηρείται συμφωνία στο μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών όπου εκφράζεται η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός, μετά τη συμμετοχή του σε πρόγραμμα Comenius, αρχίζει να βλέπει πιο ανοικτά την συμμετοχή στην Ευρώπη και να αισθάνεται ευρωπαίος πολίτης.

«πλέον δεν μπορώ να λειτουργήσω μόνο σκεπτόμενη την Ελλάδα, νιώθω πια ότι δεν είμαι απλά κομμάτι της Ελλάδας αλλά μιας ευρύτερης κοινότητας και μέρος αυτού συνεπώς αντανακλάται στο σχολείο και στους υπόλοιπους καθηγητές» (E8)

Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα ως άριστη και χωρίς σημαντικά προβλήματα. Απόρροια αυτού και του γενικότερου καλού κλίματος που επικρατούσε στις συναντήσεις²¹ ήταν η διατήρηση της επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και εκτός προγράμματος. Επίσης σημειώθηκε ότι στις λίγες περιπτώσεις που αναφέρθηκαν κάποια προβλήματα δεν εκδηλώθηκαν σε τέτοιο βαθμό ώστε να επηρεαστεί αρνητικά το καλό κλίμα των συναντήσεων και οφείλονταν συνήθως στη διαφορά «φιλοσοφίας» και συνηθειών ανάμεσα στους λαούς.

«Μπορώ να πω ότι ήταν άριστη η συνεργασία. Όλοι είχαν τη διάθεση να εισπράξουν, να γνωρίσουν ο ένας από τον άλλο. Οπότε αυτή η πρόθεση, αυτή η βούληση όλων να πάρει ο ένας από τον άλλο, βοηθούσε ώστε και η συνεργασία να είναι αποτελεσματική και πάρα πολύ καλή» (E15)

7.2. Εκπαιδευτικά συστήματα και μεταφορά καλών πρακτικών

Η επαφή με τα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς και τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που εφαρμόζονται στο εξωτερικό αποτελούσαν τη βασική προσδοκία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

«Οι προσωπικές προσδοκίες ήταν να γνωρίσω τον τρόπο με τον

οποίο λειτουργούν οι σχολικές μονάδες στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες» (E15)

Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα τους προέτρεψε να αναθεωρήσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν και να τις εμπλουτίσουν με νέες. Κυρίως διότι έχουν την ευκαιρία να δουν μια νέα τεχνική όχι μόνο θεωρητικά αλλά «στην πράξη» και νιώθουν να ανοίγονται οι ορίζοντες τους από την συνύπαρξη, έστω και για μικρό χρονικό διάστημα, με εκπαιδευτικούς από διαφορετικές χώρες και σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

«ορισμένα πράγματα είναι αυτόματα. Από τη στιγμή που σου ανοίγονται οι ορίζοντες σαφώς προσπαθείς να εφαρμόσεις, από το γενικό πλαίσιο, από μια γενική εικόνα μέχρι σε κάποια συγκεκριμένα πράγματα» (E8)

«όλη η εμπειρία μένει στο μυαλό σου και όποτε μπορούμε προσπαθούμε να την εφαρμόσουμε» (E9)

Παρά την θετική διάθεση των εκπαιδευτικών για μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων που επισκέπτονται, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δεν είχαν τη δυνατότητα να τα γνωρίσουν σε βάθος και εντόπισαν μόνο ως ένα βαθμό τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνταν στο σχολείο που τους φιλοξενούσε. Μπορούμε να εστιάσουμε σε δύο λόγους που δεν το επέτρεψαν. Ο πρώτος είναι η μικρή χρονική διάρκεια κάθε επίσκεψης σε συνδυασμό με το φορτωμένο από εργασίες και δραστηριότητες πρόγραμμα και ο δεύτερος είναι ότι δεν ήταν καμία συνάντηση εστιασμένη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

«...αυτός ο χρόνος να μπορέσεις να εμπεδώσεις την αλλαγή που βλέπεις στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπήρχε» (E9)

«Είδαμε κάποιες παραμέτρους αλλά όχι τόσο πολύ, γιατί λειτουργούσαμε στα πλαίσια συγκεκριμένων ομάδων» (E3)

«Όχι πολλά, βλέπαμε κάποια πράγματα μόνο την ώρα που ήμασταν στο σχολείο αλλά δεν μπορώ να πω ότι γνωρίζω σε βάθος... οι συζητήσεις ήταν περισσότερο επιφανειακές και έγκειτο περισσότερο στις οικονομικές απολαβές των καθηγητών και όχι τόσο στον τρόπο διδασκαλίας από χώρα σε χώρα²²» (E13)

Τέλος οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους τονίζουν και τους αποτρεπτικούς παράγοντες που συναντούν στην προσπάθεια τους για μεταφορά των νέων πρακτικών στην καθημερινή διδασκαλία. Αναφέρονται συγκεκριμένα στην έλλειψη επιμόρφωσης και το περιοριστικό αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να συνεχίζουν τη διδασκαλία

χωρίς να εκμεταλλεύονται τις νέες γνώσεις και δυνατότητες που αποκόμισαν από το πρόγραμμα.

«τα αναλυτικά προγράμματα είναι πολύ σφιχτά, δεν αφήνουν και πολλά περιθώρια για να ανοιχτείς σε μια διαδικασία που θέλει πολύ χρόνο για να αναπτυχθεί» (E9)

«δεν έχουμε αυτήν την υποδομή ούτε την τεχνογνωσία. Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός από εμάς επιθυμεί να εφαρμόσει ένα τέτοιο σύστημα δεν έχει την υποδομή» (E14)

7.3. Γνώση ξένων γλωσσών και ανάπτυξη δεξιοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βελτιώθηκαν στην χρήση της ξένης γλώσσας, κυρίως των αγγλικών (καθώς τα περισσότερα προγράμματα ήταν αγγλόφωνα), μέσα από την καθημερινή χρήση της στις συναντήσεις.

«μέρα τη μέρα όχι μόνο τα θυμήθηκα αλλά ένοιωσα και πάρα πολύ άνετα όταν μου είπαν ότι μιλάω πολύ καλά» (E13)

Οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών ανέφεραν ότι ωφελήθηκαν εξίσου από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, ως προς τη χρήση της γλώσσας.

«Εγώ προσωπικά θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό για μένα γιατί εκεί που δεν μιλάς καθόλου τη γλώσσα την οποία έχεις διδαχθεί, ξαφνικά αναγκάζεσαι να τη γράφεις κάθε μέρα, να τη μιλάς κάθε μέρα και να κάνεις και chat, η επικοινωνία είναι άμεση και όταν πηγαίνεις έξω δεν γίνεται να μη μιλήσεις και αυτό φυσικά σε πάει παραπέρα σε κάνει καλύτερο» (E6)

«Εμένα και αν βοήθησε. Γιατί όταν 10 μέρες μιλάς αγγλικά καταλαβαίνεις τι booster, τι ενίσχυση ήταν αυτό» (E8)

Σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, εξέφρασαν τη θέλησή να μάθουν μια νέα γλώσσα ή να βελτιώσουν κάποια που ήδη γνωρίζουν, μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, χωρίς όμως να υλοποιήσουν τελικά την επιθυμία τους, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου.

«Μπήκα στην διαδικασία να σκεφτώ να βελτιώσω τις γνώσεις αλλά μετά πάλι με τις υποχρεώσεις το άφησα» (E2)

Οι εκπαιδευτικοί (κυρίως όσοι ασχολήθηκαν με την υποδοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στο σχολείο τους) θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα βελτίωσε τις ικανότητες τους για οργάνωση του χρόνου και προγραμματισμού εργασιών.

«Βέβαια και κυρίως η περίοδος της φιλοξενίας εδώ ήταν πολύ έντονη και ήθελε πολύ οργάνωση» (E5)

Τέλος, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους για ανάληψη πρωτοβουλιών στο σχολείο.

«...να δεν φαντάζει κάτι το οποίο είναι τρομερά δύσκολο, επειδή το έχεις γνωρίσει είναι πιο προσιτό και εύκολο» (Ε2)

8. Συμπεράσματα

Με βάση τη παρουσίαση των ευρημάτων που προηγήθηκε και ανατρέχοντας στους στόχους του τομεακού προγράμματος Comenius του ΠΔΒΜ, διαπιστώνεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι οι σχολικές συμπράξεις Comenius ενισχύουν την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης μέσω των διακρατικών συνεργασιών που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Αντίθετα, υπολείπονται στην επίτευξη άλλων στόχων όπως η μεταφορά καλών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς και η προώθηση ξένων γλωσσών.

Ειδικότερα διαπιστώνεται ταύτιση των ευρημάτων με αντίστοιχες έρευνες (Γκάμπουρας, 2007, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001: 8) για τις σχολικές συμπράξεις Comenius ως προς την ενίσχυση της ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και στη συμβολή του προγράμματος στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής ταυτότητας και το αίσθημα του Ευρωπαίου πολίτη των εκπαιδευτικών. Παράλληλα το πρόγραμμα συνέβαλλε στην κατανόηση της ποικιλομορφίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών που αποτελεί ειδικό στόχο του προγράμματος Comenius (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006: 11) και το οποίο οδήγησε στην αναθεώρηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, στερεοτύπων και προκαταλήψεων, άποψη που συναντάται και στα συμπεράσματα αντίστοιχων ερευνών στο εξωτερικό (Gordon, 2001, Libotton, van Braak & Garofalo, 2002, Sirok & Kosmrlj, 2012). Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται από την αρμονική συνεργασία που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους από το εξωτερικό η οποία οδήγησε στη διατήρηση προσωπικών σχέσεων και στην ανάπτυξη μόνιμων συνεργασιών μεταξύ τους. Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν σε αντίστοιχες έρευνες για τις σχολικές συμπράξεις Comenius, στην Ελλάδα (Diamantoroulou, 2006, Γκάμπουρας, 2007, Διαμαντοπούλου, 2010, Σκιά et al., 2001) και το εξωτερικό (Gordon, 2001, Gutierrez Colon-Plana, 2012). Ουσιαστικά, μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να είναι ανοικτοί στον κόσμο της Ευρώπης (Βαμβουκάς & Κανάκης, 1996) και να λειτουργούν σε ένα ευρύτερο περιβάλλον ξεπερνώντας τα όρια της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας.

Στηριζόμενοι στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε και τους στόχους του ΠΔΒΜ (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006: 5), η έρευνα επικεντρώθηκε στην επίδραση που είχε για τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Comenius ως προς την γνωριμία με τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που

επισκέπτονταν και τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούσαν, εστιάζοντας στη δυνατότητα που είχαν για μεταφορά καλών πρακτικών στη διδασκαλία τους. Οι παραπάνω κατηγορίες ανάλυσης απέκτησαν αυξημένη βαρύτητα κατά τη διάρκεια της έρευνας όπου προέκυψε ότι αποτελούσαν τη βασική προσδοκία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Από την ανάλυση των ευρημάτων που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μόνο τη γενική εικόνα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μπορούν και αναγνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά αλλά δεν εμβαθύνουν σε αυτά όπως θα επιθυμούσαν κυρίως λόγω του περιορισμένου χρόνου των συναντήσεων. Η αίσθηση που έμεινε στους εκπαιδευτικούς και που συγκλίνει με τα συμπεράσματα στην έρευνα της Γκότοβου (2011) σχετικά με την ποιότητα του μαθησιακού αποτελέσματος, τις μεθόδους διδασκαλίας και την οργάνωση της σχολικής μονάδας, ήταν ότι υπάρχει αρνητικό ισοζύγιο μεταξύ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των χωρών που επισκέφτηκαν. Λαμβάνοντας ιδιαίτερα υπόψη ορισμένες από τις εκφράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί όπως «εντάξει είναι πολύ μακριά από εμάς αυτό», «πολύ πιο ανώτερα από μένα» θεωρούμε ότι είναι ασφαλές να συμφωνήσουμε και με το συμπέρασμα της Γκότοβου πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η Ελλάδα «υστερεί» εκπαιδευτικά σε σύγκριση με την υπόλοιπη Ευρώπη.

Η περιορισμένη χρονική διάρκεια των συναντήσεων αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να ενημερωθούν σε καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές παρά το ότι συμφωνούν με τον Μπαγάκη (1999) ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα τους προτρέπει να αναθεωρήσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν και να τις εμπλουτίσουν με νέες. Θεωρούν ότι τους δόθηκαν ελάχιστες ευκαιρίες για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους με νέες εκπαιδευτικές πρακτικές ή να εξελίξουν τις πρακτικές που ήδη χρησιμοποιούν. Στο σημείο αυτό η έρευνα διαφοροποιείται σε σχέση με αντίστοιχες έρευνες (Diamantopoulou, 2006, Kassel, 2007, Γκουτζερης, 2007, Δημητρακάκης & Μανιάτης, 2003) όπου γίνεται γενική αναφορά στην υιοθέτηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών καινοτόμων δράσεων στη διδασκαλία τους χωρίς να αναλύεται το συμπέρασμα αυτό περεταίρω και να διευκρινίζεται σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται.

Θα πρέπει να σημειωθεί η μεγάλη ευκαιρία που χάνεται στην μεταφορά των καλών πρακτικών στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών, καθώς η εφαρμογή μιας νέας τεχνικής θα είχε πολλαπλά οφέλη στον εκπαιδευτικό, στους μαθητές και κατά συνέπεια στο σύνολο της σχολικής μονάδας. Τα εμπόδια που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί όταν προσπάθησαν να μεταφέρουν παιδαγωγικές πρακτικές στη διδασκαλία τους έχουν τις βάσεις τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι αιτίες εντοπίζονται στο πιεσμένο αναλυτικό πρόγραμμα και στην έλλειψη επιμόρφωσης τους. Εμπόδια που με τη συμβολή των παιδαγωγικών συμβούλων εκτι-

μούμε ότι μπορούν να καλυφθούν ως ένα βαθμό έτσι ώστε να μπορέσει να αξιοποιηθεί ο πλούτος που μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί από τα προγράμματα κινητικότητας.

Από τη σύσταση του προγράμματος Comenius το 1995, η προώθηση των ξένων γλωσσών αποτέλεσε βασικό στόχο. Σε αντίστοιχες έρευνες προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε πρόγραμμα Comenius βελτιώνονται στη χρήση ξένων γλωσσών (Ciep, 2012, Kassel, 2007, Sirok & Kosmrlj, 2012, Γκουτζερης, 2007), χωρίς να συζητείται πώς επιτυγχάνεται και σε ποιο βαθμό αυτή η εξέλιξη. Από τα ευρήματα στην παρούσα έρευνα προκύπτει, όπως και στην έρευνα της Διαμαντοπούλου (2010), ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εξασκηθούν στη χρήση της αγγλικής γλώσσας αλλά η δυνατότητα βελτίωσης της ήταν περιορισμένη. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από το σύντομο χρονικό διάστημα των συναντήσεων σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και όπως διατυπώνουν τους δόθηκε το κίνητρο από τη συμμετοχή στη κινητικότητα, δεν συνέχισαν στην εκμάθηση ή βελτίωση μιας ξένης γλώσσας. Τελικά το όφελος το οποίο προκύπτει σχετικά με τις ξένες γλώσσες, είναι ότι δημιουργείται η αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις ανάλογων προγραμμάτων αναφορικά με τη γλώσσα καθώς η βασική τους επιφύλαξη πριν τη συμμετοχή τους ήταν αν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στο τομέα αυτό. Αντίθετα στους εκπαιδευτικούς ξενόγλωσσων ειδικοτήτων διαπιστώνεται μεγαλύτερη επιρροή του προγράμματος καθώς εκμεταλλεύονται την ευκαιρία να ασκήσουν τη γλώσσα της ειδικότητας τους και με τον τρόπο αυτό να εξελιχθούν επαγγελματικά. Το στοιχείο αυτό δεν συζητείται στις αντίστοιχες έρευνες.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τα προγράμματα Comenius μετά τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας στο πρόγραμμα και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι μετά την υλοποίηση της σχολικής σύμπραξης Comenius σε όλες τις σχολικές μονάδες υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών του σχολείου για την συμμετοχή τους σε επόμενο πρόγραμμα προκύπτει η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προγράμματα κινητικότητας στο πλαίσιο της ΕΕ ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή και να αποκομίζουν οι συμμετέχοντες τα μέγιστα δυνατά οφέλη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι βασικοί στόχοι του προγράμματος Comenius επιτυγχάνονται σε μικρό βαθμό, μένοντας κυρίως στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας της Ευρώπης, με τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι το κύριο επίτευγμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα ήταν η απόκτηση «εμπειριών», συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και η έρευνα των Παπακωνσταντίνου και Εμβλωτή (2008), η οποία είχε εστιάσει στη πρώτη φάση υλοποίησης του προγράμματος. Μετά από 18 χρόνια ύπαρξης των προγραμμάτων Comenius στη σχολική εκπαίδευση, η συμμετοχή των εκπαιδευτι-

κών πλέον δεν αποτελεί ταμπού αλλά αντίθετα υπερκαλύπτει τη διαθεσιμότητα των διατιθέμενων κονδυλίων. Όμως τα προσδοκώμενα αποτελέσματα δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και στους στόχους που τίθενται από την ΕΕ. Εν μέρει αυτό μπορεί να οφείλεται στην απουσία κατάλληλου πλαισίου ελέγχου για τις δράσεις που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια της κινητικότητας. Με την έναρξη του προγράμματος Erasmus+ (το οποίο αντικαθιστά το ΠΔΒΜ), οι δραστηριότητες κινητικότητας φαίνεται να ενισχύονται. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση του αντίκτυπου που έχει η συμμετοχή στο νέο πρόγραμμα (Erasmus+) στην σχολική μονάδα και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Σημειώσεις

1. 1952-1958: Βέλγιο, Γαλλία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Δυτική Γερμανία, Κάτω Χώρες, 1973: Δανία, Ιρλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο, 1981: Ελλάδα, 1986: Ισπανία, Πορτογαλία, 1995: Αυστρία, Φιλανδία, Σουηδία, 2004: Τσεχική Δημοκρατία, Εσθονία, Κύπρος, Ουγγαρία, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Πολωνία, Σλοβακία, Σλοβενία, 2007: Βουλγαρία, Ρουμανία, 2013: Κροατία (βλ. ενδεικτικά http://ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:EU_enlargements/el)
2. Υπό το πρίσμα της ανάγκης για κατανόηση της διαφορετικότητας οι Παντίδης και Πασιάς (2004: 15) ορίζουν ότι η ευρωπαϊκή διάσταση «αντιπροσωπεύει την υπέρβαση του τρόπου σκέψης, ύπαρξης και συγκρότησης των εθνικών κοινωνιών, κι εκφράζει τη ρήξη με το μονοδιάστατο χαρακτήρα της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης των εθνοκρατικών σχηματισμών»
3. Πράσινο Βιβλίο για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (1993), Λευκό Βιβλίο για τη διδασκαλία και μάθηση Προς την κοινωνία της γνώσης (1995), Study group – Accomplishing Europe through education and training (1997)
4. Ως κινητικότητα εκφράζεται το «χρονικό διάστημα παραμονής σε άλλο κράτος μέλος για σπουδές, απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, άλλη δραστηριότητα μάθησης ή διδασκαλίας ή σχετική διοικητική δραστηριότητα, υποστηριζόμενη κατάλληλα με προετοιμασία και μετεκπαίδευση όσον αφορά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ή της εργασίας» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006: 6).
5. Τον Μάρτιο του 2000 στην έκτακτη Σύνοδο του ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (βλ. ενδεικτικά http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_el.htm).
6. Commissioner Vassiliou launches Erasmus+ in Greece, Brussels, 16 January 2014. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-23_en.htm
7. Ο αριθμός των μετακινήσεων αφορά τις προγραμματισμένες μετακινήσεις όπως αυτές αναγράφονται στις εγκεκριμένες αιτήσεις.
8. Για το σχολικό έτος 2011-2012 το σύνολο των εκπαιδευτικών ήταν 155. 596 ενώ οι εγκεκριμένες μετακινήσεις το 2012 ήταν 1953. (Ο αριθμός των εκπαιδευτικών αντλήθηκε από την Ελληνική

Στατιστική Αρχή: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/General/ELLAS_IN_NUMBERS_GR.pdf

9. Στο διαδίκτυο είναι αναρτημένες οι ενδιάμεσες εκθέσεις αξιολόγησης του ΠΔΒΜ από ορισμένα κράτη μέλη. Στα πλαίσια διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιήθηκε αίτημα προς την Εθνική Μονάδα προκειμένου να αποσταλούν αριθμητικά δεδομένα για την υλοποίηση των σχολικών συμπράξεων Comenius στην Ελλάδα και οι εθνικές αξιολογήσεις του προγράμματος. Η Εθνική Μονάδα, στις 29 Απριλίου 2013, ανταποκρίθηκε στο αίτημα για τα αριθμητικά δεδομένα του προγράμματος αλλά δεν έστειλε τις ετήσιες αξιολογήσεις ενώ δεν έχει υλοποιήσει ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης. Στην αγγλική γλώσσα έχουν αναρτηθεί στο διαδίκτυο η ενδιάμεση αξιολόγηση από:
 - Φιλανδία: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm16.pdf?lang=fi>
 - Εσθονία: http://www.praxis.ee/fileadmin/tarmo/Projektid/Haridus/LLPhind/Toimetised_3_2010.pdf
 - Ιρλανδία: http://www.leargas.ie/media/Mobility%20Impact%20Study%20Final%20v7_web.pdf
10. Με τον όρο «ανάπτυξη» της σχολικής μονάδας στη συγκεκριμένη εργασία αναφερόμαστε στην χρησιμοποίηση νέων παιδαγωγικών πρακτικών, στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, στην συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες, στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας εσωτερικά στο σχολείο και στη συνεργασία με άλλα σχολεία κ.ά.
11. Επιλέχθηκε η δευτεροβάθμια εκπαίδευση γιατί κατά την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας μόνο η έρευνα του Γκουτζέρη (2007) εστίαζε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον η Β/θμια εκπαίδευση αποτελεί πεδίο ενδιαφέροντος του ερευνητή και στο οποίο είχε άμεση πρόσβαση.
12. Το ΙΚΥ με την υπ' αριθ. 82023/ΙΑ/ΦΕΚ 1282 / 2-7-2008 Υπουργικής Απόφασης ορίστηκε ως η Εθνική Μονάδα για το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Διά Βίου Μάθηση», έχοντας αναλάβει την ευθύνη του συντονισμού, της υλοποίησης και της διάδοσης των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση
13. Τα στοιχεία για τα εγκεκριμένα σχέδια ανακτήθηκαν από την ιστοσελίδα του ΙΚΥ
14. Ο συντονισμός της υλοποίησης του προγράμματος από κάποιον από τους διδάσκοντες αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός σχολείου σε μια δράση Comenius. Οι λόγοι που οδήγησαν στην αναζήτηση πρώτα των συντονιστών έχουν να κάνουν με το ότι ο ρόλος αυτών των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός καθώς έχουν την ελευθερία να αυτοσχεδιάζουν, ανταποκρινόμενοι σε ένα σύνθετο επαγγελματικό ρόλο που απαιτεί πολλές ικανότητες όπως ευελιξία στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών, ικανότητα στη λήψη αποφάσεων, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό των συντονιστών αποτελεί το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει πεισθεί και ο ίδιος για τη σημασία των συγκεκριμένων προγραμμάτων κινητικότητας (Δημητριάδου, 2003: 283).
15. Δεν περιλαμβάνεται στο δείγμα η πιλοτική συνέντευξη
16. Στα πλαίσια του ΠΔΒΜ στο νομό Μεσσηνίας έχουν συμμετάσχει σε συμπράξεις Comenius εννέα σχολικές μονάδες. Πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τους συντονιστές
17. Αν και η συγκεκριμένη εργασία επικεντρώνεται στο τμήμα της έρευνας που αφορά τους εκπαιδευτικούς, στον Πίνακα παρουσιάζονται το σύνολο των κατηγοριών για να παρέχεται πληρέστερη εικόνα της έρευνας.
18. Κλίμακα για τον δείκτη $kappa(K)=(Po-Pe)/(1-Pe)$ όπου Po =Συμφωνίες, Pe =αναμενόμενες συμφωνίες) (Landis & Koch, 1977: 165): 0. 81–0. 99 Almostperfectagreement
19. <http://www.atlasti.com>
20. <http://cat.ucsur.pitt.edu/>
21. Η αναφορά γίνεται για τις προκαθορισμένες συναντήσεις στα πλαίσια της σχολικής σύμπραξης

κατά τις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλες τις χώρες που συμμετέχουν στη σύμ-
πραξη.

22. αναφέρεται σε προσωπικές συζητήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adams, A. & W. Tulasiewicz (1995) *The crisis in teacher education: a European concern?* London, Washington, D. C.: Falmer Press.
- Adeyemi, A., F. Jarad, G. Komarov, N. Pender & S. Higham (2008) Assessing Caries Removal by Undergraduate Dental Students Using Quantitative Light-Induced Fluorescence. *Journal of Dental Education*, 72(11), 1318-1323.
- Bakeman, R. & J. M. Gottman (1997) *Observing interaction: an introduction to sequential analysis* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Barthélemy, D. (1997) Analysis of the concept of European dimension. In E. Council of (Ed.), *The European dimension in secondary education* (pp. 11-30). Strasbourg: Council of Europe Pub.
- Beernaert, Y. (2002) Report on the Evaluation of the Action 3. 2 In-set Courses Organised Within the Framework of Action 3 of Comenius. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 41-57. doi: 10. 1080/0261976022000012859
- Ciep (2012) *Study of the impact of Comenius school partnerships on participating schools*.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Diamantopoulou, A. (2006) The European Dimension in Greek education in the context of the European Union. *Comparative Education*, 42(1), 131-151. doi: 10. 1080/03050060500515819
- Doyle, G. (2011) Making a difference. Study of the impact of learning mobility: Lifelong Learning Programme in Ireland 2007-09: FIMCI.
- Enders, J. & U. Teichler (2006) Academics' view of teaching staff mobility: the Erasmus experience revisited. In A. R. Welch (Ed.), *The Professoriate: Profile of a Profession* (pp. 97-132): Springer.
- Ertl, H. (2006) European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42(1), 5-27. doi: 10.1080/03050060500515652

- European Commission (1997) *Agenda 2000: for a stronger and wider Union* (Vol. COM(97) 2000 Final): Luxembourg.
- European Commission (2009) *Green Paper - Promoting the learning mobility of young people [electronic resource] / EU, European Commission*: Luxembourg: EUR-OP.
- European Commission (2012) *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* [Vol. COM(2012) 669 final]. Strasbourg.
- European Commission (2013) LLP Guide 2013: Part IIb Explanations by Action.
- Fernandez, O. (2005) Towards European Citizenship through Higher Education? *European Journal of Education*, 40(1), 60-68. doi: 10. 1111/j. 1465-3435. 2004. 00210. x
- Field, J. (1998) *European dimensions: education, training, and the European Union*. London, Bristol, PA: J. Kingsley Publishers.
- Flick, U. (2006) *An introduction to qualitative research* (3rd ed.). London, Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Friese, S. (2011) ATLAS. ti 6: User Guide and Reference.
- Gordon, J. (2001) The Internationalisation of Education – Schools in Europe and the SOCRATES Programme. *European Journal of Education*, 36(4), 407-419. doi: 10. 1111/1467-3435. 00078
- Gruber, M. & J. Matousek (2010) Listening-Test-Based Annotation of Communicative Functions for Expressive Speech Synthesis. In P. Sojka (Ed.), *Text, speech and dialogue: 13th international conference, TSD 2010, Brno, Czech Republic, September 6-10, 2010: proceedings* (pp. 283-290). Berlin, New York: Springer.
- Gutierrez Colon-Plana, M. (2012) The reality of Comenius projects in ten Catalan educational institutions. *Gist education and learning research journal*, 6, 190-212.
- Gwet, K. L. (2012) *Handbook of inter-rater reliability: the definitive guide to measuring the extent of agreement among raters* (Third Edition ed.). Gaithersburg, MD: Advanced Analytics, LLC.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century (1996) *Learning, the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco Pub.
- Kassel (2007) *Impact of the Comenius School Partnerships on the participant schools. Final Report*.
- Keegan, S. (2009) *Qualitative research: good decision making through understanding people, cultures and markets*. London, Philadelphia: Kogan Page.
- Landis, J. R. & G. G. Koch (1977) The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. doi: 10. 2307/2529310

- Lasonen, J. (2009) European action programmes for Lifelong Learning. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning* (pp. 583-596): Springer.
- Libotton, A., J. van Braak & M. Garofalo (2002) ATEE Interactive Co-ordination and Educational Monitoring of Socrates Comenius Action 3 Projects. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 19-32. doi: 10. 1080/0261976022000012831
- Marshall, C. & G. B. Rossman (2010) *Designing Qualitative Research*: SAGE Publications.
- Mateusen, L. (2003) Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ανοίγουν το δρόμο για καινοτόμα και δημιουργικά σχολεία. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McCann, G. & P. Finn (2006) Identifying the European dimension in citizenship education, *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3(Autumn), pp. 52-63.
- Merriam, S. B. (2009) *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monge, P. & N. Contractorm (1988) Communication Networks: Measurement Techniques. In C. H. Tardy (Ed.), *A Handbook for the Study of Human Communication: Methods and Instruments for Observing, Measuring, and Assessing Communication Processes*: Ablex Publishing Corporation.
- Moutsios, S. (2007) The European Union and its Education Policy. In S. Moutsios & H.-G. Kotthoff (Eds.), *Education Policies in Europe* (pp. 15-26). Munster: Sense Publishers.
- Niemi, H. (2008) Advancing Research into and during Teacher Education. In B. Hudson & P. Zgaga (Eds.), *Teacher education policy in europe: a Voice of Higher Education Institutions* (pp. 183-208). Umea.
- Nistor, L. (2011) *Public Services and the European Union: Healthcare, Health Insurance and Education Services*: T. M. C. Asser Press.
- Novoa, A. (2002) Ways of Thinking about Education in Europe. In A. N voa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe* (pp. 131-155): Springer Netherlands.
- Novoa, A. (2013) The Blindness of Europe: New Fabrications in the European Educational Space. *Sisyphus – Journal of Education*, 1(1), 104-123.
- Novoa, A. & W. Dejong-Lambert (2003) Educating Europe: An analysis of EU Educational Policies. In D. Phillips & H. Ertl (Eds.), *Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States* (pp. 41-72): Springer.
- Osler, A. (2012) Citizenship Education in Europe. In J. A. Banks (Ed.) *Encyclopedia of Diversity in Education*. Vol. 1. Sage: London and Los Angeles, CA, pp. 375-78.

- Peck, B. T. (1997) *Teaching and educating for a new Europe: a challenge for the countries of the European Union*. Comack, NY: Nova Science Publishers.
- Sirok, K. & K. Kosmrlj (2012) Lifelong Learning Programme as a Mechanism of Change at the National Level: The Case of Slovenia. *Managing Global Transitions*, 10(4 (Winter)), 379-398.
- Smith, J. A. (1995) Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis. In J. A. Smith, R. Harre & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 9-26): SAGE Publications.
- Βαμβουκάς, Μ. & Ι. Κανάκης (1996) Γνώσεις και γνώμες μελλοντικών ελλήνων εκπαιδευτικών για το μέλλον της ευρωπαϊκής κοινότητας. In Α. Κοσμοπούλος, Α. Υφαντή & Ν. Πετρούλακης (Eds.), *Η εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλόπουλος, Α. (2012) Οι προκλήσεις για το Ελληνικό Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης. In Β. Κρεμμυδάς (Ed.), *Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών.
- Γκάμπουρας, Ι. (2007) *Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Σωκράτης – Δράση Comenius I – Σχεδιασμός και οργάνωση σύμπραξης σχολικών μονάδων: Η μελέτη περίπτωσης μιας σχολικής μονάδας*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Γκασούκα, Μ., Π. Φώκιαλη, Μ. Χιονίδου, Α. Βασιλειάδης, Η. Ευθυμίου, Σ. Δουκάκης, Δ. Ζημπίδης & Β. Σιωμάδης (2007) *Διερεύνηση, Καταγραφή Και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε Σχέση με την Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα*: ΟΕΠΕΚ.
- Γκόβαρης, Χ. & Ι. Ρουσσάκης (2008) *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Γκότοβου, Α. (2011) *Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ένωση. Αντιλήψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ευρωπαϊκή ταυτότητα και τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Γκουτζερης, Θ. (2007) *Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ/Comenius, στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης του Ν. Έβρου, ως παράγοντας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Δημητρακάκης, Κ. & Π. Μανιάτης (2003) Προγράμματα κινητικότητας και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (pp. 287-295). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δημητριάδου, Κ. (2003) Τα ευρωπαϊκά σχέδια Comenius στο ελληνικό σχολείο: Στόχοι, μέθοδοι και προϋποθέσεις υλοποίησής τους. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (pp. 281-286). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διαμαντοπούλου, Α. (2010) *Διερεύνηση των καινοτόμων στοιχείων των εταιρικών σχολικών συμπράξεων: σύγκριση δύο προγραμμάτων Comenius 1*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (1993) *Πράσινη Βίβλος για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (Vol. COM(93) 457 τελικό). Βρυξέλες.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001) *Τελική έκθεση της επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του Προγράμματος Σωκράτης 1995 - 1999* (Vol. COM(2001) 75 τελικό). Βρυξέλες.
- Ευρωπαϊκή Κοινότητα (2013) *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθηση - Οδηγός 2013: Μέρος II β Επεξηγήσεις ανά δράση*.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2006) *Απόφαση αριθ. 1720/2006/EK του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης*.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καρράς, Κ. (2007) Κοινωνικές Αναπαραστάσεις Ελλήνων, Άγγλων και Σουηδών Εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους. Στο *Πρακτικά του Συνεδρίου Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής*, 17-20 Μαΐου 2007, σσ. 1011-1019, Ιωάννινα.
- Κυριαζή, Ν. (2005) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ. (1999) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και κοινοτικό πλαίσιο στήριξης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Μπαγάκης, Γ. (2003) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Σ. -Μ. (2006) Από την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη στη Δημοκρατική Πολιτεία – Ο ρόλος της εκπαίδευσης. Στο *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΜ. Ι. Ε. Π. Ε. Κ., Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, 13-14 Μαΐου, Αθήνα, σσ. 445-454.

- Παντίδης, Σ. & Γ. Πασιάς (2004) *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί. Τόμος Α'*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. & Α. Εμβαλωτής (2008) Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Η πρόσληψη του προγράμματος Comenius. In Β. Σβολόπουλος (Ed.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης*: Ατραπος.
- Πασιάς, Γ. & Γ. Φλουρής (2005) Η «Ευρώπη της Γνώσης» ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας – γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο. In Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Eds.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (pp. 367-397). Αθήνα: Σαββάλας.
- Σκιά, Κ., Μ. Κουκουλη, Κ. Δεμερτζή & Γ. Μπαγάκης (2001) Προγράμματα Comenius. In Γ. Μπαγάκης (Ed.), *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα: πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, comenius, κινητικότητα* (pp. 54-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. & Α. Βασιλόπουλος (2004) *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Συμβούλιο της ΕΕ (2009) *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)* (Vol. 2009/C119/1).

ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Αλιβίζος Σοφός
Αναπληρωτής Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μαρία Δάρρα
Λέκτορας
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Abstract

This paper is intended to explore the views of teachers serving in our country's Model Schools, in regard to the necessity and purpose of use of the learning design concerning the improvement of the learning process effectiveness, as well as the classification of the existing learning design models and the determination of their implementation level. This research concludes that the participants rank learning design utilization very highly, and that project learning design and collaborative learning design are more important.

Λέξεις κλειδιά

Μαθησιακός σχεδιασμός, lesson study, μοντέλα μαθησιακού σχεδιασμού, συγκριτική αξιολόγηση μοντέλων, ερμηνευτική θεώρηση μοντέλων, εφαρμογή μοντέλων.

0. Εισαγωγή

Έρευνες, ειδικά στο πεδίο της μεθοδολογίας της διδακτικής, υπογραμμίζουν αναφορικά με το πλέον αξιόλογο είδος γνώσης, τη μετατόπιση της εστίασης του ενδιαφέροντος και της έμφασης από το μέχρι τώρα κυρίαρχο είδος γνώσης την προσδιοριζόμενη ως «δηλωτική» γνώση και η οποία αφορά στο περιεχόμενο, δηλαδή στο «τι» της γνώσης, στη λεγόμενη «διαδικαστική» γνώση η οποία αφορά στο «πώς» της διδασκαλίας και της μάθησης, επισημαίνοντας παράλληλα την ανάγκη της αξιοποίησης του μαθησιακού σχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς, ωστόσο, να εισέρχονται σε μεγαλύτερη εμβάθυνση και λεπτομερή καταγραφή. Ουσιαστικά, οι έρευνες που να διερευνούν την αξιοποίηση του μαθησιακού σχεδιασμού για την υλοποίηση μεθοδολογιών και προσεγγίσεων βελτίωσης της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας είναι ελάχιστες. Αυτός είναι και ο στόχος της παρούσας εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, από τη διερεύνηση και μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά με την αξιολόγηση της συμβολής των υφιστάμενων μοντέλων μαθησιακού σχεδιασμού στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκύπτει ότι:

- Οι διαδικασίες που κάθε φορά υιοθετούνται για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και μάθησης μέσω της προσέγγισης του «Σχεδιασμού Διδακτικών Συστημάτων» / Instructional Systems Design (ISD) αποτυπώνουν το συνεχές ενδιαφέρον των ειδικών να δημιουργήσουν πιο ανοιχτά και ευέλικτα προγράμματα, τα οποία, συνδυάζοντας τα εκπαιδευτικά μέσα και την ανάλυση συστημάτων με τις εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης, την έρευνα και την παιδαγωγική πρακτική, επιχειρούν να μετακινήσουν το ενδιαφέρον στο σχεδιασμό της διδασκαλίας (Morrison & Anglin, 2012).
- Στις προσπάθειες που καταβάλλονται τα τελευταία χρόνια για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συγκαταλέγονται οι πρακτικές εκείνες, οι οποίες μετατοπίζουν το κέντρο ενδιαφέροντος από την καθολική μετάδοση του περιεχομένου της γνώσης στην εξατομικευμένη διαδικασία σχηματισμού της (Britain, 2004).
- Ο διδακτικός σχεδιασμός εξυπηρετεί ανάγκες συγκεκριμένων ακροατηρίων και περιβαλλόντων, διακρίνοντας, κατά κάποιον τρόπο, τον σχεδιαστή/παραγωγό από τον εκπαιδευόμενο/καταναλωτή. Αντίθετα, ο μαθησιακός σχεδιασμός, που προέκυψε από τον διδακτικό και χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια, αναφέρεται στο σύνολο των εργαλείων, πόρων, μεθόδων και πρακτικών που υποστηρίζουν τη δυναμική και συνεχώς ανοιχτή διαδικασία ενορχήστρωσης της μάθησης, υπολογίζοντας στον ενεργητικό ρόλο όλων των εμπλεκόμενων στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία (Beetham & Sharpe, 2007:8). Κατά μία διαφορετική άποψη (Britain, 2007: 104), ο πρώτος, ο παραδοσιακότερος όρος, δίνει έμφαση στα μαθησιακά αντικείμενα, ενόψει του πώς θα διδαχθεί το περιεχόμενο μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Ο δεύτερος όρος, αντίθετα, εστιάζει στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενόψει του πώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μάθουν μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Στην τελευταία αυτή περίπτωση ο μαθησιακός σχεδιασμός συλλαμβάνει με έναν πιο ολιστικό τρόπο τη μάθηση και την εκπαίδευση, αντιπαρατιθέμενος κριτικά στον διδακτικό, στον βαθμό που οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις με βάση τα μαθησιακά αντικείμενα δίνουν έμφαση στη μετάδοση του περιεχομένου, παρά στο τι οι εκπαιδευόμενοι κάνουν (Πόλκας & Τουλούμης, 2012).

Μπροστά στον προβληματισμό γίνεται αντιληπτό, ότι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της σημαντικότητας των υφιστάμενων μοντέλων μαθησιακού σχεδιασμού για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

1. Μοντέλα μαθησιακού σχεδιασμού: Θεωρητική προσέγγιση

Ανεξάρτητα από τις εναλλακτικές ονομασίες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία για το μαθησιακό σχεδιασμό (π. χ. «μάθηση μέσω σχεδιασμού» / Learning by Design), (Kalantzis & Cope, 2008) και «σχεδιασμός για τη μάθηση» / Design for Learning, (Beetham & Sharpe, 2007: 7 & 11, Conole, 2012), η έρευνα ως προς το μαθησιακό σχεδιασμό αποσκοπεί στο να καλυφθεί το κενό που παρατηρείται ανάμεσα στα μέσα που ευνοούν την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία, τον διαμοιρασμό, τη δι-επίδραση και τη συλλογική κατασκευή με τις εποικοδομιστικές, διαλογικές και διερευνητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στο νέο αυτό, ανοιχτό και εξαιρετικά σύνθετο πλαίσιο ο μαθησιακός σχεδιασμός, στην ευρεία έννοιά του, αποτελεί μεθοδολογία που υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν τεκμηριωμένες και παιδαγωγικά αξιόπιστες αποφάσεις για το πώς να προχωρήσουν στην οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή προγράμματος, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους κατάλληλους πόρους. Αυτό σημαίνει, ότι σχεδιάζονται με σαφή, τεκμηριωμένο και διαμοιράσιμο τρόπο όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας, από τους πόρους και τις δραστηριότητες μέχρι το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών (Conole, 2012).

Τα μοντέλα μαθησιακού σχεδιασμού που χρησιμοποιούνται σήμερα ποικίλουν με κυριότερο σημείο διαφοροποίησης τη θεωρία μάθησης στην οποία βασίζονται. Έτσι, ανάλογα με τη θεωρία μάθησης στην οποία υπακούουν τα μοντέλα αυτά διακρίνονται στα παραδοσιακότερα συμπεριφοριστικά / γνωστικά, όπου προέχει η εξεικόνιση της πορείας προς το αποτέλεσμα / έλεγχο της μάθησης, και στα πιο σύγχρονα κονστрукτιβιστικά, τα οποία εστιάζουν στην ανάδειξη της μαθησιακής διαδικασίας (Chen, 2011).

Μερικά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα για την κάθε μια από τις δύο παραπάνω βασικές κατηγοριοποιήσεις είναι τα παρακάτω (Κοκονός, 2006: 13-23).

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν: α. το τεχνικό-γραμμικό μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού και β. το ψυχολογικό-κυκλικό μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται: α. τα αμιγώς κονστрукτιβιστικά μοντέλα σχεδιασμού, β. τα νατουραλιστικά ή οργανικά μοντέλα σχεδιασμού (Dewey, 1966), και γ. το μοντέλο Lesson Study/Μελέτη Μαθήματος (Ρεκαλίδου, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τα μοντέλα της πρώτης κατηγορίας αναφέρεται, ότι το μοντέλο του τεχνικού/γραμμικού διδακτικού σχεδιασμού, το οποίο βασίζεται στην ορθολογική/τεχνική προσέγγιση για το διδακτικό σχεδιασμό και προέκυψε από τις εργαλειακές ερμηνείες του έργου του Tyler (1949) και των θεωρητικών που δημιούργησαν τις κλασικές ταξινομίες διδακτικών στόχων (Bloom and Krahtwoll, 1986), αλλά και πιο πολύπλοκες και ελκυστικές κατασκευές σχετικά με τη διδασκαλία (Gagne, 1970), αρχίζει με τη λεπτομερή καταγραφή των στόχων και τελει-

ώνει με την αξιολόγηση του μαθήματος. Ουσιαστικές παράμετροι του σχεδιασμού, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, είναι: α. η εναρμόνιση όλων των δομικών στοιχείων της διδασκαλίας, των σκοπών και στόχων, του περιεχομένου, της μεθόδου και των μέσων, των διδακτικών συμπεριφορών και της διαδικασίας αξιολόγησης, και β. η διάκριση ανάμεσα στους σκοπούς και τα μέσα. Η διάκριση αυτή εκφράζεται συχνά με τους όρους των «στόχων» από τη μια, και των «μεθόδων», των «στρατηγικών» και των «τακτικών» από την άλλη (Φρυδάκη, 2012: 196). Επιπρόσθετα, σε ότι αφορά στο ψυχολογικό-κυκλικό μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού βασίζεται στην ανάδειξη της καταστασιακότητας και της ρευστότητας των συνθηκών της κάθε τάξης, η οποία οδήγησε σε κάποιες προτάσεις για συμπερίληψη σε έναν τυπικό διδακτικό σχεδιασμό των ανθρωπογενών και των κοινωνικο - πολιτισμικών παραγόντων (ψυχολογικών, παιδαγωγικών, θεσμικών, κοινωνικών), που εμπλέκονται στη διδασκαλία, καθώς, και των αλληλεξαρτήσεών τους, ώστε αυτός να αποβεί λιγότερο μηχανιστικός (Χριστιάς, 1992).

Σε ότι αφορά στα μοντέλα της δεύτερης κατηγορίας, τα αμιγώς κονστρουκτιβιστικά μοντέλα σχεδιασμού προτείνουν ένα διδακτικό σχεδιασμό με πέντε βασικά στοιχεία: την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών, την οικοδόμηση της νέας γνώσης, την κατανόηση της γνώσης, τη χρήση της γνώσης και τον αναστοχασμό πάνω στη γνώση (Tolman and Hardy, 1995). Επίσης, τα νατουραλιστικά/οργανικά μοντέλα σχεδιασμού (Dewey, 1966), εστιάζουν στο ρόλο του εκπαιδευτικού να παρακολουθεί τις ατομικές διαφορές των μαθητών, τις αλληλεπιδράσεις και τις μορφές ανταπόκρισης των μαθητών, να προσαρμόζει τους στόχους της διδασκαλίας σε αυτές και να οργανώνει το μάθημα όχι τόσο στη βάση προδιατυπωμένων στόχων, αλλά, κυρίως, εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δηλαδή στο πώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μάθουν μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα (Richardson, 2001), καθώς, επίσης, και στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αναστοχαστεί, σε ένα βαθύτερο και δημιουργικό επίπεδο, πώς να προγραμματίσει και να οργανώσει με τεκμηριωμένο τρόπο τις μαθησιακές δραστηριότητες, προσαρμόζοντάς τες στις εκάστοτε διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

Στο ερώτημα τι είναι Lesson Study/Μελέτη Μαθήματος, οι Lewis και Tsuchida, (1998) το περιγράφουν ως μία σειρά διαδικασιών, μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν συστηματικά τις διδακτικές τους μεθόδους, τα περιεχόμενα της διδασκαλίας τους, τα προγράμματά τους και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη. Ο Garet και οι συνεργάτες του αναφέρουν ότι το μοντέλο Lesson Study (LS) έχει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τα οποία προσδιορίζονται στα ακόλουθα: είναι συνεχής και εντατική, είναι επικεντρωμένη στο περιεχόμενο, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην ενεργητική, συνεργατική μάθηση και είναι ενσωματωμένη στην εργασία τους (Garet, et al., 2001).

Ο σκοπός της Μελέτης του Μαθήματος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη και βασίζεται στη λογική της συνεργασίας, της αλληλοαξιολόγησης και της ανατροφοδότησης μεταξύ των μελών ομάδας εκπαιδευτικών (Ρεκαλίδου, 2012:101). Οι Rock & Wilson, (2005) υποστηρίζουν ότι κατά την εφαρμογή της οι εκπαιδευτικοί στην τάξη έχουν ρόλο ερευνητή τον οποίο αξιοποιούν κατάλληλα για την επαγγελματική τους προαγωγή και προς όφελος των μαθητών τους. Οι Lewis και Tsuchida (1998) περιγράφουν τα μαθήματα LS ως μαθήματα με συγκεκριμένα βασικά χαρακτηριστικά που τα καθιστούν ξεχωριστά από τα καθημερινά. Με βάση τα μαθήματα LS σχεδόν σε όλες τις εργασίες αναφέρονται οι παρακάτω φάσεις που ακολουθούνται και δίνεται έμφαση στην κυκλική ακολουθία τους: α. συνεργατικός σχεδιασμός των στόχων, β. συνεργατικός σχεδιασμός του μαθήματος, γ. εφαρμογή και παρατήρηση - καταγραφή, δ. αξιολόγηση -ανατροφοδότηση και ε. επανασχεδιασμός (Bruce & Ladky, 2009).

Οι τυπολογίες ανάπτυξης μαθησιακών σχεδιασμών ποικίλλουν (Bishop, et al., 2007). Ο μορφότυπος και τα επιμέρους περιεχόμενά τους ανακλούν την ιδεολογία / φιλοσοφία των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων στα οποία εφαρμόζονται καθώς και τους διδακτικούς λόγους, τις διδακτικές πρακτικές και τις ταυτότητες εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων (Κουτσογιάννης, 2011). Επίσης, η ταξινόμια των μαθησιακών σχεδιασμών ποικίλλει, εξαρτώμενη από τον βαθμό εστίασης σε κάποια περιοχή και συγκεκριμένο τρόπο μάθησης. Ο Benamar και οι συνεργάτες του (2006) εντοπίζουν τρεις ενδεχόμενους τύπους/μοντέλα μαθησιακών σχεδιασμών: α. τα «προσανατολισμένα στην έρευνα» / research-based, στα οποία προέχει η ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων να εξερευνούν και να χρησιμοποιούν πόρους και εργαλεία, β. τα «προσανατολισμένα στο αποτέλεσμα» / product-based, που δίνουν έμφαση στην υλοποίηση ρεαλιστικών στόχων και γ. τα «προσανατολισμένα στη διεπίδραση» / interaction-based, τα οποία εστιάζουν στις στρατηγικές διαπραγματεύσεως που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευόμενων.

Επιπρόσθετα, στο πρόγραμμα AUTC – Learning Design Project, στο πλαίσιο του οποίου έχουν υλοποιηθεί παραδείγματα επαναχρησιμοποίησιμου μαθησιακού σχεδιασμού υπό την εποπτεία του οργανισμού Australian Universities Teaching Committee, οι κατηγοριοποιήσεις των σχετικών εφαρμογών, ανάλογα με τη μαθησιακή τους εστίαση, είναι οι παρακάτω πέντε (Benamar, et al. 2006):

α. Οι «συνεργατικοί» / collaborative μαθησιακοί σχεδιασμοί, στο πλαίσιο των οποίων έμφαση δίνεται στη διεπίδραση και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων, β. οι σχεδιασμοί που βασίζονται στην «ανάπτυξη εννοιών-διαδικασιών» / concept-procedure development, όπου προέχει η κατανόηση και η εμπέδωση εννοιών και/ή διαδικασιών, γ. οι μαθησιακοί σχεδιασμοί «επίλυσης προβλήματος» / problem based learning, όπου το κέντρο βάρους πέφτει στη διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευόμενοι επιλύουν ένα πρόβλημα του πραγματι-

κού κόσμου που τους τίθεται, δ. οι μαθησιακοί σχεδιασμοί βασισμένοι στο «σχέδιο εργασίας» ή «στη μελέτη περίπτωσης» / project / case study, όπου η έμφαση δίνεται στη δημιουργία ή στην παραγωγή ενός τεχνήματος και ε. οι μαθησιακοί σχεδιασμοί που εστιάζουν στην «υπόδυση ρόλων» / role play. Είναι προφανές ότι οι προηγούμενες ομαδοποιήσεις δεν είναι οι μοναδικές και απόλυτες, καθώς στην εφαρμογή τους είναι δυνατόν να συλλειτουργούν δομικά στοιχεία από διαφορετικές μεταξύ τους ταξινομίες. Εξάλλου, οι αναπροσαρμογές του σεναρίου είναι αναπόφευκτες, επειδή ακριβώς ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας είναι αποτέλεσμα ανθρώπινων διεπιδράσεων σε πραγματικά μεταβλητά περιβάλλοντα (Πόλκας & Τουλούμης, 2012).

Παρά τις επιμέρους διαφορές τους τα προηγούμενα μοντέλα προτείνοντας διαφορετικούς σχεδιαστικούς τρόπους της διδασκαλίας καλύπτουν, καθένα σε διαφορετικό βαθμό, τις πέντε βασικές φάσεις της σχεδιαστικής διαδικασίας η οποία περιλαμβάνει (Κοκονός, 2006: 24-28, Branch, 2010: 3, 17-18, Ρεκαλιδου, 2012): α. την ανάλυση, β. το σχεδιασμό, γ. την ανάπτυξη, δ. την εφαρμογή, ε. την αξιολόγηση, στ. τον αναστοχασμό και ζ. τον επανασχεδιασμό.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία της χώρας μας, τόσο αναφορικά με την αναγκαιότητα και τους λόγους αξιοποίησης του μαθησιακού σχεδιασμού για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και σε σχέση με την ιεράρχηση της σημαντικότητας των υφιστάμενων μοντέλων μαθησιακού σχεδιασμού, καθώς και με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής των συγκεκριμένων προτεινόμενων μοντέλων μαθησιακού σχεδιασμού.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία θα επιχειρήσει να δώσει απάντηση η έρευνα είναι:

- 1^ο: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι η αξιοποίηση του μαθησιακού σχεδιασμού ως κριτήριο αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντική,
- 2^ο: Σε ποιους λόγους αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τη σημαντικότητα της συμβολής του μαθησιακού σχεδιασμού στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- 3^ο: Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τη σημαντικότητα των προτεινόμενων μοντέλων μαθησιακού σχεδιασμού αναφορικά με τη βελτίωση αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας,

4^ο: Σε ποιο βαθμό εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τους προτεινόμενους τύπους μαθησιακών σχεδιασμών για τη βελτίωση αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας,

3. Η μέθοδος

Η έρευνα διεξήχθη κατά το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2013-2014 με τη μέθοδο του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας αποτελείται από τρία (3) μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στη συγκέντρωση στοιχείων δημογραφικού χαρακτήρα. Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν οκτώ ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν στα υπηρεσιακά και προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών των δύο Προτύπων Πειραματικών Σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Τέλος, το τρίτο μέρος περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις αναφορικά με τη διερεύνηση στοιχείων αξιοποίησης του μαθησιακού σχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1. Στοιχεία εκπαιδευτικών του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 35 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Αττικής και Δωδεκανήσου.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα διαπιστώνονται τα εξής:

- Ως προς το φύλο (ερώτηση 1), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (88, 6%) είναι γυναίκες (n= 31) και το 11, 4% (n= 4) είναι άνδρες.
- Ως προς την ηλικία (ερώτηση 2), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (62, 8%) είναι 31-40 ετών (n= 22) και το 37, 2 % είναι 41-50 ετών (n= 13), ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει ηλικία μικρότερη των 30 και μεγαλύτερη των 51 ετών.
- Ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (ερώτηση 3α), το 42, 9% (n=15) έχει συνολική υπηρεσία από 1-9 έτη, το 45, 7%(n=16) έχει υπηρεσία από 10-19 έτη και μόνο το 11, 4% (n= 4) έχει προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη. Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας του δείγματος στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ερώτηση 3^α) η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (88, 6%) έχει προϋπηρεσία από 1-9 έτη (n=31) και μόνο ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων (11, 4%) έχει προϋπηρεσία στα Π. Π. Σ. από 10-19 έτη (n=4).

- Ως προς τον τρόπο κατάληψης της θέσης τους στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ερώτηση 4), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (60%) δήλωσε ότι κατέλαβε τη θέση μέσω της συμμετοχής τους στις διαδικασίες αξιολόγησης για κατάληψη θέσης με πενταετή θητεία στα Π. Π. Σ. (n=21), το 2, 9% (n=1) χωρίς αξιολόγηση και το 37, 1% (n=13) δήλωσε άλλο.
- Ως προς την οικογενειακή κατάσταση (ερώτηση 5), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (65, 7%) είναι έγγαμοι (n=23), το 31, 4% (n=11) δήλωσε ότι είναι άγαμοι και το 2, 9% (n=1) δήλωσε διαζευγμένοι.
- Ως προς τη θέση στο σχολείο (ερώτηση 6), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (65, 7%) δήλωσε ότι έχει οργανική (n=23) θέση, το 28, 6% (n=10) ότι υπηρετεί με απόσπαση και μόνο το 5, 7% (n=2) είναι αναπληρωτές/τριες.
- Ως προς την ειδικότητα (ερώτηση 7), η συντριπτική πλειοψηφία (80%) είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας δασκάλων (n=28) και το 20% (n=7) ανήκουν στις υπόλοιπες ειδικότητες.
- Ως προς την επιστημονική συγκρότηση-σπουδές (ερώτηση 8), το σύνολο των ερωτηθέντων έχει πέραν των βασικών τίτλων σπουδών πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 51, 4% (n=18) έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (Master) και το 5, 7% (n=2) έχει Διδακτορικό.

4.2. Στοιχεία αξιοποίησης του μαθησιακού σχεδιασμού

Στην ερώτηση (9) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο μαθησιακός σχεδιασμός ως κριτήριο αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικός,», απάντησε το 100 % (n=35) των ερωτηθέντων και από αυτούς η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (80%) δήλωσε ότι θεωρεί τον μαθησιακό σχεδιασμό, όπως οριοθετείται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, ως πάρα πολύ σημαντικό (n=28) και το υπόλοιπο 20% (n=7) θεωρεί τον μαθησιακό σχεδιασμό ως αρκετά σημαντικό, ενώ κανένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν αξιολόγησε το μαθησιακό σχεδιασμό ως λίγο ή καθόλου σημαντικό.

Στην ερώτηση (10) «Αν η απάντησή σας είναι «Πάρα πολύ» ή «Αρκετά», σε ποιους λόγους αποδίδετε τη σημαντικότητα της συμβολής του μαθησιακού σχεδιασμού στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας,», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ποικίλλουν (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών ποσοστών (%) των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους σημαντικότητας του μαθησιακού σχεδιασμού

	Λόγοι σημαντικότητας του μαθησιακού σχεδιασμού	Συχν. %
α.	γιατί υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν τεκμηριωμένες και παιδαγωγικά αξιόπιστες αποφάσεις για το πώς να προχωρήσουν στην οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή προγράμματος, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους κατάλληλους πόρους	68,6% (24)
β.	γιατί βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν με σαφή, τεκμηριωμένο και διαμοιράσιμο τρόπο, όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας: από τους πόρους και τις δραστηριότητες μέχρι το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών	71,4% (25)
γ.	γιατί παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί, σε ένα βαθύτερο και δημιουργικό επίπεδο, πώς να προγραμματίσει και να οργανώσει με τεκμηριωμένο τρόπο τις μαθησιακές δραστηριότητες (είτε στο επίπεδο της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου είτε στο επίπεδο εφαρμογής ενός ολόκληρου προγράμματος), προσαρμόζοντάς τις στις εκάστοτε διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων	74,3% (26)
δ.	γιατί τα αποτελεσματικά σχέδια, ως καλές πρακτικές, μπορούν να αναθεωρηθούν, να διαμοιραστούν και να επαναχρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές διδακτικές περιστάσεις	65,7% (23)

Στην ερώτηση (11) «Ποιοι από τους παρακάτω προτεινόμενους τύπους μαθησιακών σχεδιασμών θεωρείτε ότι είναι περισσότερο σημαντικοί για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω **Πίνακα (2)**.

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών ποσοστών (%) των εκπαιδευτικών και συντελεστών ιεράρχησης σημαντικότητας των προτεινόμενων τύπων μαθησιακών σχεδιασμών

	Αξιολόγηση σημαντικότητας προτεινόμενων μοντέλων μαθησιακών σχεδιασμών	1^η Επιλογή	1^η και 2^η Επιλογή	Συντελεστής Ιεράρχησης Σημαντικότητας
α.	οι προσανατολισμένοι στην έρευνα	8,6% (3)	20% (7)	4,3
β.	οι προσανατολισμένοι στο αποτέλεσμα	2,9% (1)	8,6% (3)	5
γ.	οι προσανατολισμένα στη διεπίδραση	8,6% (3)	28,6% (10)	4,2
δ.	οι συνεργατικοί μαθησιακοί σχεδιασμοί	20% (7)	37,1% (13)	3,74
ε.	οι σχεδιασμοί που βασίζονται στην ανάπτυξη εννοιών-διαδικασιών	8,6% (3)	20% (9)	4,3
στ.	οι μαθησιακοί σχεδιασμοί επίλυσης προβλήματος	8,6% (3)	34,3% (12)	3,9
ζ.	οι μαθησιακοί σχεδιασμοί βασιζόμενοι στο σχέδιο εργασίας ή στη μελέτη περίπτωσης	31,4% (11)	41,9% (14)	3,9
η.	οι μαθησιακοί σχεδιασμοί που εστιάζουν στην υπόδυση ρόλων	2,9% (1)	5,8% (2)	6,26

Ο συντελεστής ιεράρχησης της σημαντικότητας του κάθε μοντέλου υπολογίστηκε με τη διαίρεση του αθροίσματος όλων των αριθμών ιεράρχησης του μοντέλου δια του αριθμού των εκπαιδευτικών. Είναι αυτονόητο, ότι αν θεωρητικά όλοι οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούσαν ένα μοντέλο ως πρώτο (1), τότε ο συντελεστής ιεράρχησης της σημαντικότητας θα ήταν ίσος με 1 ($35=35$).

Στην ερώτηση (12) «Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τους παρακάτω προτεινόμενους τύπους μαθησιακών σχεδιασμών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω **Πίνακα (3)**.

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών ποσοστών (%) των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό εφαρμογής των προτεινόμενων τύπων μαθησιακών σχεδιασμών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας

	Βαθμός εφαρμογής προτεινόμενων τύπων μαθησιακών σχεδιασμών	Πάρα Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	τους «προσανατολισμένους στην έρευνα» /research-based, στους οποίους προέχει η ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων να εξερευνούν και να χρησιμοποιούν πόρους και εργαλεία (π.χ. η έρευνα δράσης)	17,1% (6)	74,3% (26)	8,6% (3)	0%
β.	τους «προσανατολισμένους στο αποτέλεσμα» / product-based, που δίνουν έμφαση στην υλοποίηση ρεαλιστικών στόχων	37,2% (13)	45,7% (16)	17,1% (6)	0%
γ.	τους «προσανατολισμένους στη διεπίδραση» / interaction-based, οι οποίοι εστιάζουν στις στρατηγικές διαπραγμάτευσης που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευόμενων	62,9% (22)	31,4% (11)	5,7% (2)	0%
δ.	τους «συνεργατικούς» / collabarorative μαθησιακοί σχεδιασμοί, στο πλαίσιο των οποίων έμφαση δίνεται στη διεπίδραση και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων	62,9% (22)	34,3% (12)	2,8% (1)	0%
ε.	τους σχεδιασμούς που βασίζονται στην «ανάπτυξη εννοιών-διαδικασιών» / concept-procedure development, όπου προέχει η κατανόηση και η εμπέδωση εννοιών και/ή διαδικασιών	48,6% (17)	42,9% (15)	8,6% (3)	0%
στ.	τους μαθησιακούς σχεδιασμούς «επίλυσης προβλήματος» / problem based learning, όπου το κέντρο βάρους πέφτει στη διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευόμενοι επιλύουν ένα πρόβλημα του πραγματικού κόσμου που τους τίθεται	42,9% (15)	51,4% (18)	5,7% (2)	0%

ζ.	τους μαθησιακούς σχεδιασμούς βασισμένους στο «σχέδιο εργασίας» ή «στη μελέτη περίπτωσης» / project / case study, όπου η έμφαση δίνεται στη δημιουργία ή στην παραγωγή ενός τεχνήματος	51,4% (18)	40% (14)	8,6% (3)	0%
η.	τους μαθησιακούς σχεδιασμούς που εστιάζουν στην «υπόδυση ρόλων» / role playing (π.χ. δραματοποίηση)	42,9% (15)	34,3% (12)	22,85 (8)	0%

5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις αναφορικά με την αξιοποίηση του μαθησιακού σχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες αναλυτικότερα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Σε ότι αφορά στις απόψεις τους για την αξιολόγηση της σημαντικότητας του μαθησιακού σχεδιασμού ως κριτήριο αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (80%) δήλωσε, ότι θεωρεί τον μαθησιακό σχεδιασμό, όπως αυτός οριοθετείται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, ως πάρα πολύ σημαντικό, ενώ αναλογικά πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό (20%) που δήλωσε ότι τον θεωρεί αρκετά σημαντικό και κανένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν αξιολόγησε το μαθησιακό σχεδιασμό ως λίγο ή καθόλου σημαντικό. Το εύρημα αυτό, με το οποίο συμφωνούν και τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας (Britain, 2004), αναδεικνύει το έντονο ενδιαφέρον που υπάρχει σήμερα αναφορικά με την υιοθέτηση δυναμικών προτύπων μάθησης και εκπαίδευσης, τα οποία προωθώντας τη συμμετοχή, την επικοινωνία, τον διαμοιρασμό και τη συνεργασία, δίνουν έμφαση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κυρίως, παρά στη στατική μετάδοση της γνώσης. Επιπρόσθετα, το αποτέλεσμα αυτό σημαίνει, ότι στο νέο αυτό ανοιχτό και εξαιρετικά σύνθετο εκπαιδευτικό πλαίσιο ο μαθησιακός σχεδιασμός, στην ευρεία έννοιά του, αποτελεί μεθοδολογία που υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν τεκμηριωμένες και παιδαγωγικά αξιόπιστες αποφάσεις για το πώς να προχωρήσουν στην οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή προγράμματος αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους κατάλληλους πόρους. Το αίτημα ωστόσο της επιλογής και του σχεδιασμού από τον εκπαιδευτικό των μαθησιακών εμπειριών που θα εκπληρώσουν τους στόχους του σχολικού προγράμματος παραμένει έως σήμερα κεντρικό (Φρυδάκη, 2009: 154) και ανοιχτό ως πεδίο έρευνας για τους ερευνητές του χώρου.

Σε σχέση με το ερώτημα εκτίμησης των λόγων στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σημαντικότητα του μαθησιακού σχεδιασμού οι ερωτηθέντες δήλωσαν, ότι αποδίδουν τη σημαντικότητα της συμβολής του μαθησιακού σχεδιασμού στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά προτεραιότητα: α. στη χρησιμότητά του να παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί, σε ένα βαθύτερο και δημιουργικό επίπεδο, πώς να προγραμματίσει και να οργανώσει με τεκμηριωμένο τρόπο τις μαθησιακές δραστηριότητες (είτε στο επίπεδο της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου είτε στο επίπεδο εφαρμογής ενός ολόκληρου προγράμματος), προσαρμόζοντάς τες στις εκάστοτε διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων (74,3%), β. στη χρησιμότητά του να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν με σαφή, τεκμηριωμένο και διαμοιράσιμο τρόπο, όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας από τους πόρους και τις δραστηριότητες μέχρι το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών (71,4%), γ. στην υποστήριξη που παρέχει στους εκπαιδευτικούς να πάρουν τεκμηριωμένες και παιδαγωγικά αξιόπιστες αποφάσεις για το πώς να προχωρήσουν στην οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή προγράμματος, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους κατάλληλους πόρους (68, 6%) και δ. στη δυνατότητα τα αποτελεσματικά σχέδια, ως καλές πρακτικές, να μπορούν να αναθεωρηθούν, να διαμοιραστούν και να επαναχρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές διδακτικές περιστάσεις (65,7%). Από το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει, ότι τα βασικότερα πλεονεκτήματα που καταλογίζονται στην αξιοποίηση του μαθησιακού σχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δύο. Το πρώτο αναφέρεται στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αναστοχαστεί στο πλαίσιο μιας μεταγνωστικής διαδικασίας που κατευθύνει τις παιδαγωγικές και διδακτικές του επιλογές και ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία θέτοντας τέρμα στις μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις. Το δεύτερο σχετίζεται με τη χρησιμότητά του να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν με σαφή, τεκμηριωμένο και διαμοιράσιμο τρόπο, όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας από τους πόρους και τις δραστηριότητες μέχρι το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί εν μέρει και με τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας (Britain, 2007: 104, Conole, 2012), σύμφωνα με τα οποία τα δύο σημαντικότερα πλεονεκτήματα του μαθησιακού σχεδιασμού είναι: πρώτον η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αναστοχαστεί και δεύτερον η δυνατότητα που παρέχει στον εκπαιδευτικό τα αποτελεσματικά σχέδια, ως καλές πρακτικές, να μπορούν να αναθεωρηθούν, να διαμοιραστούν και να επαναχρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές διδακτικές περιστάσεις (Πόλκας και Τουλούμης, 2012).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει, επίσης, η ιεράρχηση της σημαντικότητας των προτεινόμενων τύπων/μοντέλων μαθησιακών σχεδιασμών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε πρώτο επίπεδο ζητήθηκε η ιεράρχηση της σειράς σημαντικότητας του κάθε μοντέλου, με τη χρησιμοποίηση

του αριθμού 1 για το σημαντικότερο μοντέλο και του αριθμού 8 για το τελευταίο από άποψη σημαντικότητας μοντέλο. Από τα οκτώ βασικά μοντέλα μαθησιακού σχεδιασμού το μοντέλο του συνεργατικού μαθησιακού σχεδιασμού παρουσιάζει την υψηλότερη ιεράρχηση με μεσοσταθμική ιεράρχηση σημαντικότητας 3,74 στην κλίμακα 1-8 με το αμέσως επόμενο μοντέλο, το βασισμένο στα σχέδια εργασίας, να ακολουθεί με μικρή διαφορά και συντελεστή 3,9 και το τελευταίο από άποψη σημαντικότητας μοντέλο να ιεραρχείται με συντελεστή 6,26 στην κλίμακα 1-8. Πιο αναλυτικά, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ιεραρχούν στις δύο πρώτες θέσεις των επιλογών τους: τους σχεδιασμούς που βασίζονται στα σχέδια εργασίας (41,9%), τους συνεργατικούς μαθησιακούς σχεδιασμούς (37,1%), τους σχεδιασμούς επίλυσης προβλήματος (34,3%), τους σχεδιασμούς προσανατολισμένους στη διεπίδραση (28,6%), τους σχεδιασμούς που βασίζονται στην ανάπτυξη εννοιών – διαδικασιών (20%), τους σχεδιασμούς προσανατολισμένους στην έρευνα (20%), τους σχεδιασμούς προσανατολισμένους στα αποτελέσματα (8,6%) και τους σχεδιασμούς που εστιάζουν στην υπόδυση ρόλων (5,8%). Από το εύρημα αυτό, το οποίο συμφωνεί με τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας (Ρεκαλίδου, 2012: 101, Rock & Wilson, 2005), προκύπτει, ότι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη, βασίζεται στη λογική της συνεργασίας, της αλληλοαξιολόγησης και της ανατροφολόγησης μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν ρόλο ερευνητή τον οποίο αξιοποιούν κατάλληλα για την επαγγελματική τους προαγωγή και προς όφελος των μαθητών τους. Η παραπάνω λογική αντλεί τις θεωρητικές της παραδοχές και από μια σύγχρονη προσέγγιση βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας, το μοντέλο Lesson Study το οποίο έχει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα οποία προσδιορίζονται στα ακόλουθα: είναι συνεχής και εντακτική, είναι επικεντρωμένη στο περιεχόμενο, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην ενεργητική, συνεργατική μάθηση, είναι ενσωματωμένη στην εργασία τους (Garet, et al., 2001) και δίνει έμφαση στις συνεργατικές διαδικασίες υλοποίησης όλων των φάσεων της διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας.

Αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής των προτεινόμενων τύπων μαθησιακών σχεδιασμών οι ερωτηθέντες δήλωσαν, ότι εφαρμόζουν κατά προτεραιότητα: τους συνεργατικούς μαθησιακούς σχεδιασμούς, στο πλαίσιο των οποίων έμφαση δίνεται στη διεπίδραση και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων (62,9%) και τους σχεδιασμούς που είναι προσανατολισμένοι στη διεπίδραση, οι οποίοι εστιάζουν στις στρατηγικές διαπραγμάτευσης που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευόμενων (62,9%), τους μαθησιακούς σχεδιασμούς βασισμένους στο σχέδιο εργασίας ή στη μελέτη περίπτωσης, όπου η έμφαση δίνεται στη δημιουργία ή στην παραγωγή ενός τεχνήματος (51,4%), τους σχεδιασμούς που βασίζονται στην

ανάπτυξη εννοιών-διαδικασιών, όπου προέχει η κατανόηση και η εμπέδωση εννοιών και/ή διαδικασιών (48,9%), τους μαθησιακούς σχεδιασμούς επίλυσης προβλήματος, όπου το κέντρο βάρους πέφτει στη διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευόμενοι επιλύουν ένα πρόβλημα του πραγματικού κόσμου που τους τίθεται (42,9%) και τους μαθησιακούς σχεδιασμούς που εστιάζουν στην υπόδυση ρόλων (42,9%), τους σχεδιασμούς προσανατολισμένους στο αποτέλεσμα, που δίνουν έμφαση στην υλοποίηση ρεαλιστικών στόχων (37,2%) και τους σχεδιασμούς τους προσανατολισμένους στην έρευνα, στους οποίους προέχει η ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων να εξερευνούν και να χρησιμοποιούν πόρους και εργαλεία (17,1%). Το εύρημα αυτό σε πρώτη ανάγνωση σημαίνει, ότι στην πράξη οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα πιο σύγχρονα κονστрукτιβιστικά μοντέλα μαθησιακού σχεδιασμού, τα οποία εστιάζουν στην ανάδειξη του κεντρικού ρόλου της μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε αντίθεση με τα παραδοσιακότερα συμπεριφοριστικά /γνωστικά μοντέλα, όπου προέχει η εξεικόνιση της πορείας προς το αποτέλεσμα/ έλεγχο της μάθησης, ένα στοιχείο που έχει διαπιστωθεί και στο πλαίσιο άλλων σχετικών ερευνών (Chen, 2011). Επιπρόσθετα, αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευτικού να παρακολουθεί τις ατομικές διαφορές των μαθητών, τις αλληλεπιδράσεις και τις μορφές ανταπόκρισης των μαθητών, να προσαρμόζει τους στόχους της διδασκαλίας σε αυτές και να οργανώνει το μάθημα όχι τόσο στη βάση προδιατυπωμένων στόχων, αλλά, κυρίως, εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δηλαδή στο πώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μάθουν μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα (Richardson, 2001).

6. Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και την ανάλυση που προηγήθηκε μπορεί να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τοποθετείται θετικά σε σχέση με τη σημαντικότητα της αξιοποίησης του μαθησιακού σχεδιασμού ως κριτήριο αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι απόψεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους λόγους σημαντικότητας του μαθησιακού σχεδιασμού στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας αναδεικνύουν ως κυριότερους λόγους τη δυνατότητα που παρέχει στον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί, και τη χρησιμότητά του να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν με σαφή, τεκμηριωμένο και διαμοιράσιμο τρόπο, όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας από τους πόρους και τις δραστηριότητες μέχρι το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών και ως λιγότερο σημαντικούς λόγους τη χρησιμότητά του στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών να πάρουν τεκμηριωμένες και παιδαγωγικά αξιόπιστες αποφάσεις για το πώς να προχωρήσουν στην οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή

προγράμματος, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους κατάλληλους πόρους και τη δυνατότητα τα αποτελεσματικά σχέδια, ως καλές πρακτικές να μπορούν να αναθεωρηθούν, να διαμοιραστούν και να επαναχρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές διδακτικές περιστάσεις.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, αναφορικά με την αξιολόγηση της σημαντικότητας συγκεκριμένων προτεινόμενων τύπων μαθησιακών σχεδιασμών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θεωρεί κατά προτεραιότητα ως περισσότερο σημαντικούς μαθησιακούς σχεδιασμούς τους σχεδιασμούς που βασίζονται στα σχέδια εργασίας και τους συνεργατικούς μαθησιακούς σχεδιασμούς, ενώ ως λιγότερο σημαντικούς μαθησιακούς σχεδιασμούς θεωρεί τους σχεδιασμούς επίλυσης προβλήματος, τους σχεδιασμούς τους προσανατολισμένους στη διεπίδραση, τους σχεδιασμούς που βασίζονται στην ανάπτυξη εννοιών – διαδικασιών και τους σχεδιασμούς τους προσανατολισμένους στην έρευνα και ακόμη μικρότερης σημαντικότητας θεωρεί τους σχεδιασμούς τους προσανατολισμένους στα αποτελέσματα και τους σχεδιασμούς που εστιάζουν στην υπόδυση ρόλων.

Τα υψηλότερα ποσοστά προτίμησης των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής των προτεινόμενων τύπων μαθησιακών σχεδιασμών εστιάζονται, κυρίως, στην εφαρμογή σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό των συνεργατικών μαθησιακών σχεδιασμών, των σχεδιασμών που είναι προσανατολισμένοι στη διεπίδραση, και των σχεδιασμών που βασίζονται στο σχέδιο εργασίας ή στη μελέτη περίπτωσης, ενώ χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τους σχεδιασμούς που βασίζονται στην «ανάπτυξη εννοιών-διαδικασιών, τους μαθησιακούς σχεδιασμούς επίλυσης προβλήματος και τους μαθησιακούς σχεδιασμούς που εστιάζουν στην υπόδυση ρόλων και ακόμη χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά σε σχέση με την εφαρμογή σχεδιασμών προσανατολισμένων στο αποτέλεσμα και σχεδιασμών προσανατολισμένων στην έρευνα.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων ανέδειξε πτυχές οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, το κάθε μοντέλο μαθησιακού σχεδιασμού μπορεί να αποτελέσει θέμα ξεχωριστής διερεύνησης, ώστε να μελετηθούν σε μεγαλύτερο βάθος όλες οι παράμετροι που σχετίζονται με ζητήματα, όπως είναι τόσο τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την αξιοποίηση του κάθε μοντέλου στην εκπαιδευτική διαδικασία στους βασικούς τομείς μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών (γνωστικό, κοινωνικο - συναισθηματικό, μεταγνωστικό), όσο και αυτά που τελικά επιτυγχάνονται.

Βιβλιογραφία

- Beetham, H. & Sharpe, R. (2007) An Introduction to Rethinking Pedagogy for a Digital Age, In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and Delivering E-learning*. Routledge: London.
- Benammar, K., Dale, L., Poortinga, J., Schwab H., Snoek, M. (2006) *The Scenario Method for Education. Facilitator Manual, Version 6. 2*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl/content/kenniscentrum/lereneninnoveren/documenten/Final-publication-Facilitator-Manual_ScenarioMethod.pdf (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Bishop, P., Hines, A. & Collins, T. (2007) The Current State of Scenario Development: An Overview of Techniques, *Foresight*, 9(1): 5-25.
- Bloom, B. S. & D. R. Krathwohl. (1956) Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a Committee of College and University Examiners. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: Longman.
- Branch, R. (2010) Instructional Design. The ADDIE Approach. NY-Dordrecht-London: Springer.
- Britain, S. (2007) Learning Design Systems: Current and Future Developments, In H. Beentham & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and Delivering E-learning*. London.:Routledge.
- Britain, S. (2004) *A Review of Learning Design: Concept, Specifications and Tools. A Report for the JISC E-learning Pedagogy Programme*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearningpedagogy/learningdesigntoolsfinalreport.pdf> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Bruce, C., Ladky S. (2009) *The nature of lesson study in Ontario Schools – a close examination of the Lesson Study cycle*. A paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education.
- Chen, I. (2011) *Instructional Design Methodologies. Instructional Design. Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. Hershey-NY, Information Resources Management Association.
- Conole, G. (2010) Learning Design – Making Practice Explicit. In *ConnectEd Design Conference, 28 June - 2 July 2010, Sydney, Australia*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://oro.open.ac.uk/22890/> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Conole, G. (2012) *Designing for Learning in an Open World*. New York: Springer [υπό έκδοση]. Διαθέσιμα κεφάλαια στη διεύθυνση: <http://cloudworks.ac.uk/cloudscape/view/2155> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Dewey, J. (1966) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: The Free Press.

- Φρυδάκη Ε. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Gagne, R. M. (1970) *The conditions of learning*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Garet, S., Porter C., Desimone, L., Birman, F., Yoon, K. S. (2001) What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008) *Μάθηση μέσω Σχεδιασμού / Learning by Design*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://neamathisi.com/learning-by-design/> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Κοκονός, Α. (2006) *Μεθοδολογίες σχεδίασης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης*. Μεταπτυχ. Διπλ. Εργασία, Παν/μιο Πειραιώς-Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων, Πειραιάς.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011) Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων. Στο *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*. Επιμορφωτικό Υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ. Τεύχος 3. Κλάδος ΠΕ02. Α΄ έκδοση, 360-404. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Lewis, C. & Tsuchida, I. (1998) Lesson like a Swiftly Flowing River. How Research lessons improve Japanese Education. *American Educator*, 22(4), 50–52.
- Morrison, G. R. & Anglin, G. (2012) Instructional Design for Technology-Based Systems. In A. Oloffson & O. Lindberg (Eds), *Informed Design of Educational Technology in Higher Education. Enhanced Learning and Training*, 38-56. Hershey: Information Science Reference, IGI Global.
- Πόλκας, Α. & Τουλούμης, Κ. (2012) *Μελέτη για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2012) Βελτιώνοντας τη διδασκαλία: Η περίπτωση του Lesson Study. *Παιδαγωγική: Θεωρία και πράξη*, 5, 98-108.
- Richardson, V. (2001) Teaching Trends in Research. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 15483-15487, Elsevier Ltd.
- Rock, C. & Wilson, C. (2005) Improving teaching through lesson study. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 77-92.
- Tolman, M. N. & Hardy, G. R. (1995) *Discovering Elementary Science Method. Content and Problem Solving Activities*, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Χριστιάς, Ι. (1992) *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Η ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΝΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Αρχοντούλα Κυζίρη
Φιλολόγος, καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
M.Sc στις Επιστήμες της Αγωγής

Abstract

Bureaucracy was characterized as the predominant phenomenon of the 20th century. Educational reality in Greece has been accepting a great influence from the bureaucratic consideration of administration, since school units are administrative organizations influenced by the bureaucratic model in the way they are organized and function. Max Weber, the theoretical founder of classical administration, studied the organizational model of bureaucracy which is based on the principles of hierarchy, the operating regulations, the skilled personnel and the control-dependence on central authority, aiming at the rationalization, uniformity, consistency and cohesion of administration.

The following article, using literature review, presents both the basic principles of the Weberian bureaucratic model and its implementation on the way the educational system in Greece is organized and administered. In addition, thoughts are put forward as far as the development of the present condition in Greek education is concerned, through the utilization of certain characteristics of bureaucracy from the modern educational institutions.

Λέξεις κλειδιά

Γραφειοκρατία, αξιοποίηση γραφειοκρατικού μοντέλου, ορθολογισμός, αποτελεσματικότητα.

0. Εισαγωγή

Η διοίκηση είναι ένα πολύπλοκο και πολυσχιδές φαινόμενο που περιλαμβάνει **Η** άτομα, έννοιες και δραστηριότητες άρρηκτα συνδεδεμένες και αλληλοεξαρτώμενες (Κατσαρός, 2008). Τρεις σχολές, η κλασική, η νεοκλασική και η σύγχρονη (Ζαβλανός, 2002, Κατσαρός, 2008, Πασιαρδής, 2004) προσδιόρισαν την εξέλιξη της επιστήμης της διοίκησης και αποτέλεσαν τη βάση για την κατανόηση της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαΐτης, 2005).

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, η επιστήμη της Διοίκησης δέχτηκε καθοριστική επίδραση από το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Κατσαρός, 2008, Σαΐτης, 2005).

Ο Max Weber, θεωρητικός – θεμελιωτής της κλασικής διοίκησης, μελέτησε το οργανωτικό μοντέλο της γραφειοκρατίας που εξυπηρετεί την αποτελεσματική λειτουργία των κοινωνικών οργανισμών (Κατσαρός, 2008). Η γραφειοκρατία, κατά τον Weber, είναι ένας ισχυρός μηχανισμός εξουσίας και ο πλέον ορθολογικός και αποτελεσματικός τρόπος άσκησης ελέγχου. Βασίζεται σε ορθολογικές αρχές, δεν λαμβάνει υπόψη της τις άτυπες οργανώσεις που αναπτύσσονται σε έναν οργανισμό και αγνοεί την ανθρώπινη υπόσταση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), αφού ο κάθε υπάλληλος έχει έναν τυπικό ρόλο, συμμορφώνεται στην απρόσωπη οργανωτική τάξη και έχει περιορισμένο εύρος καθηκόντων και αρμοδιοτήτων (Μιχαλόπουλος, 2003).

Η γραφειοκρατία κυριαρχεί και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού οι σχολικές μονάδες είναι διοικητικοί οργανισμοί με σαφείς επιρροές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους από το γραφειοκρατικό σύστημα (Κόντης & Μουτόπουλος & Κόντη, 2007).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει, με βιβλιογραφική επισκόπηση, τις βασικές αρχές του γραφειοκρατικού μοντέλου του Weber και τις εφαρμογές του μοντέλου αυτού στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Διατυπώνονται, τέλος, σκέψεις για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσω της αξιοποίησης των χαρακτηριστικών της γραφειοκρατίας από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

1. Το θεωρητικό Γραφειοκρατικό Μοντέλο του Weber – Συνοπτική Παρουσίαση των κύριων χαρακτηριστικών του

Η οργάνωση των ελληνικών δημόσιων σχολείων ταιριάζει σχεδόν τέλεια στο γραφειοκρατικό πρότυπο (Μιχαλόπουλος, 2003), αφού η δομή τους είναι αυστηρά ιεραρχική, κανόνες και κανονισμοί οριοθετούν τις θέσεις, τους ρόλους και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, με στόχο την ομοιομορφία και την επίτευξη των κεντρικά καθορισμένων στόχων (Κατσαρός, 2008).

Πέντε είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου του Weber: ιεραρχία της εξουσίας, σύμφωνα με την οποία τα πρόσωπα κατέχουν ορισμένες θέσεις με συγκεκριμένες αρμοδιότητες, εξειδίκευση και καταμερισμός εργασίας ώστε ο εργαζόμενος να είναι αποτελεσματικός στο μέγιστο βαθμό, απρόσωπος προσανατολισμός που σημαίνει ότι η λήψη αποφάσεων στηρίζεται στον ορθολογισμό και

όχι στο συναίσθημα, προσανατολισμός καριέρας ώστε ο εργαζόμενος να αφοσιώνεται στην υπηρεσία του και να έχει βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη, και κανόνες-κανονισμοί που εξασφαλίζουν τη σταθερότητα και συνέπεια στη λειτουργία του συστήματος (Πασιαρδής, 1992).

Αναλυτικά:

- **Ιεραρχική δομή:** Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει γραμμική ιεραρχική δομή, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο υπουργός Παιδείας και η κεντρική υπηρεσία του υπουργείου. Ακολουθούν οι Περιφερειακοί Διευθυντές, οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολείων και ο σύλλογος διδασκόντων (Ιορδανίδης, 2002). Ο συγκεντρωτισμός στη λήψη αποφάσεων είναι εμφανής, αφού από το αρμόδιο υπουργείο διαβιβάζονται εντολές υπό τη μορφή εγκυκλίων στα ενδιαμέσα στελέχη και εν συνεχεία στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι έχουν το ρόλο του «διακπεραιωτή» και «διαμεσολαβητή» (Ράπτης, 2006), αφού είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή και την τήρησή τους από τους εκπαιδευτικούς (Κατσαρός, 2008).
- **Εξειδίκευση:** Εξειδίκευση σημαίνει και αποδοτικότητα στην εργασία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποκτούν ειδικότητες (π. χ. Φιλολογοί, Φυσικοί, Χημικοί...), καθίστανται καλύτεροι γνώστες του γνωστικού τους αντικείμενου και άρα προσεγγίζουν ευκολότερα την επίτευξη των στόχων της παιδευτικής τους αποστολής (Πασιαρδής, 2004). Ακολούθως, η τυποποίηση και ο καταμερισμός της εργασίας, τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της διοικητικής, γίνεται με βάση την ειδίκευση του προσωπικού (Κατσαρός, 2008).
- **Απρόσωπος προσανατολισμός:** Ο ορθολογισμός φαίνεται κυρίως στο σύστημα προσλήψεων και υπηρεσιακών μεταβολών-προαγωγών που γίνεται με βάση τα επαγγελματικά προσόντα, τα έτη υπηρεσίας και συγκεκριμένες τυπικές διαδικασίες. Επίσης, τη λήψη αποφάσεων καθοδηγούν τα γεγονότα, αφού θεωρείται ότι κατ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και η ουδετερότητα. Ως εκ τούτου, όλοι οι μαθητές μιας σχολικής μονάδας αντιμετωπίζονται ισότιμα και δεν υφίστανται κανενός είδους διάκριση. Ομοίως, και οι εκπαιδευτικοί είναι ίσοι μεταξύ τους, γιατί πρωτεύουσα σημασία έχουν οι θέσεις που κατέχουν και όχι η προσωπικότητά τους (Πασιαρδής, 2004). Γενικότερα, στο γραφειοκρατικό πρότυπο κυριαρχούν οι τυπικές και απρόσωπες σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, σε εκπαιδευτικούς – μαθητές – γονείς και όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς (Κατσαρός, 2008).
- **Κανόνες-κανονισμοί:** Στο βεμπεριανό σύστημα οι γραπτοί κανόνες μετατρέπονται σε νόμους και διοικητικές διατάξεις (Ιορδανίδης, 2010), οι οποίες προσδιορίζουν λεπτομερώς τα καθήκοντα και τα δικαιώματα της κάθε θέσης και γενικότερα

ρυθμίζουν τη συνολική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Τσούλιας (2009) αναφέρει χαρακτηριστικά σχετικά με το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα και την επιδιωκόμενη ομοιομορφία: όλα τα σχολεία της χώρας, αν είναι εφικτό, να κάνουν την ίδια ώρα, το ίδιο μάθημα, από την ίδια σελίδα, του ίδιου σχολικού βιβλίου! Έτσι, ο δαίδαλος των κανόνων εξασφαλίζει τη διάρκεια μιας πολιτικής και την ισχύ των αποφάσεων ανεξάρτητα από τα πρόσωπα που κατέχουν τις θέσεις, αφού ουσιαστικά πρόκειται για ένα σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες και όχι επιμέρους στόχους (Λαΐνας, 1995).

- **Προσανατολισμός για καριέρα:** Στόχος είναι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην υπηρεσία, ο σεβασμός προς το θεσμό της εκπαίδευσης και η προσφορά κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για περαιτέρω εξέλιξη και βελτίωση της επαγγελματικής τους ιδιότητας (Πασιαρδής, 2004). Σε θεωρητικό πλαίσιο, τα χρόνια υπηρεσίας και τα τυπικά προσόντα εκτιμώνται θετικά από τις προϊστάμενες αρχές, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να πετύχουν βαθμολογική και μισθολογική ανέλιξη (Κατσαρός, 2008).

2. Εφαρμογές της Θεωρίας του Γραφειοκρατικού Προτύπου στην Ελληνική Εκπαίδευση

Η επίδραση του γραφειοκρατικού προτύπου οργάνωσης στις σχολικές μονάδες είναι εμφανής. Από θεωρητική άποψη χαρακτηρίζεται ως «επαγγελματική γραφειοκρατία» (Μπουραντάς, 2002), διότι τα μέλη είναι εκπαιδευτικοί που περισσότερο ταυτίζονται με το λειτούργημά τους παρά με τα διοικητικά τους καθήκοντα. Ωστόσο, η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει μια πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού προτύπου (Κουσουλός & Μπούνιας & Καμπουριδής, 2004), ενώ χαρακτηρίζεται «ιδιόμορφη» από τον Κατσαρό (2008), αφού η σχολική μονάδα παρουσιάζει μια σχετική λειτουργική αυτονομία, σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών κυρίως σε επίπεδο τάξης και συναδελφικότητα στις σχέσεις μεταξύ των.

2.1. Η περίπτωση ενός Γυμνασίου μεγάλου αστικού κέντρου

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω, η οργάνωση και διοίκηση ενός Γυμνασίου του Πειραιά, με δέκα τμήματα και στις τρεις τάξεις, που αποτελεί το αντικείμενο της παρατήρησης-εμπειρικής θεώρησης εμφανίζει έντονη την επίδραση του γραφειοκρατικού μοντέλου.

Συγκεκριμένα:

- Η διοικητική πυραμίδα αποτελείται από το διευθυντή, το «μεσαίο στέλεχος» - υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων (Μαρίνος, 2007). Στην κορυφή της ο διευθυντής έχει την πλήρη εξουσία και ευθύνη κατά τη λήψη αποφάσεων, ενώ

παραμένει υπεύθυνος ακόμα και για τις συλλογικές αποφάσεις. Γενικότερα, η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η διαχείριση διαφωνιών, η επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν από τη συμπεριφορά των μαθητών και ο συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων στη λειτουργία του σχολείου ανήκουν στη δικαιοδοσία του. Ο υποδιευθυντής, αφενός είναι επιφορτισμένος με τη διεκπεραίωση μεγάλου όγκου γραφειοκρατικών εργασιών και αφετέρου συντονίζει τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και ισορροπεί τις αντιθέσεις που τυχόν προκύπτουν. Ο σύλλογος διδασκόντων βρίσκεται στη βάση της πυραμίδας και έχει κυρίως παιδαγωγικό- καθοδηγητικό ρόλο. Συχνά καλείται να αποφασίσει για έκτακτα θέματα, ενώ εισηγείται προτάσεις για αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας, όπως χωρισμό και συνδιδασκαλία τμημάτων, χρήση εποπτικών μέσων κ. ά. Βοηθητικό ρόλο στο έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού παίζουν, επίσης, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και η Σχολική Επιτροπή. Εντούτοις, το σχολείο δεν είναι μια απλή δημόσια υπηρεσία. Ιεραρχία τυπικά και θεσμικά υφίσταται, ωστόσο η φύση του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου που επιτελείται στο σχολείο και η καθημερινή συνεργασία των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπαιδαγώγησης των μαθητών επιτρέπει σχέσεις συναδελφικότητας, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας για την επίτευξη του κοινού στόχου, της καλύτερης δυνατής εκπαίδευσης των παιδιών.

- Η εξειδίκευση στην εκπαιδευτική διαδικασία υφίσταται θεωρητικά στο συγκεκριμένο σχολείο, αφού τα γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται από τις αρμόδιες ειδικότητες, χωρίς όμως να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα. Για παράδειγμα, οι καθηγητές του μαθήματος της Φυσικής διδάσκουν και Γεωγραφία, ενώ οι δεύτερες αναθέσεις, κυρίως φιλολογικών μαθημάτων, σε ξενόγλωσσους φιλόλογους είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο που ακυρώνει πρακτικά την εξειδίκευση. Επιπροσθέτως, ο καταμερισμός των διοικητικών εργασιών γίνεται με γνώμονα την ειδικότητα του εκπαιδευτικού. Διοικητικοί ρόλοι ανατίθενται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας εκτός των θεσμοθετημένων στελεχών (υποδιευθυντής, υπεύθυνοι εργαστηρίων) και στα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων κατά τη φάση προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Ως υπεύθυνοι για την καταγραφή των πρακτικών, τη διεξαγωγή εκδηλώσεων και εορτών ορίζονται συνήθως οι φιλόλογοι, υπεύθυνοι για τις παρελάσεις οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, ενώ το ωρολόγιο πρόγραμμα και τα μισθολογικά ζητήματα ανατίθενται σε Μαθηματικούς ή Φυσικούς.
- Τυπικοί κανόνες και κανονισμοί ρυθμίζουν τη λειτουργία και της συγκεκριμένης μονάδας. Νόμοι-πλαίσια και εγκύκλιοι – συχνά ασαφείς και με ελλείψεις – διοχετεύονται σχεδόν καθημερινά από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο σχολείο. Αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα, στον τρόπο κάλυψης χαμένων διδακτικών ωρών, στις υποχρεώσεις και

τα καθήκοντα των διδασκόντων, στη φύση των εκπαιδευτικών περιπτώσεων και σε οποιοδήποτε θέμα σχετικό με την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Κανονισμοί αναφέρονται και στη συμπεριφορά των μαθητών, αφού προβλέπεται η επιβολή ποινών σε μαθητές με παραβατική συμπεριφορά καθώς και η καταγραφή των ποινών στο ποινολόγιο. Κανόνες καθορίζουν, επίσης, και τη συμπεριφορά των καθηγητών, από ζητήματα διδασκαλίας –αφού σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), ακόμα και η διδασκαλία περιέχει στοιχεία διοίκησης– έως τον τρόπο εκτέλεσης των εφημεριών ή την ενημέρωση των γονέων για την επίδοση ή συμπεριφορά των παιδιών τους (Κατσαρός, 2008).

- Ο απρόσωπος προσανατολισμός είναι ένα χαρακτηριστικό της γραφειοκρατίας που θεωρητικά και πρακτικά εφαρμόζεται στο υπό μελέτη σχολείο. Ο διευθυντής-ηγέτης αλλά και ο σύλλογος διδασκόντων αντιμετωπίζουν τους μαθητές – με γνώμονα πάντοτε το δικαίωμα όλων στη μόρφωση, την ισότητα ανάμεσα στους μαθητές και πιστοί στο πνεύμα των κανονισμών – με δίκαιο τρόπο και αμερόληπτα αποφασίζουν με βάση τα γεγονότα, απομακρυσμένοι από το συναίσθημα. Ωστόσο, επειδή η κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα, τα μέλη του οποίου βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση (Καζαντζής & Παλαιολόγος, 2006), η απρόσωπη μορφή του σχολείου φθίνει όταν πρόκειται να αντιμετωπιστούν «δύσκολες» περιπτώσεις παιδιών. Εδώ, το οικογενειακό περιβάλλον ή τα τυχόν προβλήματα υγείας του παιδιού αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη ευαισθησία και επιείκεια από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τόσο σε επίπεδο βαθμολογίας όσο και σε επίπεδο επιβολής ποινών. Ομοίως, στην πλειοψηφία των διδασκόντων λειτουργεί και η αρχή της «αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης». Πρόκειται για το φαινόμενο κατά το οποίο οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους μεταβάλλουν αφενός τις μαθησιακές τους επιδόσεις και αφετέρου επηρεάζουν υποσυνείδητα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντί τους, με αποτέλεσμα να εκλείπει μερικώς η ισοτιμία των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003). Ισοτιμία ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αφού τυπικά όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ίσοι, με τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις. Παρόλα αυτά, και σε αυτό το σχολείο τηρείται ο άγραφος νόμος της αρχαιότητας, σύμφωνα με τον οποίο ο καθηγητής με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας επιλέγει τόσο τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξει όσο και τα τμήματα των μαθητών, ενώ συχνά απαλλάσσεται και από απαιτητικές διοικητικές εργασίες.
- Τυπικά, στα ελληνικά δημόσια σχολεία ο προσανατολισμός καριέρας βεβαιώνεται με την προσφορά κινήτρων στους καθηγητές για προαγωγή τους σε ανώτερες θέσεις με μισθολογική εξέλιξη. Πρακτικά, όμως, οι θέσεις στα σχολεία είναι περιορισμένες (ένας διευθυντής, ένας ή δύο υποδιευθυντές ανάλογα με τα τμήματα και τον αριθμό των μαθητών του σχολείου), αφού το μικτό σύστημα επιλογής

διευθυντών-υποδιευθυντών που εφαρμόζεται και περιλαμβάνει μοριοδότηση από τα χρόνια υπηρεσίας, την προφορική συνέντευξη και τα τυπικά προσόντα, μειώνει στο ελάχιστο τις πιθανότητες προαγωγής. Έτσι, συχνά η απόδοση και οι ικανότητες ενός νέου εκπαιδευτικού τίθενται σε δεύτερη μοίρα, αφού εκτιμάται περισσότερο και προωθείται η αρχαιότητα και επομένως παύουν να υφίστανται τα κίνητρα απόδοσης.

3. Αξιοποίηση των Χαρακτηριστικών της Γραφειοκρατίας από τα Σύγχρονα Εκπαιδευτικά Συστήματα Διοίκησης

Το γραφειοκρατικό μοντέλο δεν περιορίζεται μόνο στον κρατικό μηχανισμό, αλλά έχει επεκταθεί σε όλες τις κοινωνικές πτυχές της ζωής του ανθρώπου (Σεραφετινίδου, 2003). Λόγω της κυριαρχίας του έχουν γίνει πλήθος ερευνών σχετικές με τη δομή της γραφειοκρατίας ή τις λειτουργίες-δυσλειτουργίες του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης, οι οποίες έχουν καταδείξει ότι το φαινόμενο της γραφειοκρατίας διχάζει. Το κοινό σημείο στις περισσότερες έρευνες είναι η απογοήτευση που νιώθουν οι εργαζόμενοι από τους αυστηρούς κανόνες, τη γραμμική ιεραρχική δομή, την αποξένωση, τον περιορισμό της ελευθερίας και δημιουργικότητας ή την απουσία κινήτρων. Στην αντίπερα όχθη, αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι οι ακριβείς και σαφείς οδηγίες, ο καθορισμός αρμοδιοτήτων και ευθυνών, η καθοδήγηση που επιφέρει μείωση της εργασιακής πίεσης, καθώς και το αίσθημα της αποτελεσματικότητας είναι χαρακτηριστικά πλήρως αποδεκτά από μεγάλο μέρος τόσο των θεωρητικών όσο και των εργαζομένων (Ιορδανίδης & Τσακίριδου & Παραφέστα, 2010).

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα διοίκησης μπορούν να αξιοποιήσουν τα χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου – στην ιδεατή τους μορφή – ώστε η λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων να είναι αποτελεσματική και τα σχολεία να εκπληρώνουν τους παιδευτικούς τους στόχους.

Από μία οπτική γωνία, η ισχύς της τυποκρατίας είναι εμφανής σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Στόχος της, όμως, δεν πρέπει να είναι η συμμόρφωση ή η τιμωρία των εργαζομένων, αφού σ' αυτή την περίπτωση τα αποτελέσματα – περιορισμός, πίεση στους εργαζόμενους, δυσανεμία, προσπάθεια αποφυγής της παραγωγικής εργασίας και έλλειψη καινοτομιών – θα δυσχεράνουν το εκπαιδευτικό έργο (Ιορδανίδης κ. ά., 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Gouldner, η πληθώρα κανόνων οδηγεί στην οριοθέτηση κατώτατων επιπέδων που συνήθως γίνονται τα ανώτατα, ενώ επίσης μπορούν να οδηγήσουν και σε αλλαγή των στόχων (Hoy & Miskel, 2008), αφού ο εκπαιδευτικός προσπαθεί συνεχώς να τηρήσει τους διάφορους κανονισμούς ή να συμπληρώσει τα πολλά γραφειοκρατικά έντυπα,

δαπανώντας έτσι το χρόνο και την ενέργειά του σε θέματα που δεν σχετίζονται άμεσα με το κύριο έργο του (Πασιαρδής, 2004).

Απ' την άλλη πλευρά, οι κανόνες και οι κανονισμοί προσδιορίζουν επακριβώς τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες κάθε θέσης, προσδίδουν συνεκτικότητα και ομοιομορφία και διευκολύνουν τη συνολική λειτουργία των ιδρυμάτων. Όσο λιγότερο περιοριστικοί είναι οι κανόνες τόσο ευκολότερη γίνεται η εισαγωγή καινοτομιών, απαραίτητων για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, η σαφήνεια των κανονισμών βοηθά τους εκπαιδευτικούς να δώσουν δίκαιες λύσεις σε προβλήματα, να αντιμετωπίσουν απρόβλεπτες καταστάσεις, να λειτουργήσουν ως «κοσμοπολίτες» επιστήμονες-γνώστες της εργασίας τους τηρώντας τις λεπτές ισορροπίες μεταξύ των γραφειοκρατικών δομών και της τάσης για ανεξαρτησία (Πασιαρδής, 2004). Επιπρόσθετα, η αλλαγή και αναπροσαρμογή των κανόνων, όταν αποδεικνύονται ανεπιτυχείς στην εκπλήρωση του στόχου, καθιστά την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών αμφίδρομη, συνδράμει στην ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και οδηγεί στην αντιμετώπιση των προβλημάτων ως ευκαιρίες διόρθωσης των κακώς κειμένων στη διοίκηση (Ιορδανίδης κ. ά., 2010). Συμπερασματικά, η αποτελεσματική εφαρμογή των κανόνων απαιτεί δημοκρατικό κλίμα εργασίας, συνοχή και συνεργασία ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών, μείωση συγκρούσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς και έλεγχο-αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Adler & Borys, 1996).

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της γραφειοκρατίας που δύναται να βοηθήσει στην αποτελεσματική λειτουργία της μονάδας είναι η ιεραρχική δομή. Η δομή στις οργανώσεις είναι υποχρεωτική και απαραίτητη, εφόσον όλοι οι οργανισμοί χρίζουν κατευθύνσεων, συντονισμού και συμμόρφωσης των μελών της. Ωστόσο, οι δομές της ιεραρχίας, προκειμένου να αποφέρουν θετικά αποτελέσματα, πρέπει να είναι ευέλικτες και να προωθούν τη συνεργασία. Για παράδειγμα, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να είναι συντονιστής και ενορχηστρωτής της εκπαιδευτικής προσπάθειας, να καθοδηγεί τους νεότερους εκπαιδευτικούς της μονάδας και να επιλέγει το κατάλληλο στιλ ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση που έχει να αντιμετωπίσει. Μία ακόμη πρόταση είναι οι εκπαιδευτικοί, που αποτελούν τον επιχειρησιακό πυρήνα του σχολείου, σύμφωνα με το Δομικό Πλαίσιο της Θεωρίας του Mintzberg, να έχουν ενεργότερο ρόλο στη λήψη των αποφάσεων σχετικά με όλες τις λειτουργίες της διοίκησης, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος επίτευξης των στόχων (Κουσουλός & Μπούνια & Καμπουρίδη, 2004), είτε ως εισηγητές είτε ως υπεύθυνοι των ομάδων εργασίας, γεγονός που θα τους προκαλέσει ενθουσιασμό και ενδιαφέρον, νιώθοντας μέτοχοι της όλης προσπάθειας και όχι απλοί εφαρμοστές των άνωθεν εντολών (Παπαδημητράκοπουλος, 2005). Η κουλτούρα συνεργασίας ανοίγει το δρόμο για βαθύτερη κατανόηση των

πραγματικών αναγκών της εκπαίδευσης, μικρότερη δυνατή σύγκρουση μέσα στο ίδρυμα, ουσιαστικότερη επικοινωνία και υψηλό ηθικό των εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008), αφού ο καθένας θεωρείται «επαγγελματίας» στον τομέα του (Πασιαρδής, 2004).

Ακολούθως, η υψηλή συγκέντρωση εξουσίας που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνοδεύεται από έλεγχο, που αμφότερα προκαλούν τη δυσανεμία και αλλοτρίωση των εκπαιδευτικών. Όταν, δε, ο έλεγχος είναι άμεσος και αυταρχικός, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν σθεναρή αντίδραση, κυρίως λόγω της δυσπιστίας απέναντι στους ιεραρχικά ανώτερους και στο είδος ή τις διαδικασίες του ελέγχου (Ιορδανίδης κ. ά., 2010). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητος ο ορισμός επιπέδων ποιότητας εργασίας, σύμφωνα με το Mintzberg, προκειμένου να υπάρξει ποιοτικός έλεγχος της εργασίας που επιτελείται και άρα εποικοδομητικός συντονισμός (Πασιαρδής, 2004). Για παράδειγμα, ο σύμβουλος εκπαιδευτικών θεμάτων οφείλει – μέσα από τον εποπτικό του ρόλο – να συντονίζει το έργο του ελέγχου της ποιότητας και να συνδράμει σε μια ποιοτική αναβάθμιση των εκροών του συστήματος (Πασιαρδής, 2004), με εποικοδομητικό διάλογο με τους εκπαιδευτικούς, σαφείς οδηγίες για την ποιοτικότερη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, με νέες παιδαγωγικές πρακτικές που θα προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και, κυρίως, με την έμπρακτη εφαρμογή των παιδαγωγικών θεωριών σε κανονικές συνθήκες τάξης και όχι ιδανικές.

Επακόλουθο του ελέγχου είναι ο απολογισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας, η αποτίμηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο πλαίσιο των καθορισμένων κεντρικά στόχων που έχουν τεθεί από το ΥΠΕΠΘ, η εκπαιδευτική μονάδα καλείται να εντοπίσει προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, να ιεραρχήσει τους στόχους και συχνά να επανασχεδιάσει το εκπαιδευτικό έργο, λαμβάνοντας υπόψη της πολλούς παράγοντες, όπως το ανθρώπινο δυναμικό της (μαθητές, διδάσκοντες), τις ανάγκες του, καθώς και το περιβάλλον από το οποίο υποστηρίζεται και δέχεται εισροές (Everard & Morris, 1999). Σ' αυτή την περίπτωση μιλάμε για αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με άξονες τον εκ νέου σχεδιασμό-προγραμματισμό των επιμέρους στόχων, τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας, όπως και τη διαρκή καταγραφή και εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών και γενικότερα την αναδιάρθρωση του σχολείου στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών – οικονομικών – πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών. Η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην ανάλυση των ποσοτικών και μετρήσιμων αποτελεσμάτων αλλά και στην ποιοτική ανάλυση των μη μετρήσιμων και, κυρίως, των μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων (Παπαδημητρακόπουλος, 2006). Έτσι, το σχολείο ωθείται στη συμμετοχή και ενεργοποίηση όλων των παραγόντων του και αξιοποιείται με τον καλύτερο τρόπο η διαθέσιμη επιστημονική γνώση, αφού ο ίδιος ο εκπαι-

δευτικός κατανοεί και παραδέχεται ατέλειες και αστοχίες και προχωρεί σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Με την αξιολόγηση που θα γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια και δεν θα αποτελεί αντικείμενο πολιτικής διαπραγματεύσεως, η εκπαιδευτική πολιτική θα αναπτυχθεί και θα εκσυγχρονιστεί.

4. Επίλογος

Η γραφειοκρατική θεώρηση της διοίκησης του Weber επηρέασε σε καθοριστικό βαθμό την οργάνωση και λειτουργία της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι αρχές της ιεραρχίας, των κανονισμών λειτουργίας, της εξειδίκευσης του προσωπικού, του ελέγχου και της εξάρτησης από την κεντρική εξουσία είναι παρούσες σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες και στόχος τους είναι ο ορθολογισμός, η ομοιομορφία, η συνεκτικότητα και ο συντονισμός της διοίκησης. Παρότι συχνά η τυποποίηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας και η μονολιθικότητα που επιφέρει η πιστή εφαρμογή των κανονισμών αντιβαίνει στα παιδαγωγικά ιδεώδη και περιορίζει την αυτονομία και πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών εντός και εκτός τάξης, τα σύγχρονα συστήματα διοίκησης υιοθετούν τις γραφειοκρατικές αρχές, αφού σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει η αναγκαιότητα της ορθολογικής οργάνωσης, του καταμερισμού των εργασιών και της επαγγελματικής εξειδίκευσης. Η αξιοποίηση της γραφειοκρατικής θεωρίας, σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες, όπως το δημοκρατικό κλίμα, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων στη διαμόρφωση και άσκηση κρίσιμων ζητημάτων καθώς και τις εποικοδομητικές σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού με γονείς και τοπικούς φορείς θα οδηγήσει στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adler, P. S. and Borys, B. (1996) Two Types of Bureaucracy: Enabling and Coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41: 61-89.
- Everard, B. K. & Morris, G. (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Επιμ. & Δ. Κίκιζας, Μετάφρ.) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008) *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (8th ed.). New York: Mc Graw - Hill.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. Μ. (2002) *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλη Α. Ε.

- Ιορδανίδης, Γ. (2002) *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσ/κη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ιορδανίδης, Γ., Τσακίριδου, Ε., Παραφέστα, Σ. (2010) Γραφειοκρατικές δομές στο δημοτικό σχολείο ως συντελεστές προώθησης ή αναστολής του έργου των εκπαιδευτικών και της λειτουργίας του. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 58: 235-258.
- Καζαντζής, Χ., Παλαιολόγος, Ι. (2006) Για ένα σχεδιασμό-προγραμματισμό της Εκπαιδευτικής Μονάδας. *Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κόντης, Δ., Μουτόπουλος, Στ., Κόντη, Ε. (2007) Η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος τελικά είναι τροχοπέδη ή μοχλός ανάπτυξης του θεσμού του σχολείου σήμερα. *Συνέδριο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., Καμπουρίδης, Γ. (2004) Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 9: 33-41.
- Λαΐνας, Θ. (1995) Διοίκηση της εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19: 254- 294.
- Μαρίνος, Ε. (2007) Τα μεσαία στελέχη (middle managers) στο σχολικό οργανισμό. Ο ξεχασμένος «κρίκος» της ιεραρχίας. *Συνέδριο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Μιχαλόπουλος, Ν. (2003) *Από τη Δημόσια Γραφειοκρατία στο Δημόσιο Management*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Γ. Μπένος.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2005) Διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μονάδα. *Επιστημονικό Βήμα*, 4: 84-96.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006) Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, 6: 43-59.
- Πασιαρδής, Π. (1992) *Μοντέλα Διοίκησης της Εκπαίδευσης: Μια Κριτική Παρουσίαση*. Ανάκτηση Οκτώβριος 31, 2011, από http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3989/1/pasiardis_p.5-p.30_1992.pdf

- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν. (2006) Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6: 32-42.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: του ιδίου.
- Σεραφετινίδου, Μ. (2003) *Το φαινόμενο της γραφειοκρατίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσούλιας, Ν. (2009) Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 10: 31-44.

ΠΑΙΧΝΙΔΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Αντώνιος Ζεϊμπέκης
Κοινωνικός Ανθρωπολόγος-Ιστορικός

Δρ. Τιμολέων Θεοφανέλλης
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Β. Αιγαίου

Summary

Gamification is the application of digital game design techniques to non-game problems, such as business and social impact challenges (Werbach, 2014). Gamification can accentuate the user experience by introducing a level of interactivity and practice. This reduces the burden on the instructor who instead has to keep the attendees motivated and involved. The current article starts by discussing the origin and the explanation of gamification and the underlying concepts. Then we focus on the use of it in education. At this point we discuss the positive effects it has for the student's participation. Finally we suggest why and how it can be used by teacher.

Λέξεις κλειδιά

Παιχνιδοποίηση, gamification, εκπαίδευση, ενεργός συμμετοχή.

0. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί και οι ασχολούμενοι με τα εκπαιδευτικά θέματα γενικότερα αναζητούν διαρκώς νέους τρόπους βελτίωσης των όρων εργασίας τους και της αποδοτικότητας των μαθητών τους. Στην αναζήτηση αυτή δοκιμάζουν και αξιοποιούν τεχνικές από άλλους τομείς κάνοντας τις απαραίτητες τροποποιήσεις. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί η «παιχνιδοποίηση» και η εφαρμογή που μπορεί να έχει στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Πρόκειται για μια ομάδα ενεργειών που καθιστούν μια εργασία πιο ενδιαφέρουσα με τη χρήση της μηχανικής των παιχνιδιών (game mechanics). Στην πιο απλή μορφή της μπορεί να είναι η ύπαρξη μιας μικρής ανταμοιβής με την ολοκλήρωση ενός στόχου. Η ανταμοιβή μπορεί να είναι χειροπιαστή και φανερή όπως ένα έπαθλο ή αόριστη όπως το να διασκεδάσεις κατά την προσπάθεια ολοκλήρωσης ενός στόχου. Ποιο σύνθετες μορφές περιέχουν στοιχεία έκπληξης, αυξανόμενης πολυπλοκότητας και εναλλακτικών επιλογών.

1. Προέλευση και χρήσεις του όρου

Ο όρος Gamification (“παιχνιδοποίηση”) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2002 για να περιγράψει την εφαρμογή στοιχείων παιχνιδιού σε περιβάλλοντα διεπαφής χρήστη (user interface) ηλεκτρονικών συσκευών, με σκοπό να καταστήσει τις ηλεκτρονικές συναλλαγές εύκολες, ευχάριστες και γρήγορες (Marczewski, 2013). Το 2008 ο όρος επανεμφανίστηκε, αυτή τη φορά στον τομέα των ψηφιακών μέσων (digital media industry) και το 2010, άρχισε να χρησιμοποιείται πιο διευρυμένα. Πρόκειται για μια έννοια πολύπλοκη και συμπυκνωμένη, με πολλαπλές εφαρμογές σε εντελώς διαφορετικά μεταξύ τους περιβάλλοντα. Για τον λόγο αυτόν, παρότι οι ορισμοί που έχουν επικρατήσει παρατίθενται παρακάτω, είναι απαραίτητες ορισμένες διευκρινήσεις.

Για να κατανοηθεί πραγματικά ο όρος “παιχνιδοποίηση”, θα πρέπει αρχικά να γίνει διακριτή η διαφορά του από τις έννοιες που ανασύρει από τη μνήμη η λέξη “παιχνίδι”. Επίσης, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι αναφερόμαστε στα στοιχεία του παιχνιδιού και όχι στην διαδικασία του “παίζω”. Στην αγγλική γλώσσα υπάρχουν δύο ξεχωριστές λέξεις για το “παιχνίδι”: η λέξη “game” αναφέρεται στο παιχνίδι το οποίο παίζεται, ενώ η λέξη “play” αναφέρεται στη διαδικασία του παιχνιδιού γενικότερα (όπως η λέξη “παίζω” στα αρχαία ελληνικά). Στα νέα ελληνικά χρησιμοποιούμε την ίδια λέξη, αλλά με διαφορετική έννοια κάθε φορά. Για παράδειγμα, λέμε “Το αγαπημένο μου παιχνίδι (game) είναι το κρυφό” και “Το παιχνίδι (play) βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες”.

Και η λέξη “παίζω” όμως, δεν χρησιμοποιείται μόνο για να δηλώσει την ενασχόληση με ένα παιχνίδι. Λέμε, για παράδειγμα, “παίζω στο θέατρο”, που σημαίνει “έχω έναν ρόλο”. Έτσι, λοιπόν, προκύπτει ότι ένα από τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού (play) είναι η ύπαρξη συγκεκριμένων και διακριτών ρόλων.

Σύμφωνα με τον ορισμό των Salen & Zimmerman (2004), «παιχνίδι είναι ένα σύστημα στο οποίο οι παίκτες εμπλέκονται σε μια τεχνητή σύγκρουση που καθορίζεται από κανόνες, η οποία έχει ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα». Από τον ορισμό αυτόν προκύπτει ότι τα κύρια χαρακτηριστικά ενός παιχνιδιού είναι:

- η ύπαρξη ενός τρόπου παιχνιδιού
- η ύπαρξη παικτών
- η προσποίηση, αφού πρόκειται για μια “τεχνητή σύγκρουση”
- η σύγκρουση (είτε μεταξύ των παικτών, είτε μεταξύ ομάδων παικτών, είτε μεταξύ των παικτών και του ίδιου του παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα στα παιχνίδια για ηλεκτρονικούς υπολογιστές)
- οι κανόνες και
- το μετρήσιμο αποτέλεσμα που δηλώνει αν ο παίκτης ή η ομάδα έχασε ή κέρδισε.

Η σχέση της λέξης “παιχνίδι” με τις λέξεις “παιχνιδιάρικο” και “παιχνίδισμα” μας παραπέμπει σε κάτι ανούσιο και αντίθετο της σοβαρότητας. Στην πραγματικότητα ωστόσο το παιχνίδι είναι συνδεδεμένο με μια σοβαρότατη διαδικασία, τη μάθηση. Σύμφωνα με τον Koster (2005), το μυαλό μας λειτουργεί “καταναλώνοντας” πρότυπα (patterns). Παρατηρώντας ένα παιδί να μαθαίνει μπορεί να εντοπιστεί το διακριτό πρότυπο σε αυτό που κάνει. Ένα παιδί δεν μπορεί να μάθει με το να διδάσκεται, αλλά πρέπει να κάνει λάθος μόνο του. Συνήθως ωθούν τη δράση στα όρια για να τα δοκιμάσουν και να εντοπίσουν πόσο αυτά κάμπτονται. Τα παιχνίδια μας προσφέρουν τέτοιου είδους πρότυπα, τα οποία καθώς παίζουμε μαθαίνουμε ώστε να προχωρήσουμε παρακάτω και τελικά να καταφέρουμε να κερδίσουμε. Σύμφωνα με τον Koster (2005) τα παιχνίδια αποτελούν θεμελιώδη και ισχυρά εργαλεία μάθησης. Επομένως το παιχνίδι δεν είναι απλώς μια άσκοπη αλληλεπίδραση, αλλά απαιτεί τη ρύθμιση του μυαλού σύμφωνα με τους κανόνες που δίνονται, με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου.

Τα παιχνίδια περιέχουν τη μάθηση, τον ανταγωνισμό και την προσπάθεια για την επίτευξη ενός στόχου, διαδικασίες καθόλου ανούσιες αλλά διασκεδαστικές και ευχάριστες. Πώς συμβαίνει αυτό, Η απάντηση βρίσκεται στον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, ο οποίος εκκρίνει ενδορφίνες, γνωστές και ως “ορμόνες της χαράς”, κάθε φορά που μαθαίνουμε κάτι καινούργιο ή επιτυγχάνουμε έναν επιθυμητό στόχο. Σύμφωνα με τον Koster (2005) η διασκέδαση από τα παιχνίδια προκύπτει από την εκμάθηση, την κατανόηση και την επίλυση ενός προβλήματος.

Σύμφωνα με τους Deterding *et al.* (2011) λοιπόν, «παιχνιδοποίηση είναι η ενσωμάτωση στοιχείων ή μηχανισμών παιχνιδιού σε χώρους/περιβάλλοντα που δεν έχουν σχέση με το παιχνίδι». Για να αποφευχθούν οι παρανοήσεις αλλά και οι αρνητικές συνδηλώσεις που μπορεί να προκύπτουν από τον όρο “παιχνιδοποίηση”, η βιομηχανία των βιντεοπαιχνιδιών και των ψηφιακών μέσων γενικότερα έχει ήδη επινοήσει διαφορετικούς όρους για τις πρακτικές της, όπως για παράδειγμα τον “σχεδιασμό με στοιχεία παιχνιδιού” (gameful design).

Ένας άλλος ενδιαφέρον ορισμός είναι αυτός που διατύπωσαν οι Zichermann & Cunningham (2011) που περιγράφουν την παιχνιδοποίηση ως τη χρήση της λογικής που λειτουργούν τα παιχνίδια (game thinking) και της δυναμικής τους με στόχο την επίλυση προβλημάτων και την αύξηση της δέσμευσης του κοινού. Οπότε, μια διαδικασία που θεωρείται ανιαρή για το κοινό μπορεί να αποκτήσει ενδιαφέρον μέσω της “παιχνιδοποίησης”.

Παρατηρώντας ένα παιδί να παίζει αντιλαμβανόμαστε ότι το παιχνίδι είναι στην ανθρώπινη φύση και πως μαθαίνουμε τις πρώτες μας δεξιότητες μέσα από αυτό. Κανένας δεν χρειάστηκε να μας μάθει πώς να παίζουμε, είναι κάτι που κάνουμε

ενστικτωδώς. Ο Huizinga (2010) αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι παλαιότερο από τον πολιτισμό, επειδή ο πολιτισμός πάντα προϋποθέτει την ανθρώπινη κοινωνία και τα ζώα δεν περίμεναν τον άνθρωπο για να τους διδάξει πώς να παίζουν.

Πέρα από τη μάθηση και το αίσθημα της επίτευξης, τα παιχνίδια αναζωπυρώνουν τη φυσική επιθυμία του ανθρώπου για τον συναγωνισμό, την κοινωνική υποστήριξη, την αυτοέκφραση, τον αλτρουισμό και την ολοκλήρωση. Η χρήση, λοιπόν, βασικών χαρακτηριστικών των παιχνιδιών σε περιβάλλοντα που δεν έχουν σχέση με το παιχνίδι, δηλαδή η παιχνιδιοποίηση, έχει στόχο να προκαλέσει αυτά τα αισθήματα στους συμμετέχοντες (“παίκτες”). Μέσα από την επιβράβευση και τη δημιουργία προτύπων (patterns), οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν συγκεκριμένη συμπεριφορά που συμφωνεί με τους κανόνες ώστε να καταφέρουν την επίτευξη του στόχου (τη “νίκη”).

Τα παραπάνω έχουν αξιοποιηθεί στα «σοβαρά παιχνίδια» (serious games), όρος που χρησιμοποιείται για να εκφράσει τα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται για σκοπούς διαφορετικούς από την απλή ψυχαγωγία. Τα σοβαρά παιχνίδια επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να βιώσουν καταστάσεις που είναι αδύνατο στον πραγματικό κόσμο, για λόγους ασφαλείας, κόστους, χρόνου ή άλλων αιτιών. Έχουν θετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παικτών αφού μέσω αυτών μπορεί να βελτιωθούν μια σειρά από διαφορετικές δεξιότητες (Susi, Johannesson & Backlund, 2007). Σημαντικό επίσης κέρδος μπορεί να υπάρξει από τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών (Juul, 2011).

2. Η παιχνιδιοποίηση ως εργαλείο μάθησης

Σε κάποιους μπορεί να φαίνεται προφανές ότι τα παιχνίδια απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά και πως οι ενήλικες θα είχαν αρνητική στάση απέναντι σε αυτά για παράδειγμα στον χώρο της εργασίας. Ωστόσο έρευνες έχουν αποδείξει ότι ο μέσος όρος ηλικίας των ανθρώπων που παίζουν παιχνίδια στο διαδίκτυο, σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και παιχνιδιομηχανές (gamers) είναι τριάντα ετών. Σύμφωνα με έρευνα που δημοσίευσε ο Αχοπ (2010), το προφίλ του μέσου παίκτη παιχνιδιών στα κοινωνικά δίκτυα είναι μια γυναίκα σαράντα τριών ετών. Αυτό αποδεικνύει ότι ένα μεγάλο ποσοστό ανθρώπων κάθε ηλικίας παίζει διάφορα παιχνίδια.

Το παιχνίδι είναι στην ανθρώπινη φύση και όλοι έχουμε παίξει παιχνίδια στη ζωή μας, συνεπώς είμαστε εξοικειωμένοι με την έννοια του παιχνιδιού. Επιπλέον πολλοί ενήλικες παίζουν ακόμα, συνεπώς οι άνθρωποι κάθε ηλικίας αγαπούν τα παιχνίδια και τους αρέσει να συμμετέχουν σε αυτά. Εφόσον λοιπόν το παιχνίδι είναι μια γνωστή δραστηριότητα που αρέσει, και ως άνθρωποι έχουμε μάθει τις πρώτες μας δεξιότητες μέσα από αυτή, γιατί να μην μαθαίνουμε παίζοντας και στο σχολείο, Το σχολείο έχει κάποια στοιχεία παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα τους βαθμούς,

οι οποίοι θα μπορούσαν να ονομαστούν πόντοι καθώς και την επιβράβευση των μαθητών για την απόδοσή τους, που όμως δεν είναι δομημένη έτσι ώστε να αποτελέσει κίνητρο συμμετοχής για όλους.

Η παιχνιδοποίηση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο εκμάθησης και διαμόρφωσης συμπεριφοράς. Η χρήση της επομένως στους χώρους της εργασίας, του μάρκετινγκ και της εκπαίδευσης προσφέρει πραγματικά τεράστιες δυνατότητες μέσα από τη δημιουργία “σοβαρών παιχνιδιών” που δεν έχουν σκοπό την ψυχαγωγία για την ψυχαγωγία αλλά τη μάθηση, την αύξηση της συμμετοχής, την ομαδική εργασία, την αύξηση της παραγωγικότητας, την επίτευξη επαγγελματικών στόχων και πολλά άλλα.

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση είναι ήδη παιχνίδια ωστόσο τις περισσότερες φορές κακοσχεδιασμένα, αφού:

- Δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τους συμμετέχοντες
- Δεν υπάρχουν ξεκάθαρες περιπτώσεις νίκης
- Υπάρχει πολύ περιορισμένη ανατροφοδότηση
- Υπάρχει αδυναμία διαφοροποίησης ανάλογα με τα είδη των παιχτών
- Είναι φτωχά δομημένα (Werbach & Hunter, 2012).

(Εικόνα με εμβλήματα παιχνιδοποίησης από <http://community.education.ufl.edu/community/file/view/164637/gamification-badges>)



NEWBIE



APPRENTICE



WIZARD

Στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα το παιχνίδι σταματάει στο νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από παιχνιδοποιημένη διδασκαλία, με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο. Από την πρώτη δημοτικού ο τρόπος διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης αλλάζουν. Τα παιδιά συχνά δυσκολεύονται, βλέπουν το σχολείο σαν κάτι υποχρεωτικό και καθόλου ευχάριστο και μειώνεται το ενδιαφέρον τους. Το παιχνίδι ξαφνικά γίνεται μια δραστηριότητα για τον ελεύθερο χρόνο, που όλο και λιγοστεύει καθώς το παιδί μεγαλώνει και πολλές φορές στερείται το παιχνίδι

όταν η στέρηση του χρησιμοποιείται ως τιμωρία («Δεν θα παίξεις αν δεν τελειώσεις το διάβασμα»), με αποτέλεσμα να γίνεται έως και απαγορευμένο.

Η “παιχνιδοποίηση” στην εκπαίδευση μας δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε ένα σύστημα εκμάθησης που θα δίνει περισσότερα κίνητρα στους μαθητές, καθώς θα εκπληρώνει τη φυσική τους επιθυμία για μάθηση, επίτευξη, συναγωνισμό, κοινωνική υπόσταση, αυτοέκφραση, αλτρουισμό και ολοκλήρωση. Παράλληλα, μέσω των προτύπων (patterns) και των βιωμάτων, οι μαθητές αποτυπώνουν ευκολότερα νέες γνώσεις και δεξιότητες.

Ο όρος «παιχνιδοποίηση» χρησιμοποιείται σε στενή σύνδεση με τις ψηφιακές εφαρμογές. Όμως τα παιχνίδια υπήρχαν πάντα, πολύ πριν την ψηφιακή εποχή, άρα δεν είναι απαραίτητη η χρήση της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων για να “παιχνιδοποιηθεί” μια διδασκαλία. Αυτό μπορεί να γίνει με πολύ απλές διαδικασίες, αρκεί να ενταχθούν στο μάθημα τα βασικά χαρακτηριστικά των παιχνιδιών, που είναι μια ιστορία (σύστημα, τρόπος παιχνιδιού), προσποίηση (ρόλοι), σύγκρουση (ανταγωνισμός), κανόνες και μετρήσιμος στόχος.

3. Ένταξη της παιχνιδοποίησης στη σχολική τάξη

Στις διαδικτυακές πλατφόρμες είναι δύσκολο να χτιστεί η επικοινωνία και να αναπτυχθεί η συμμετοχή αφού χρησιμοποιείται μόνο ένα μέρος των ανθρώπινων αισθήσεων και η ανάδραση, ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση είναι περιορισμένες. Απαιτείται λοιπόν η αξιοποίηση άλλων τεχνικών που εμπλέκουν και κινητοποιούν τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία. Η παιχνιδοποίηση σε αυτή την περίπτωση μπορεί να αυξήσει την εμπλοκή των συμμετεχόντων όπως π. χ. στην πλατφόρμα Edmodo που διαθέτει τη δυνατότητα απονομής εμβλημάτων.

Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα παιχνιδοποίησης αποτελεί η εργασία των Κοτίνη & Τζελέπη (2012) που προτείνουν την εισαγωγή στον προγραμματισμό με παιγνιώδη μορφή. Η πρόταση τους βασίζεται στο ότι οι μαθητές σε ζευγάρια παίζουν το ρόλο του προγραμματιστή και του υπολογιστή. Το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να εξοικειώνονται βιωματικά με τις έννοιες του αλγορίθμου, της σημασιολογίας της γλώσσας και της εκσφαλμάτωσης.

Ο Παπάζογλου Παπαζογλάκης (2014) προτείνει μερικούς τρόπους ένταξης αυτών των χαρακτηριστικών στη διδασκαλία και γενικότερα σε περιβάλλοντα που δεν έχουν σχέση με το παιχνίδι. Αυτοί είναι:

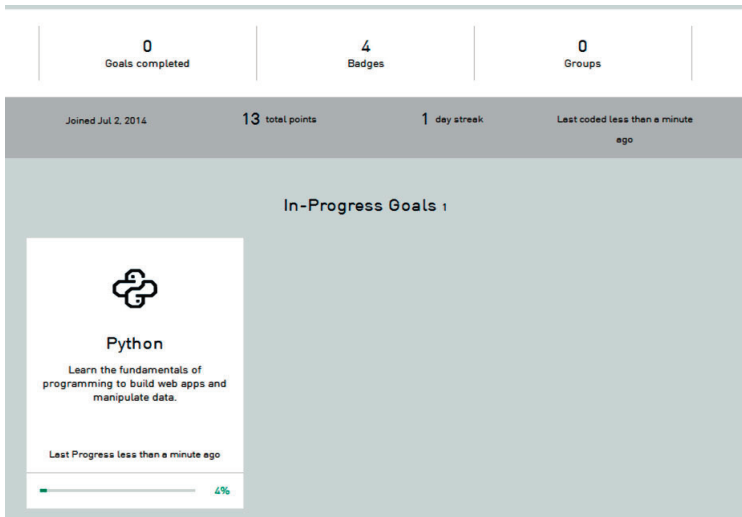
Στόχοι: Το πρώτο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός παιχνιδιού είναι ο στόχος (Πού πρέπει να φτάσω, Τι πρέπει να πετύχω,). Οι στόχοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, επιτεύξιμοι και μετρήσιμοι. Επίσης θα πρέπει να υπάρχει επιβράβευση για την επίτευξη κάθε στόχου, όπως για παράδειγμα η συγκέντρωση πόντων.

Πόντοι: Ένα σύστημα πόντων είναι αναμφισβήτητα οι σχολικοί βαθμοί. Το πρόβλημα είναι ότι αυτό το σύστημα είναι δομημένο με τρόπο που συχνά φοβίζει και αγχώνει τους μαθητές, αφού εκτός από επιβράβευση λειτουργεί και ως “τιμωρία”. Επίσης το χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι βαθμοί είναι μεγάλο, επομένως η επιβράβευση ενός επιτεύγματος δεν είναι άμεση. Επιπρόσθετα προκύπτουν από έναν συνδυασμό κριτηρίων που δεν διαχωρίζονται και πολύ συχνά αγνοούνται από τους μαθητές. Για παράδειγμα, είναι πιθανό ένας μαθητής να έχει εξαιρετική συμπεριφορά στην τάξη αλλά μέτρια απόδοση στις εξετάσεις. Η υποδειγματική του συμπεριφορά δεν επιβραβεύεται με ουσιαστικό τρόπο μέσα από τους βαθμούς. Αντίθετα, ένα σύστημα θετικών πόντων που θα κερδίζονταν μόνο (χωρίς αρνητικούς πόντους), θα μπορούσε να λειτουργήσει περισσότερο ως κίνητρο επιβραβεύοντας άμεσα τα επιτεύγματα των μαθητών (θετική ενίσχυση). Με τον τρόπο αυτό θα επιτρεπόταν η επιβράβευση όχι μόνο της απόδοσης στις εξετάσεις και τις εργασίες αλλά και άλλες πτυχές της συμπεριφοράς στην τάξη που είναι εξίσου σημαντικές όπως η επιμέλεια, η πρωτοβουλία, η καλή συμπεριφορά και άλλα.

Επίπεδα δυσκολίας: Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών που κρατούν το ενδιαφέρον των παικτών είναι ότι όσο το παιχνίδι προχωρά γίνεται όλο και δυσκολότερο. Αυτό εξηγείται αν αναλογιστούμε ότι το μυαλό λειτουργεί με πρότυπα (patterns). Όταν παίξουμε επανειλημμένα ένα παιχνίδι, μαθαίνουμε πώς να το κερδίσουμε και έτσι χάνει το ενδιαφέρον του αφού δεν αποτελεί πια πρόκληση. Τα επίπεδα αυξανόμενης δυσκολίας κρατούν το ενδιαφέρον προσφέροντάς περισσότερες προκλήσεις. Αυτά θα μπορούσαν να ενταχθούν, για παράδειγμα, σε ένα παιχνίδι μαθηματικών ή ορθογραφίας ή ακόμα και σε ένα σύστημα όπου κάθε μαθητής θα “ανεβαίνει” επίπεδο κάθε φορά που θα συγκεντρώνει έναν αριθμό πόντων οι οποίοι θα αυξάνονται για κάθε επίπεδο.

Δείκτης προόδου: Ο δείκτης προόδου μπορεί να απεικονίζεται με ένα γράφημα με τη μορφή, για παράδειγμα, μίας μπάρας που δείχνει στον συμμετέχοντα πόσο έχει προοδεύσει και πόσο απέχει από την επίτευξη του στόχου. Ένας τρόπος για να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών είναι η διαίρεση ενός στόχου σε μικρότερους, η επίτευξη των οποίων θα αυξάνει την πρόδοό τους. Επίσης είναι καλό να υπάρχουν και εναλλακτικοί στόχοι γιατί σε περίπτωση που ένας μαθητής δεν καταφέρει να πετύχει έναν στόχο για μεγάλο χρονικό διάστημα θα χάσει το ενδιαφέρον του και θα σταματήσει να προσπαθεί.

(Τρόποι παιχνιδοποίησης από την ιστοσελίδα <http://www.codecademy.com/>)



Κατάταξη: Η κατάταξη εξυπηρετεί την επιθυμία του ανθρώπου για κοινωνική υπόσταση. Μας αρέσει να γνωρίζουμε σε ποια θέση βρισκόμαστε ανάμεσα στους ανταγωνιστές μας και αυτό μας δίνει κίνητρο να προσπαθούμε να γινόμαστε καλύτεροι.

Εμβλήματα (badges) και άλλες επιβραβεύσεις: Όταν οι πόντοι και τα επίπεδα συνοδεύονται από άλλες επιβραβεύσεις, όπως εμβλήματα, τίτλοι, προνόμια, εικονικά δώρα και άλλα, το παιχνίδι έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και η ικανοποίησή από την επίτευξη είναι ακόμα μεγαλύτερη.

Είναι σημαντικό σύμφωνα με τον Iosup, (2012). να εξηγηθεί στους μαθητές:

- τι περιμένουμε από αυτούς να μάθουν και να κάνουν
- το πώς θα πάρουν άριστα (20)
- γενική και αναλυτική εξήγηση των προσδοκιών
- γενική και αναλυτική κατανομή του χρόνου

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να κάνουν μια διδασκαλία ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική και να παρέχουν κίνητρα στους μαθητές για να παρακολουθήσουν, να συμμετάσχουν, να εκφραστούν, να προσπαθήσουν, να μάθουν και να πετύχουν. Υπάρχουν και κάποια άλλα χαρακτηριστικά που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό μιας παιχνιδοποιημένης διδασκαλίας, επειδή μπορούν να καταστρέψουν το “παιχνίδι”. Αυτά είναι, σύμφωνα με τον Koster (2005):

- “Είναι πολύ εύκολο”: Όταν οι στόχοι δεν έχουν καμία δυσκολία και όλοι οι μαθητές μπορούν εύκολα να τους πετύχουν χάνεται ο ανταγωνισμός, η πρόκληση και το αίσθημα της επίτευξης.
- “Δεν είναι χρήσιμο”: Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, είναι σημαντικό για τους συμμετέχοντες (μαθητές) να γνωρίζουν για ποιον λόγο διδάσκονται όσα διδάσκονται και πώς θα τους χρησιμεύσουν. Το ίδιο ισχύει και για το ίδιο το “παιχνίδι” (“γιατί να παίξω,”).
- “Είναι πολύ δύσκολο”: Αν οι στόχοι είναι πολύ δύσκολοι και οι μαθητές δεν μπορούν να τους πετύχουν μετά από πολλή προσπάθεια, το πιθανότερο είναι ότι θα σταματήσουν να προσπαθούν.
- “Επαναλαμβάνεται”: Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, όταν ήδη κατέχουμε ένα πρότυπο αρχίζει να γίνεται βαρετό και χρειαζόμαστε κάτι νέο να προκαλέσει το ενδιαφέρον μας.
- “Δυσκολεύει πολύ γρήγορα”: Τα επίπεδα δυσκολίας θα πρέπει να είναι σχεδιασμένα ώστε η επίτευξη των στόχων να μην δυσκολεύει υπερβολικά γρήγορα.
- “Το κέρδισα”: Οι προκλήσεις θα πρέπει να είναι αρκετές και να διαφέρουν σε επίπεδο δυσκολίας ώστε οι στόχοι να μην επιτευχθούν υπερβολικά γρήγορα. Ένας τρόπος να αποφευχθεί αυτό είναι, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να υπάρχουν και κάποιοι δυσκολότεροι προαιρετικοί στόχοι που ο μαθητής θα έχει την επιλογή να προσπαθήσει να τους επιτύχει στο τέλος.

Από όλα αυτά φαίνεται ότι χρειάζεται πολύ καλός σχεδιασμός και την πρώτη φορά που θα επιχειρηθεί μπορεί να μην υπάρξει μεγάλη επιτυχία. Στόχος είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που εισάγει σε έννοιες παιχνιδιοποίησης τροφoδοτώντας τους μαθητές με εμπειρίες που έχουν νόημα και αξία για τους ίδιους. Θεωρούμε ότι αξίζει να επαναληφθεί η διαδικασία μερικές φορές ώστε να τη συνηθίσει ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του.

Η παιχνιδιοποίηση απαιτεί από τον εκπαιδευτικό χρόνο και ενέργεια αφού θα πρέπει να επιλεγούν τα στοιχεία που θα συμπεριληφθούν, να γίνει κατάλληλη προσαρμογή τους, αλλά και συνεχή προσαρμογή κατά την εφαρμογή τους. Είναι απαραίτητο επίσης να γίνει λεπτομερής εξήγηση της νέας τεχνικής στους μαθητές πριν από την έναρξη εφαρμογής της, αλλά και κατά τη διάρκεια εφαρμογής της μπορεί να προκύψουν μικρολεπτομέρειες που χρειάζεται να επιλυθούν.

Η νέα τεχνική πρέπει να υπερσχύσει της αδράνειας και η αδοκίμαστη τεχνική πρέπει να υπερνικήσει την αμφιβολία (Iosup, 2012).

4. Μεθοδολογία

Η εφαρμογή έγινε στην τάξη από τους δυο συγγραφείς στο μάθημα της Ιστορίας σε μαθητές της Α' ΕΠΑΛ και στο μάθημα ΤΠΕ στην Ε' τάξη δημοτικού σχολείου. Το πρώτο μάθημα έγινε από τον πρώτο συγγραφέα. Βασικός σκοπός ήταν να εντοπιστεί από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο συγκεκριμένο τμήμα διαφορά στη συμμετοχή, στο ενδιαφέρον αλλά και τη διάθεση των μαθητών. Το άλλο μάθημα έγινε από το δεύτερο συγγραφέα με τους ίδιους σκοπούς και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία. Δεν εφαρμόστηκε συγκεκριμένος πειραματικός σχεδιασμός και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αξιοποίησης της παιχνοδοποίησης σε αυτό το στάδιο βασίζεται σε ποιοτικά ευρήματα, όπως αυτά προέκυψαν από την εφαρμογή της διαδικασίας και την αξιολόγησή της με τη συζήτηση που ακολούθησε με τους ίδιους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν τις διδασκαλίες.

Τα στοιχεία παιχνιδιού που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής: στόχοι, πόντοι, επίπεδα δυσκολίας και τελική κατάταξη. Από την αρχή γνωστοποιήθηκε στους μαθητές τί έπρεπε να κάνουν ώστε να πετύχουν τον στόχο του παιχνιδιού, να κατακτήσουν δηλαδή το αξίωμα του Αυτοκράτορα (για την ιστορία) ή του Προγραμματιστή (για την Πληροφορική). Ήταν σημαντικό να γίνουν σαφείς οι οδηγίες και οι κανόνες του παιχνιδιού ώστε να οριστεί το πλαίσιο. Υπήρξε ένα διαφανές σύστημα πόντων με τη θετική βαθμολογία των 50 και 100 πόντων για τις λάθος και τις σωστές αντίστοιχα απαντήσεις. Χρησιμοποιήθηκε επίσης η αρνητική βαθμολογία (-50), που στόχο είχε να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, κάτι που φάνηκε ότι πέτυχε τον σκοπό του αφού καμία ομάδα δεν βαθμολογήθηκε αρνητικά. Σημαντικό στοιχείο παιχνιδιού ήταν και η τελική κατάταξη που ενίσχυσε το κίνητρο των ομάδων αλλά και μεμονωμένα των μαθητών να παρακολουθήσουν με ενδιαφέρον τη διαδικασία.

Τα μαθήματα ξεκίνησαν με την οδηγία: σήμερα θα μάθουμε παίζοντας, εγώ θα είμαι ο συντονιστής - "παρουσιαστής" του παιχνιδιού.

Κατόπιν ο «παρουσιαστής» εξήγησε σύντομα αλλά με σαφήνεια τους όρους του παιχνιδιού. Θεωρήθηκε βασικό να «αλλάξει» ο χώρος της τάξης και να γίνει, εικονικά, μεταφορά σε ένα διαφορετικό περιβάλλον που προσφέρει μάθηση μέσα από διασκέδαση. Οι μαθητές μπαίνουν στον ρόλο που τους έχει διανεμηθεί, αυτόν του «παίχτη», και αποποιούνται προσωρινά αυτό του μαθητή. Μια από τις «ευθύνες» που έχουν οι μαθητές στο νέο τους ρόλο είναι να προσέχουν και να σημειώνουν στοιχεία από τις σύντομες εισηγήσεις παρουσιάσεις για να μπορέσουν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που θα ακολουθήσουν. Οι μαθητές έχοντας ως στόχο το να κερδίσουν παρακολουθούν προσεκτικά τις εισηγήσεις και προσπαθούν να συγκεράτσουν τις νέες πληροφορίες. Θετικό σημείο αποτελεί το ότι προσφέρεται η

ίδια ευκαιρία σε όλους να συμμετέχουν χωρίς να έχουν προηγούμενες γνώσεις ή να έχουν μελετήσει το μάθημα προηγουμένως από το σπίτι. Το μάθημα μετατρέπεται σε παιχνίδι όπου όλοι έχουν την περιέργεια να εμπλακούν. Ενθαρρύνονται να απαντήσουν ακόμα και αν κάνουν λάθος, αφού όλες οι απαντήσεις δίνουν πόντους. Ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η προσπάθεια που έκαναν οι μαθητές να δώσουν τη σωστή απάντηση και η χαρά που ένοιωθαν ότι το πετύχαιναν.

Το σύστημα των πόντων ήταν διαμορφωμένο με άριστα το 100 και όχι το 10 ή το 20 που παραπέμπει σε σχολική βαθμολογική κλίμακα. Επίσης, υπήρχε η αρνητική βαθμολογία για όσους μιλήσουν με μέλος άλλης ομάδας. Οι κανόνες έγιναν σεβαστοί από τους μαθητές και σε όλη τη διαδικασία δεν χρειάστηκε να βαθμολογηθεί κανένας με -50. Οι μαθητές μας έδειξαν σε όλες τις περιπτώσεις ότι οι γνώσεις μπορούν να αποκτηθούν και παίζοντας.

Τεχνικές παιχνιδοποίησης με τη χρήση διαδικτυακών ασύγχρονων εφαρμογών (πλατφόρμα Edmodo) έχουν χρησιμοποιηθεί σε επιμορφώσεις που υλοποιήθηκαν (Θεοφανέλλης & Οικονομοπούλου, 2014).

5. Αποτελέσματα

Το υλικό και η ύλη του μαθήματος δεν άλλαξαν καθόλου όπως επίσης και οι ερωτήσεις που ήταν αυτές που έκανε ο εκπαιδευτικός σε άλλο τμήμα που δίδαξε το ίδιο μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο, απλά προστέθηκαν στοιχεία και ύφος παιχνιδιού. Η ύπαρξη στόχων και πόντων μαζί με τα επίπεδα δυσκολίας και την τελική κατάταξη ήταν αρκετά για να μετατρέψουν το μάθημα σε μια ευχάριστη εμπειρία και να δραστηριοποιήσουν το σύνολο των μαθητών.

Μία από τις δυσκολίες που παρατηρήθηκαν ήταν ότι δεν γνωρίζαμε τους μαθητές (τα ονόματά τους), αλλά ξεπεράστηκε μέσω της “παιχνιδοποιημένης” διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό το κλασικό μάθημα απέκτησε ενδιαφέρον και σχεδόν όλες οι ομάδες έδωσαν σωστές απαντήσεις, που σημαίνει ότι συγκράτησαν τις πληροφορίες. Αυτό που εντυπωσίασε τους εκπαιδευτικούς της τάξης ήταν η συμμετοχή από το σύνολο των μαθητών. Το βασικότερο από όλα είναι ότι διασκέδασαν. Η διαδικασία αυτή δεν είχε νικητές και ηττημένους αφού όλες οι ομάδες πήραν από έναν τίτλο.

6. Συμπεράσματα

Με την τεχνική της παιχνιδοποίησης η διδασκαλία μπορεί να μετατραπεί σε μια ευχάριστη εμπειρία όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί διασκεδάζουν μαζί και ξεφεύγουν από τη ρουτίνα της σχολικής τάξης. Η καλή προετοιμασία, όμως, έχει μεγάλη σημασία ώστε να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι. Αλλάζοντας τα δεδομένα μέσα σε μια τάξη δίνεται κίνητρο στους μαθητές να παρακολουθήσουν και

να αποκτήσουν γνώσεις με ευχάριστο τρόπο. Η παιχνιδοποίηση της διδασκαλίας με ή χωρίς τη βοήθεια των ηλεκτρονικών εφαρμογών είναι εφικτή στο σύνολο των μαθημάτων. Σίγουρα είναι εξαιρετικά δύσκολο να γίνει παιχνιδοποίηση όλων των ωρών διδασκαλίας μιας τάξης, αλλά η συχνή χρήση και η γενικότερη ένταξη στοιχείων παιχνιδιού στο μάθημα μπορεί να τονώσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Στο άρθρο αυτό έγινε μια πρώτη επισκόπηση της έννοιας στην εκπαίδευση και δοκιμάστηκε η εφαρμογή της σε δυο διαφορετικά μαθήματα. Τα πρώτα αυτά ευρήματα μπορούν να οδηγήσουν σε πιο συστηματικές μελέτες των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της παιχνιδοποίησης με μετρήσιμα δεδομένα πάνω σε αποτελέσματα μάθησης (με τη χρήση τεστ) σε σχέση με ομάδα ελέγχου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Θεοφανέλλης, Τ. & Οικονομοπούλου, Α. (2014) Το Edmodo ως εργαλείο ασύγχρονης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαιδευτική Πολιτική (26–28 Σεπτεμβρίου, 2014).
- Κοτίνη Ι. και Τζελέπη Σ. (2012) Η Συμβολή της Υπολογιστικής Σκέψης στην Προετοιμασία του Αυριανού Πολίτη. *Proceedings of the 4th Conference on Informatics in Education 2012*, pp. 221 - 228, 5-7 Οκτωβρίου 2012 Πειραιάς.
- Παπάζογλου Παπαζογλάκης Π. (2014) Παιχνιδοποίηση και ηλεκτρονική μάθηση. *i-Teacher*, 7, 213-223.

Ξενόγλωσση

- Axon, S. (2010). Who's Playing Social Games? [on line]. Available: <http://mashable.com/2010/02/17/social-gaming-survey/>. [28/5/2014]
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. and Nacke, L. E. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". In: *Mindtrek 2011 Proceedings, Tampere*, ACM Press, 9-15.
- Erenli, K. The Impact of Gamification: A Recommendation of Scenarios for Education Interactive Collaborative Learning (ICL), 2012 15th International Conference.
- Huizinga, J. (2010). *Homo Ludens: Proeve Eener Bepaling Van Het Spel-Element der Cultuur*. Amsterdam 2010, Amsterdam University Press.
- Iosup, A. (2012). Gamification: playful teaching for generation x, y, z. [on line] Available :[18/4/2014] <http://www.slideshare.net/aiosup/2013-a-iosupgamificationprimertudodag>

- Koster, R. (2005) *A theory of fun for game design*. Scottsdale: Paraglyph Press.
- Marczewski, A. (2013) *Gamification: A Simple Introduction*. [on line] Available: <http://books.google.gr/books?id=WsZYnwEACAAJ> [2/4/2014].
- Juul, J. (2011) *Half-real: video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge: The MIT Press.
- Salen, K. & E. Zimmerman (2004) *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Susi, T., Johannesson, M. & Backlund, P. (2007) *Serious games: An overview*. Informally published manuscript, School of Humanities and Informatics, University of Skövde, Skövde, Sweden. [on line] Available: <http://his.diva-portal.org/smash/get/diva2:2416/FULLTEXT01.pdf>
- Werbach, K. (2014). *Gamification* [on line] Available: course description <https://www.coursera.org/course/gamification> [5/5/2014]
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012) *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press. University of Pensilvania Philadelphia.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011) *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, CA: O'ReillyMedia.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ - ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΡΥΦΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΤΗ ΣΥΝΟΔΕΥΕΙ

Λεύκιος Νεοφύτου
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Abstract

This essay discusses the hidden curriculum embedded in the notion of critical thinking. Reviewing its potentials along with its limitations, the author suggests the adoption of a meta-critical approach in the examination of critical thinking. Such an approach not only will enable to transcend the hidden curriculum that comes with the unexamined utilization of critical thinking in education, but it will also contribute towards its humanization. To this end, critical thinking can benefit a lot from critical pedagogy.

Λέξεις κλειδιά

Αναλυτικό Πρόγραμμα, Κριτική Σκέψη, Κρυφό Αναλυτικό, Κριτική Παιδαγωγική.

0. Εισαγωγή

Καθώς πληθαίνουν οι πληροφορίες, αμφισβητούνται αιώνιες αξίες και σεΐονται τα θεμέλια της παραδοσιακής ηθικής, η ικανότητα του ανθρώπου να σκέφτεται κριτικά προβάλλει πλέον ως το κυρίαρχο στοίχημα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μέσα σε ένα γίγνεσθαι, ρευστό όσο ποτέ άλλοτε σε σχέση με τις ιδέες, τις αρχές και τις γνώσεις, σε ένα γίγνεσθαι που σήμερα επιβεβαιώνει για άλλη μια φορά τη ρήση του Ηράκλειτου ότι «τα πάντα ρει», ο πληθωρισμός σε σχέση με τα υλικά αγαθά αντικαθίσταται από τον πληθωρισμό στη διανοητική παραγωγή. Στο πλαίσιο τούτο, ακόμα και αυτός ο ορθός/ επιστημονικός λόγος, που άλλοτε αποτελούσε στέρεη βάση και εφαλτήριο για την πρόοδο και την ανάπτυξη, τίθεται υπό αίρεση. Έτσι, αναδύεται πλέον επιτακτικά η ανάγκη για την υιοθέτηση ενός νέου τρόπου σκέψης, δράσης και (αντι)στάσης: του κριτικού.

Στην καθημερινή της σημασία, η έννοια «κριτική» έχει συνδεθεί με την τεκμηριωμένη κρίση που εκφέρεται ως αξιολόγηση έργων πνευματικής δημιουργίας ή ακόμη ως η ικανότητα επισήμανσης λαθών και αδυναμιών. Η μετουσίωση της έννοιας «κριτική», από φράση της καθομιλουμένης σε παιδαγωγική θεωρία και πράξη, διενεργείται σε μεγάλο βαθμό μέσω της κριτικής σκέψης, η οποία έχει πλέον καθιερωθεί

ως πρώτιστη παιδαγωγική επιδίωξη δια μέσου των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Gardiner, 1995, Halpern, 2014, Lim, 2011, Thompson, 2011).

1. Η κριτική σκέψη ως απελευθέρωση από τα δόγματα

Οι ιδεολογικές παρακαταθήκες της κριτικής σκέψης μπορούν να αναζητηθούν μέσα στα ευρύτερα πλαίσια που χαρακτηρίζουν τη νεωτερικότητα, ως εποχή, ως ήθος, ως σκέψη αλλά και ως πράξη. Η νεωτερικότητα είναι αδιάρρηκτη με την έννοια του ευρωπαϊκού διαφωτισμού και την καθιέρωση ενός πλαισίου, όπου τα δόγματα τίθενται υπό αμφισβήτηση και δίνεται έμφαση στην τεκμηρίωση και στην απόδειξη. Το ήθος της νεωτερικότητας συνδέεται με την κριτική και ενδελεχή εξέταση στη βάση συγκεκριμένων, μετρήσιμων και αντικειμενικών κριτηρίων. Επιχειρεί, έτσι, να ανατρέψει τις αυταπόδεικτες αλήθειες τις οποίες οι άνθρωποι θα έπρεπε να αφομοιώνουν χωρίς οποιαδήποτε αμφισβήτηση.

Η νεωτερικότητα επιζητεί, λοιπόν, την απελευθέρωση της διάνοησης και την αντιπαράθεση του οποιουδήποτε 'ίσχυρισμού αλήθειας', έναντι κριτηρίων. Η κριτική σκέψη, ως απότοκο του νεωτερικού ήθους και τρόπου σκέψης, αφορά αφενός σε στάσεις που συνδέονται με την αμφισβήτηση και αφετέρου σε δεξιότητες που καθιστούν το άτομο ικανό όχι μόνο να αμφισβητεί, αλλά και να τεκμηριώνει την αμφισβήτησή του. Περιλαμβάνει δε: 1) τη στάση του να είναι κανείς διατεθειμένος να εξετάζει στοχαστικά τα προβλήματα και τα ζητήματα που βιώνει, 2) τη γνώση των μεθόδων της ορθολογικής διερεύνησης και συλλογιστικής, 3) την ικανότητα εφαρμογής αυτών των μεθόδων Glaser (1941). Έτσι, το κριτικά σκεπτόμενο άτομο δεν γίνεται έρμαιο άλλων, επενδύοντας εν λευκώ στα λόγια και στις υποσχέσεις του οποιουδήποτε ηγέτη (Facione, 2010).

Η σύνδεση της κριτικής σκέψης με τον διαφωτισμό συνδέεται με την πρώτη ίσως λειτουργία, δια της οποίας η κριτική σκέψη απέκτησε αυξημένη αποδοχή και αναγνώριση: την απελευθερωτική δύναμη και την υπέρβαση του ελιτισμού, σε νοητικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Υπό το πρίσμα του διαφωτισμού η κριτική σκέψη γίνεται προνόμιο των μαζών, δεν αποτελεί πλέον ικανότητα δοσμένη από τη φύση ή το θεό και γίνεται έτσι αντικείμενο που μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους δεξιότητες και να διδαχθεί (Nelson & Crow, 2014, Stanovich & Stanovich, 2010). Η οποιαδήποτε διάκριση που βασίζεται σε μεταφυσικά κριτήρια ανατρέπεται κατά τον διαφωτισμό, αφού πλέον δίνεται έμφαση στον ορθό λόγο που προβάλλει στον αντίποδα της μεταφυσικής και των προκαταλήψεων. Ο ορθός λόγος είναι ο επιστημονικά τεκμηριωμένος λόγος, που υπερβαίνει τον δογματισμό του ηγεμόνα και που βασίζεται σε δεδομένα. Είναι ο λόγος που μπορεί να τύχει λεπτομερούς εξέτασης και αμφισβήτησης και μόνο όταν μπορέσει να αντισταθεί των ενδελεχών ελέγχων εγκαθίσταται ως αληθής (Ennis, 1962, 1980, Moore & Parker, 2011).

2. Η κριτική σκέψη ως μέσο διαχείρισης του πληθωρισμού των πληροφοριών

Στη σύγχρονη βέβαια εποχή και δεδομένης της κατίσχυσης της δημοκρατίας και της συνακόλουθης ελευθερίας της έκφρασης, η απελευθερωτική διάσταση της κριτικής σκέψης δεν αφορά στην αμφισβήτηση του λόγου του άρχοντα-ηγεμόνα-θηρσκευτικού ηγέτη. Αφορά, πρωτίστως, στη διαχείριση του πληθωρισμού των ιδεών. Σήμερα, που βήμα έκφρασης ιδεών δεν έχουν μόνο οι ηγεμόνες αλλά οποισοδήποτε έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, σήμερα που όλοι όσοι θέλουν μπορούν να γίνουν συγγραφείς και να έχουν το δικό τους αναγνωστικό κοινό μέσω των blogs, σήμερα που οποιοσοδήποτε μπορεί να γίνει συγγραφέας σε μια εγκυκλοπαίδεια-‘wikipedia’ (Neophyτου, 2012), η κριτική σκέψη λειτουργεί ως μπούσουλας σε ένα αρχιπέλαγος πληροφοριών. Επιτρέπει δε, την ασφαλή πλοήγηση, την επιλογή του αξιόλογου και την απόρριψη του άσχετου και του απατηλού. Ενδεικτικός είναι και ο ορισμός των Ennis και Norris για την κριτική σκέψη, ως την «ορθολογική και στοχαστική σκέψη, που επικεντρώνεται σε μια απόφαση για το τι να πιστέψει ή να πράξει κανείς» (1989, σ. 3).

Μέσα στην πληθώρα των ιδεών, η κριτική σκέψη σύμφωνα με τον Ennis (1996) επιτρέπει την επικέντρωση σε ένα ζήτημα ή πρόβλημα, κατευθύνει την ορθή διερεύνηση των δεδομένων και των επιχειρημάτων, εξετάζει τη σαφήνεια και προβαίνει σε διερεύνηση του πλαισίου μέσα στο οποίο συντελείται ο συγκεκριμένος στοχασμός (ανθρώπινος περίγυρος, φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον). Στη βάση τούτων, οδηγείται στην επαρκή τεκμηρίωση των συμπερασμάτων. Η κριτική σκέψη είναι, κατά συνέπεια, πειθαρχημένη, αυτοκατευθυνόμενη και λειτουργεί με ορισμένους διανοητικούς κανόνες, πάντα προσανατολισμένη σύμφωνα με τη φύση του προβλήματος ή τη γνωστική περιοχή (Paul, 1993, Fisher, 2011).

Συγκεφαλαιώνοντας τα όσα έχουμε πει μέχρι στιγμής, διαπιστώνουμε ότι το ιδεολογικό υπόβαθρο της κριτικής σκέψης βασίζεται σε μια διπλή απελευθερωτική λειτουργία με διαφορετικές ιστορικές βάσεις και αφετηρία: αφενός την απελευθέρωση από τα δόγματα και τον σκοταδισμό του μεσαίωνα (στο πλαίσιο της πρώιμης νεοτερικότητας και των καταβολών του διαφωτισμού), αφετέρου τη διαχείριση των πληροφοριών που προέκυψαν ως παρενέργεια της μαζικοποίησης του δικαιώματος της ελευθερίας της έκφρασης. Επίκεντρο στην κριτική σκέψη είναι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο. Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική διάσταση της κριτικής σκέψης αφορά στην κατάδειξη και στην καλλιέργεια των χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων εκείνων που θα επιτρέψουν στο άτομο να διαχειριστεί τις πληροφορίες, να τις αντιπαραβάλει με τα κριτήρια του ορθού λόγου και να επιλέξει τη βέλτιστη επιλογή.

3. Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο

Αναταποκρινόμενη στην ανάγκη για διαχείριση της πληθώρας των πληροφοριών, η κριτική σκέψη ως στάση αλλά και ως ικανότητα, αναπόφευκτα επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Σύμφωνα με τους Burbules και Beck (1999, σ. 8), το κριτικά σκεπτόμενο άτομο δεν ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη ατζέντα στην εξέταση του οποιουδήποτε προβλήματος, η οποία λ.χ. θα κατεύθυνε τη σκέψη στην εξέταση των οικονομικών, πολιτικών, ιδεολογικών ή άλλων παραμέτρων που ενδεχομένως να αλληλεπιδρούν. Η κριτική σκέψη λειτουργεί αποπλαισιωμένα αποδίδοντας έμφαση στην εσωτερική συνέπεια και στη λογικότητα των οποιονδήποτε ισχυρισμών. Συνεπώς, επιτυγχάνεται η αντικειμενικότητα στη διαχείριση των επιλογών και η λήψη της ορθολογικότερης απόφασης.

Ο ορθός λόγος είναι η βασική επιδίωξη αλλά και υπερκείμενη αρχή που διέπει την κριτική σκέψη. Συνακόλουθα, η οποιαδήποτε γνωσιολογική οντότητα εξετάζεται στη βάση της επιστημονικής της επάρκειας, της πληρότητας, της συνέπειας αλλά και της συνοχής της συνοδευούσας επιχειρηματολογίας (Siegel, 1988, Lai, 2011). Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική πράξη φιλοδοξεί να καταστήσει τον μαθητή ικανό να βρίσκει μέσα από τις διάφορες πηγές πληροφοριών ενδεχόμενες ασυνέπειες και αντινομίες και να κρίνει εάν η παρεχόμενη πληροφόρηση είναι πλήρης και περιεκτική, λαμβάνοντας υπόψη κατά πόσο συμπεριλαμβάνονται οι βασικότερες πληροφορίες που θα ανέμενε κανείς. Από ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο αναμένεται, επίσης, να μπορεί να διαπιστώνει εάν μέσα σε μια οποιαδήποτε διανοητική παραγωγή συμπεριλαμβάνεται όχι μόνο λόγος αλλά και αντίλογος και ακόμη και στην απουσία αντιλόγου, να είναι σε θέση να αναζητεί εναλλακτικές και συμπληρωματικές πηγές για την επίτευξη της πληρέστερης δυνατής κατανόησης.

Τα πιο πάνω χαρακτηριστικά αφορούν σε δεξιότητες κατανόησης του παραχθέντος λόγου, αποσκοπώντας έτσι στη δημιουργία ενός «κριτικού καταναλωτή πληροφοριών» (Burbules και Beck, 1999). Πέραν όμως τούτων, η κριτική σκέψη αναφέρεται επίσης σε δεξιότητες παραγωγής λόγου. Κατ' αντιστοιχία, τα κριτήρια που αναφέρθηκαν πιο πάνω αναμένεται να εφαρμόζονται συνειδητά από τον μαθητή όταν αυτός δημιουργεί τα δικά του κείμενα. Μέσα σε αυτό το πνεύμα, η κριτική σκέψη στη διδασκαλία συνοδεύτηκε από ταξινομίες χαρακτηριστικών που πρέπει να διακρίνουν τον μαθητή, όπως τη σαφήνεια, την ακρίβεια, τη συνέπεια, την εμπρίθεια, την πληρότητα, την αμεροληψία (π.χ. Ennis, 1996, Kek & Huijser, 2011, Osborne, 2012, Paul, 1993) και την μετουσίωση αυτών σε μετρήσιμους διδακτικούς στόχους μέσω συγκεκριμένης μεθόδευσης και προγραμμάτων (π.χ. Bean, 2011).

Η επιδίωξη για την κριτική σκέψη μετουσιώνεται σε διδασκαλία στη βάση προδιαγεγραμμένων ακολουθιών, συγκεκριμένων βημάτων και εξάσκησης που επιδιώκει τη δυναμική ανάπτυξη των ατόμων στη βάση της κατάκτησης μιας

πυραμοειδούς δομημένης σειράς γνωστικών δεξιοτήτων. Δεξιότητες οι οποίες μπορεί να βρίσκουν οριζόντια εφαρμογή σε ποικίλες περιοχές και γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Norris 1992, Talaska 1992, Ennis, 1996, Scriven & Paul, 2008) ή να είναι επικεντρωμένες σε ειδικά και εξειδικευμένα θέματα (π.χ. McPeck, 1990, Willingham, 2008).

Επιπλέον των δεξιοτήτων, το κριτικά σκεπτόμενο άτομο πρέπει να διέπεται από συγκεκριμένες στάσεις και προδιαθέσεις που να το προτρέπουν να εξετάσει κάτι κριτικά (Ennis 1987, 1996). Οι προδιαθέσεις όμως αυτές δεν είναι απλά κάτι που ενεργοποιεί τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης αλλά ένα βαθιά ριζωμένο στοιχείο του χαρακτήρα του ανθρώπου. Αυτό αποτελεί το «κριτικό πνεύμα», μια στάση ζωής που διέπεται από «αγάπη για την αλήθεια και περιφρόνηση για το ψέμα» (Sheffler, 1991) και «ισχυρή παρώθηση για καθαρότητα, ακρίβεια και ευθυκρισία» (Paul 1983, 1994). Η απλή επίδειξη και εφαρμογή των ικανοτήτων αποτελεί μια ασθενή ένδειξη κριτικής σκέψης. Από την άλλη, η ενσωμάτωση των δεξιοτήτων αυτών σε μια συνεπή κοσμοθεωρία και η μετουσίωσή τους σε στάσεις και τρόπο ζωής- που θέτει τις ίδιες τις παραδοχές του ατόμου υπό αμφισβήτηση- αποτελεί ισχυρή ένδειξη της κριτικής σκέψης.

4. Άρρητες παραδοχές και παραπρογραμματικές προεκτάσεις: Μια κριτική στην κριτική σκέψη

Ποιο μπορεί να είναι το λανθάνον Α.Π.¹ που συνοδεύει μια έννοια που όπως προείπαμε αποσκοπεί στην απελευθέρωση της ανθρώπινης διάνοησης, Ποια είναι τα υπόρρητα μηνύματα, που μπορεί να κρύβονται σε πρακτικές που επιζητούν να καλλιεργήσουν την κριτική διάθεση, την ανάλυση των πληροφοριών, την ενεργητική επιμονή στην εύρεση αντινομιών και στην επίτευξη της εσωτερικής συνέπειας και της ορθότητας των επιχειρημάτων,

Η κριτική έναντι της κριτικής σκέψης και οι συνακόλουθες γκρίζες περιοχές που υποθάλλουν παραπρογράμματα βασίζονται σε δύο κατά κύριο λόγο προοπτικές: της κριτικής θεωρίας και του μετανεοτερισμού. Όπως επισημαίνει η Κουτσελίνη (2009, σ. 33), η πρώτη προοπτική, αυτή δηλαδή της κριτικής θεωρίας, επικεντρώνει την κριτική της στην αναπαραγωγή, δια του αναλυτικού προγράμματος, ενός αμφισβητήσιμου και μη νομιμοποιημένου αποτελέσματος. Η δεύτερη προοπτική, αυτή του μετανεοτερισμού, χρησιμοποιεί ως αιχμή του δόρατος στην κριτική της την αποπροσωποποίηση μαθητή μέσα από το ορθολογιστικό νευτώνιο πνεύμα, το οποίο περιορίζει την εμπειρία και τις σχέσεις σε κανονισμούς και μετρήσεις.

Οι θέσεις αυτές μπορούν να γίνουν περισσότερο κατανοητές αν εξετάσουμε τους ορισμούς και τα χαρακτηριστικά που παρατίθενται από διάφορους κορυφαίους στοχαστές της κριτικής σκέψης.

«1) Μία στάση του να είναι κανείς διατεθειμένος να εξετάζει στοχαστικά τα προβλήματα και τα ζητήματα που βιώνει, 2) η γνώση των μεθόδων της ορθολογικής διερεύνησης και συλλογιστικής, 3) η ικανότητα εφαρμογής αυτών των μεθόδων» (Glaser, 1941, σ. 5-6).

«Κριτική σκέψη είναι η πειθαρχημένη και αυτοκατευθυνόμενη σκέψη, που λειτουργεί με βάση ορισμένους διανοητικούς κανόνες και προσανατολίζεται σύμφωνα με τη φύση του προβλήματος ή τη γνωστική περιοχή» (Paul, 1993, σ. 137).

«...ορθολογική και στοχαστική σκέψη, που επικεντρώνεται σε μια απόφαση για το τι να πιστέψει ή να πράξει κανείς» (Ennis και Norris, 1989, σ. 3).

Συγκεφαλαιώνοντας τις πιο πάνω θέσεις, μπορούμε να διακρίνουμε ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης αφορούν στην ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται σε ένα ζήτημα ή πρόβλημα, να εξετάζει τα δεδομένα και τα επιχειρήματα εφαρμόζοντας τις αρχές της σαφήνειας, της ακρίβειας, της συνέπειας, της εμβρίθειας, της πληρότητας και της αμεροληψίας (Ennis, 1996, Paul, 1993). Αφορά σε δεξιότητες συγκέντρωσης και διαχείρισης των κατάλληλων πληροφοριών, δεξιότητες ερμηνείας δεδομένων και αξιολόγησης των ενδείξεων, δεξιότητες εντοπισμού της ύπαρξης λογικών συσχετισμών μεταξύ διαφόρων προτάσεων, κατανόηση της χρήσης της γλώσσας με ακρίβεια και σαφήνεια, και εν τέλει άντληση τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και γενικεύσεων (Glaser, 1941).

Στη βάση, λοιπόν, των πιο πάνω μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι σε γενικές γραμμές η κριτική σκέψη παραμένει προσηλωμένη στην τήρηση διανοητικών κανόνων για τη διαπίστωση της αξίας ενός ισχυρισμού αλήθειας. Εντούτοις, εκείνο που φαίνεται να απουσιάζει είναι, σύμφωνα με τον Κόκκο (2010), μια συνειδητή απόφαση για την αμφισβήτηση παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες, την αξιολόγηση του ιδεολογικού υποβάθρου στο οποίο βασίζονται, καθώς και τη σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την προοπτική της δράσης για την προσωπική ή κοινωνική αλλαγή. Φυσικά, το να ισχυριστούμε ότι η κοινωνική δικαιοσύνη δεν αποτελεί ένα κορυφαίο ζήτημα στη ρητορική της κριτικής σκέψης θα ήταν εντελώς άδικο καθότι κορυφαίοι στοχαστές της κριτικής σκέψης όπως ο Ennis, ο Paul και ο Siegel έχουν ευθέως δηλώσει την ευαισθησία τους για το θέμα και έχουν ασχοληθεί εκτεταμένα στα γραπτά τους με αυτό. Εντούτοις, όπως υποστηρίζουν οι Burbules και Beck (1999), η αναγωγή της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας σε δεσπόζουσα αρετή έχει ως αποτέλεσμα οι «σκληροπυρηνικά» ασπάζόμενοι την έννοια εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν πεισματικά να κατευθύνουν τους μαθητές τους ή να επι(υπο)βάλουν σε αυτούς συγκεκριμένες ηθικές αρχές και αρετές. Οι συνακόλουθες διδακτικές προσεγγίσεις εμμένουν στην εξέταση των δεδομένων εντός

του ειδικού πλαισίου, δια των οποίων αναπτύσσονται οι οποιοδήποτε ισχυρισμοί. Αν οι μαθητές καταφέρουν από μόνοι τους, εφαρμόζοντας τις συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες, να αντιληφθούν ενδεχόμενες πολιτικές προεκτάσεις, συμφέροντα, άρρητες δηλώσεις και ασύμμετρες εξουσιαστικές σχέσεις έχει καλώς. Σίγουρα, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δεν αποκλείει κάτι τέτοιο. Από την άλλη όμως δεν το θέτει ως πρώτιστό της σκοπό.

Κατά συνέπεια η επιμονή της κριτικής σκέψης στη διαπίστωση της εσωτερικής συνέπειας ενός ισχυρισμού και η προκαταρκτική τουλάχιστον αποπλαισίωση της πληροφορίας για χάρη της αμερόληπτης και εστιασμένης εξέτασης είναι εκείνο που, σύμφωνα με τον Giroux (1994), αποτελεί τον βασικό περιορισμό της. Εκείνα που εξαιρούνται, εκείνα που δεν εξετάζονται, εκείνα που λείπουν από την ανάλυση είναι ακριβώς εκείνα που αποκαλύπτουν το λανθάνον Α. Π. που μπορεί να υποβόσκει μέσω των σχολικών προγραμμάτων που επικεντρώνονται στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, η κριτική σκέψη θεμελιώνεται στις ιδεολογικές παρακαταθήκες του διαφωτισμού και του συνακόλουθου *modus operandi/modus vivendi* της νεωτερικότητας. Αντικατοπτρίζοντας, ως εκ τούτου, την αγωνία της νεωτερικότητας για απελευθέρωση από τα δόγματα, μεγάλη έμφαση στον σχεδιασμό των Α. Π δίνεται στην τήρηση εκείνων των κανόνων και των διαδικασιών που θα επιτρέπουν τη μέτρηση και την απόδειξη ως υπέρβαση του απρόβλεπτου, του υπερβατικού και του μεταφυσικού (Black, 1966, Giddens, 1990, Harvey, 1989). Κατά συνέπεια, το είδος του Α.Π. προγράμματος που αναπτύσσεται θα είναι είτε το ακαδημαϊκό είτε το τεχνοκρατικό² ακολουθώντας γραμμική, χρονολογική ή ιεραρχημένη οργάνωση της ύλης, βασιζόμενη κατά κανόνα στο μοντέλο του Tyler (1949). Η λογική όμως αυτή μακράν απέχει από την απελευθερωτική πρόθεση την οποία η κριτική σκέψη υιοθετεί. Σύμφωνα με την κριτική που ασκήθηκε από πολλούς μετανεωτερικούς στοχαστές (π.χ. Apple, 1979, Doll, 1993, Giroux, 1981, Grundy, 1987) η εμπειρογνωμοσύνη, η μέτρηση, ο πειραματισμός και τα μοντέλα της γραμμικής, προκαθορισμένης και σε ακολουθία ανάπτυξης προγραμμάτων οδήγησαν στην επικυριαρχία του τομέα της Ανάπτυξης Προγραμμάτων από τεχνοκράτες που εφαρμόζουν πανομοιότυπες διαδικασίες κλειστών συστημάτων. Μ' αυτό το νόημα, η διδασκαλία θεωρείται ως ένα σύνολο μετρήσιμων και ωφέλιμων δεξιοτήτων και τεχνικών που αγνοούν την πραγματική παιδαγωγική σχέση (Aoki, 1992). Οι διδακτικές ταξινομίες των στόχων, οι λίστες χαρακτηριστικών και οι συνακόλουθες τεχνικές που αναπτύσσονται στη βάση τούτων ενδεχομένως να αποτελούν έναν οδικό χάρτη για την πλεύση προς την πρόοδο και την κατάδειξη της οποιασδήποτε βελτίωσης. Από την άλλη όμως αποτελούν κριτήρια δια των οποίων συντελείται, αλλά και νομιμοποιείται η επιλογή των ατόμων που θα κληθούν να καταλάβουν τις ανώτερες θέσεις εξουσιαστικού κύρους.

Το λανθάνον αναλυτικό, που προωθείται μέσω αυτής της κατάστασης ξεκινά στη βάση του ευσεβούς πόθου της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης σε όλους τους πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών. Εντούτοις, η επιστημοσύνη που αποτελεί το κριτήριο συμμετοχής στην παραγωγή λόγου, μια επιστημοσύνη που συναποτελείται από λίστες χαρακτηριστικών, αναπόφευκτα προδιαγράφει μια νέα inteligen-tσία. Έτσι, η όλη προσπάθεια αντικαθιστά μεν τα πρότερα δόγματα (λ.χ τον σκοταδισμό του μεσαίωνα), εγκαθιδρύει δε καινούργια δόγματα στα οποία ο νομοθέτης είναι ο κάτοχος τη γνώσης.

Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω, οι παραπρογραμματικές λειτουργίες που συνοδεύουν την κριτική σκέψη, δηλαδή η de facto δημιουργία μιας εξουσιαστικής πυραμίδας που καθορίζει ποιοι παράγουν και ποιοι καταναλώνουν τη γνώση, έρχεται να υποσκάψει μια από τις βασικές επιδιώξεις της ίδια της κριτικής σκέψης: την αυτάρκεια. «Ένα αυτάρκες άτομο είναι ένα απελευθερωμένο άτομο... ελεύθερο από τον έλεγχο που θα μπορούσαν να ασκήσουν σε αυτό ενδεχόμενες αχρείαστες, ανεπιθύμητες και ατεκμηρίωτες πεποιθήσεις» (Siegel, 1988, σ. 58). Η απελευθέρωση μέσα σε αυτό το πλαίσιο νοείται ως πληροφορημένη-όχι ανακλαστική και αυτόματη- δράση. Η ανακλαστική δράση, είναι η δράση που γίνεται χωρίς να σκεφτούμε το γιατί. Πώς όμως η αποδοχή του επιστημονικού λόγου υποσκάπτει την αυτάρκεια του ατόμου, Ας το εξετάσουμε με ένα παράδειγμα: ως μαθητές οι περισσότεροι από εμάς μάθαμε ότι η γη είναι σφαιρική. Τη γνώση όμως αυτή τη δεχτήκαμε αξιωματικά- απλά και μόνο επειδή μας δίδαξαν στο σχολείο ότι έτσι είναι. Εντούτοις, οι δικές μας εμπειρίες και τα άμεσά μας βιώματα καταδεικνυαν ότι η γη μακράν απείχε από το να είναι σφαιρική, γιατί... αν ήταν έτσι οι άνθρωποι και τα αντικείμενα θα έστεκαν στραβά ή θα έπεφταν κάτω. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί κατέβαλαν και καταβάλλουν πολλές φιλόπρονες προσπάθειες να πείσουν τα παιδιά για την ορθότητα των ισχυρισμών τους, επιστρατεύοντας πειράματα, ταινίες και πολλά άλλα βοηθήματα. Ως παιδί όμως θυμάμαι ότι έμαθα ότι η γη είναι σφαιρική όχι γιατί είχα πειστεί από τα πειράματα, αλλά διότι αυτό αποτελούσε την έγκυρη γνώση, τη γνώση που μετέδιδαν οι αυθεντίες, οι δάσκαλοί μου, οι οποίοι στην ουσία αναμετέδιδαν τη γνώση που είχαν μεταδώσει σε αυτούς άλλοι διαμεσολαβητές της γνώσης, μιας γνώσης που είχε παραχθεί από σπουδαίους επιστήμονες.

Η κριτική σκέψη στην προσπάθειά της να τεκμηριώσει την ‘αλήθεια’ χρίζει νέους αυτοκράτορες και πατριάρχες. Εκείνοι, αποτελούν πλέον τα ‘ιερά τέρατα’, εκείνων ο λόγος αποτελεί το τεκμήριο εγκυροποίησης του λόγου των ‘πληβείων’ (των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των απλών ανθρώπων-ακόμη και αν αυτοί είναι τελικά απόφοιτοι πανεπιστημίων), οι οποίοι επικαλούνται τους ‘πατριάρχες της γνώσης’, για να προσδώσουν κύρος και αξιοπιστία στα δικά τους λόγια³. Οι πεποιθήσεις που καθοδηγούν τις πράξεις μας, τις πράξεις των “απλών μέσων ανθρώπων” παραμένουν ανεξέταστες. Ο χαρακτηρισμός τους βέβαια ως ατεκ-

μηρίωτων δεν βασίζεται στο γεγονός ότι στερούνται έγκυρης επιστημονικής βάσης, αλλά στον τρόπο δια των οποίων έχουν προσληφθεί από τους μαθητές (αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς), οι οποίοι αρκούνται στην απλή διαμεσολάβηση, για να μην πούμε μηρυκασμό των απόψεων των 'αδιαμφισβήτητων γκουρού'. Έναν τρόπο που βασίζεται στην αρχή της αυθεντίας. Της αυθεντίας του εκπαιδευτικού ή γενικά της αυθεντίας του φέροντος έναν συμβολικό τίτλο ευγενείας (π.χ. MD/γίατρος, PhD/ακαδημαϊκός). Στην περίπτωση αυτή, παρά το γεγονός ότι μια θέση βασίζεται σε επιστημονικά δεδομένα, αυτά ίσως να μην είναι τόσο ισχυρά ώστε να ανατρέψουν προϋπάρχουσες παρανοήσεις και να επιφέρουν γνωστική σύγκρουση (όπως στην περίπτωση του σχήματος της γης που ανέφερα προηγουμένως). Παρόλα ταύτα οι μαθητές υιοθετούν μια θέση απλά και μόνον επειδή προήλθε από το πρόσωπο εκείνο που κατέχει τη δύναμη του ειδικού. Συνακόλουθα, η αμφισβήτηση του λόγου των 'ιερών τεράτων' μπορεί να γίνει μόνο από άλλα 'ιερά τέρατα' ή αλλοίμονο..... από μερικούς θρασεείς, αδαείς, αμόρφωτους, ημιμαθείς και εν τέλει.... ασεβείς. Οι μαθητές-αλλά και γενικά οι άνθρωποι- υιοθετούν μια θέση απλά και μόνο επειδή προήλθε από το πρόσωπο εκείνο που κατέχει τη δύναμη του ειδικού ο οποίος τελικά είναι εκείνος ο μοναδικός αυτάρκης ή... μάλλον όχι. Αυτάρκης είναι μόνο στη 'δική του 'λίμνη', στο δικό του πεδίο. Ακόμη και αυτός ο πατριάρχης δεν μπορεί να επικαλεστεί αυτάρκεια σε άλλα πεδία.

Σε παρόμοιο μήκος κύματος συναντούμε και την κριτική που ασκήθηκε κατά της κριτικής σκέψης από τη φεμινιστική θεωρία. Για παράδειγμα οι Belenky και συνεργάτες (1986), καθώς και η Thayer-Bacon (1993) εκφράζουν την άποψη ότι η κριτική σκέψη προβάλλει μια λογική που απέχει από την 'γυναικεία λογική' και ότι η εμμονή της στην επικύρωση των διαφόρων θέσεων αποκλειστικά με τη χρήση εμπειρικών δεδομένων αποκλείει συστηματικά ή τουλάχιστον υποβαθμίζει άλλες πηγές τεκμηρίωσης, όπως την προσωπική εμπειρία και το συναίσθημα. Κοντολογίς, η κριτική αυτή θεωρεί ότι η κριτική σκέψη εναγκαλίζεται τον τρόπο σκέψης των λευκών, 'δυτικοτραφών' αρρένων που είναι κατά πολύ διαφορετικός, από τον αντίστοιχο γυναικείο ή τον τρόπο σκέψης άλλων φυλετικών ή εθνικών ομάδων. Επιπλέον, δια της ουσιοκρατικής της προσέγγισης, βασίζει τις οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στη λογική του ελλείμματος και της διαφοράς: ότι δηλαδή οι γυναίκες, οι μειονότητες και άλλοι λαοί πέραν του δυτικού κόσμου, όχι μόνο διαφέρουν στον τρόπο σκέψης από τους λευκούς, δυτικούς άνδρες αλλά επίσης υστερούν (Arnstine 1991, Garrison & Phelan 1990, Noddings 1984, Warren 1994). Αντίστοιχα, η κριτική αυτή μεταφερόμενη στο επίπεδο της τάξης μας βοηθά να αντιληφθούμε πώς συντελείται η προπαρασκευή των μελλοντικών επιστημόνων: τα παιδιά μαθαίνουν για τους επιστήμονες, υποδύονται τους επιστήμονες αλλά πάλι, δια των κυρίαρχων επιστημονικών προτύπων που παρέχονται μέσω των

σχολικών εγχειριδίων, τα παιδιά μαθαίνουν ότι οι επιστήμονες προέρχονται από συγκεκριμένη κάστα ανθρώπων, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Επιστρέφοντας ξανά στην αφετηρία της σύγχρονης εννοιολόγησης της κριτικής σκέψης, τον διαφωτισμό, διαπιστώνουμε μια επιπλέον παραπρογραμματική διάσταση-την υπερπροβολή του ατόμου. Η κριτική σκέψη επιχειρεί να υπερβεί τη διαστρεβλωμένη ή πρόχειρη σκέψη και να την αντικαταστήσει με αξιόπιστες διαδικασίες διερεύνησης. Η πρόχειρη σκέψη είναι όμως συχνά απότοκο της κοινωνικής ζωής που μας έμαθε να δρούμε γρήγορα, αυτόματα εντός δεδομένων πλαισίων. Η ανεξέταστη σκέψη λειτουργεί ανακλαστικά, περιορίζοντας τον χρόνο μεσολάβησης της σκέψης στην δράση-μια δράση η οποία καταλήγει να είναι απλή αντίδραση. Στη βάση τούτων, η ανεξέταστη σκέψη δεν αναλώνει ιδιαίτερο χρόνο στο να φιλτράρει τις πληροφορίες αλλά κατ' αυτό τον τρόπο συντηρεί και ανακυκλώνει παρανοήσεις και στερεότυπα. Στον αντίποδα τούτων η κριτική σκέψη προβάλλει το Καρτεσιανό απόφθεγμα 'Cogito ergo sum' σκέφτομαι άρα υπάρχω, καλώντας τους ανθρώπους να επαναπροσδιορίσουν τη θέση τους στον κόσμο και συνακόλουθα την ίδια τους την ύπαρξη με βάση την έγκυρη, πληροφορημένη κριτική σκέψη. Μόνο έτσι θα είναι ελεύθεροι.

Παρενέργεια όμως τούτου είναι η αντιμετώπιση του ανθρώπου ως Ατόμου, Ασυνεχούς, Ανιστόρητου, ξεκομμένου από την παράδοση και τον περίγυρο (Κουτσελίνη, 2009). Η προσπάθεια υπέρβασης της στρεβλής σκέψης και των στερεοτύπων ενδεχομένως να οδηγή στην υιοθέτηση της κουλτούρας ενός υπερανθρώπου⁴. Η επιδίωξη της πνευματικής αυτάρκειας ενδεχομένως να οδηγή στην αλαζονεία και στην έπαρση, την απαξίωση των κοινωνικών δημιουργημάτων, δημιουργημάτων που διατηρήθηκαν δια της παράδοσης, δημιουργημάτων της απλής λαϊκής σοφίας και της κουλτούρας. Κοντολογίς, των στοιχείων εκείνων που συνθέτουν την ταυτότητα των ανθρώπων ως κοινωνικών κυττάρων⁵. Η «κοινωνιοκεντρική» σκέψη/ κοινωνιοκεντρισμός (sociocentrism) είναι, σύμφωνα με τον Paul (1994, σ. 67), ένα σημείο στρεβλής σκέψης. Για αυτό τον λόγο υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη είναι σημαντική στο πλαίσιο του ρόλου των ανθρώπων ως διαμορφωτών ηθικής, οι οποίοι διαφεντεύουν τη δική τους μοίρα και πεπρωμένο. Συνεπεία τούτων αναμένεται από το άτομο να αμφισβητεί και να κρίνει τον λόγο του δασκάλου, του πατέρα και του οποιουδήποτε ειδικού που μέχρι πρότινος πρόσφερε ασφάλεια και επενδύονταν με εμπιστοσύνη από τον κοινωνικό περίγυρο.

Το κριτικά σκεπτόμενο άτομο αποκτά ως εκ τούτου το μεσσιανικό χρίσμα. Πάλι όμως η απελευθερωτική του δράση είναι αυτοπαθής, εγωκεντρική. Επικεντρώνεται στην προσωπική απελευθέρωση, την προσωπική του μοίρα και το δικό του πεπρωμένο, όχι το συλλογικό-οικουμενικό-κοινωνικό. Η κοινωνία σίγουρα θα επωφεληθεί εάν τα συνιστούντα της μέρη είναι όλα κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες. Ξανά όμως, η σημασία της κοινωνίας σε αυτή τη σχέση είναι περιστασιακή. Η έμφαση

είναι στο άτομο-η κοινωνία είναι απλά το σύνολο των ατόμων. Η κοινωνία δεν αντιμετωπίζεται ως ένας υπερκείμενος θεσμός-μάλλον ως απλά ένα σπονδυλωτό⁶ δημιούργημα αυτόνομων-αυταρκών ατόμων. Ο διάλογος, στο/α πλαίσιο/α αυτό/ά είναι πρωτίστως ενδο-προσωπικός (Burbules & Berk, 1999). Μπορεί βέβαια να μετεξελιχθεί σε διαπροσωπικό-να γίνει δηλαδή συνδιαλλαγή μεταξύ ατόμων- αλλά σίγουρα δεν μεταβαίνει ή τουλάχιστον δεν αποδίδεται τέτοια έκφραση στον διάλογο μεταξύ ατόμων και θεσμών. Έτσι συνεπώς, παρά το γεγονός ότι η διαλογική σκέψη είναι εγγενής στην κριτική σκέψη (Paul, 1990), ο διάλογος, εφόσον είναι πρώτιστα εσωτερική διαδικασία αναστοχασμού, μόνο εμμέσως συμπεριλαμβάνει τον Άλλο. Η διαπροσωπική επικοινωνία δεν είναι αυτοσκοπός.

Συνοψίζοντας την κριτική μας, μπορούμε να πούμε ότι η έκφραση στην εύρεση και στην τήρηση των αρχών του ορθολογισμού περιορίζει την εμβέλεια της κριτικής σκέψης στη διάσταση μιας εγκεφαλικής κυρίως (εξ)άσκησης που καθίσταται όμως ανεπαρκής στο να προσανατολίσει την ανθρώπινη διάνοηση προς την κριτική διερεύνηση των κατεστημένων κοινωνικών μηχανισμών και ιδεολογιών, καθώς και προς την εξέταση των εξουσιαστικών σχέσεων και των συμφερόντων που εμπειρικλείονται στη γνώση και στην πληροφορία. Ως εκ τούτου, αποτυγχάνει να αποδώσει την πρέπουσα σημασία στη χειραφετική διάσταση και τη συλλογική δράση, κάτι που απαιτείται για τη ριζική αναδόμηση της κοινωνίας.

5. Μια μετα-κριτική θεώρηση της κριτικής σκέψης και η αναγκαιότητα εμβολιασμού της από την κριτική παιδαγωγική

Όπως στην περίπτωση του Σίσυφου, όπου η έναρξη μιας προσπάθειας σηματοδοτεί και την καταδίκη της, έτσι και στην περίπτωση της κριτικής σκέψης διαφαίνεται μέσω των παραπρογραμματικών της διαστάσεων ένα συνεχές πιασμάρισμα, ένας εγκλωβισμός σε έναν ατέρμονο αγώνα με προδιαγεγραμμένο τέλος, που αφήνουν ανεκπλήρωτους τους ευσεβείς επιδιωκόμενους πόθους. Η επιδίωξη για απελευθέρωση από τα δόγματα και τους ατεκμηρίωτους ισχυρισμούς της αλήθειας καταλήγει πολλές φορές στην υποταγή σε νέα δόγματα των οποίων οι νέοι πατριάρχες είναι οι επιστήμονες. Η επικέντρωση στις αρχές και τις μεθόδους της αντικειμενικής διερεύνησης για την ανακάλυψη της ασυνέπειας και της πλάνης έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση μιας περιορισμένης και εκ των προτέρων καθορισμένης προοπτικής που επικεντρώνεται στο μετρήσιμο και το πραγματοποιήσιμο «χάνοντας το δάσος για το δέντρο». Η αναζήτηση της αυτάρκειας και η καθιέρωση των αυτόνομων και κυρίαρχων σκεπτόμενων ατόμων έχει ως πιασμάρισμα τον εγωκεντρισμό, την υπερπροβολή του ατόμου και τη συνακόλουθη υπονόμηση της συλλογικότητας. Συνοπτικά, η κριτική σκέψη παρά τον καθόλα έντιμο προσανατολισμό για την υπέρβαση της στρεβλής σκέψης, επαναφέρει τη

χειραγώγηση, σε μια νέα όμως μορφή, καθιερώνοντας μια νέα ελίτ στην κορυφή της εξουσιαστικής πυραμίδας.

Η νέα ελίτ αποτελείται όχι μόνο από άτομα, αλλά και από χώρες των οποίων το κριτήριο που στον εκπαιδευτικό τουλάχιστον στίβο τις κατοχυρώνει ως ανώτερες άλλων, είναι η θέση που καταλαμβάνουν σε διεθνείς συγκριτικές έρευνες (π.χ. TIMSS, PISA, PIRLS). Έρευνες οι οποίες βασικά επιβεβαιώνουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να παράγουν κριτικά σκεπτόμενους μαθητές. Συνέπεια τούτων, μια άνευ προηγουμένου προσπάθεια μίμησης και υιοθέτησης αρχών και αξιών που τα πρωτεύσαντα εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. Φινλανδία) υιοθετούν (Grek, 2009, Meyer & Benavot, 2013, Rizvi & Lingard, 2013).

Πέραν όμως τούτων, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ενδέχεται να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Όπως υποστηρίζει ο Θεριανός (2014), «απώτερος σκοπός του κινήματος της Κριτικής Διδασκαλίας⁷ είναι η προσαρμογή των νέων ανθρώπων στις τεχνολογικά εξελισσόμενες παραγωγικές δυνάμεις του καπιταλισμού με σκοπό την αύξηση της κερδοφορίας του κεφαλαίου. Η προσαρμογή δεν σταματά μόνο στην διαμόρφωση εργατικής δύναμης που θα μπορεί να χειριστεί τα μέσα παραγωγής, αλλά περιλαμβάνει και την ιδεολογική πειθώ προκειμένου οι παραγωγικές δυνάμεις του 21ου αιώνα να έχουν δικαιώματα και αμοιβές του 19ου αιώνα».

Με δεδομένη όμως την αναγκαιότητα για δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών που να μπορούν να διαχειριστούν τον πληθωρισμό των πληροφοριών και τη συνακόλουθη αναγωγή της κριτικής σκέψης σε βασική επιδίωξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. Gardiner, 1995, Halpern, 2014, Lim, 2011, Thompson, 2011), η κριτική εξέταση της κριτικής σκέψης απαιτεί πλέον αναγκαιότητα. Στην προσπάθεια μας αυτή, δεν υιοθετείται κάτι διαφορετικό από αυτό που η ίδια η κριτική σκέψη απαιτεί: την λεπτομερή εξέταση των οποιονδήποτε ισχυρισμών αλήθειας. Εκείνο που απαιτείται είναι η υιοθέτηση μιας μετα-κριτικής προσέγγισης. Στην προκειμένη όμως περίπτωση, η χρήση του προθέματος 'μετά' δεν παραπέμπει σε μια χρονική σχέση που υποδηλώνει κάτι που έπεται. Όπως επισημαίνει η Κουτσελίνη (1997, 2009), το επίθεμα μετα- σημαίνει τη διαδικασία που θέτει σε λειτουργία τον όρο που ακολουθεί καθώς και τον έλεγχο ή την κατανόηση της διαδικασίας αυτής, όπως για παράδειγμα στους όρους μετα-ανάλυση, μετα-γνώση, μετα-αξιολόγηση.

Αφετηρία στην προσπάθεια μας αυτή, αποτελεί ο ορισμός που ο Dewey (1933) έδωσε στην κριτική σκέψη: «Η ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει (η οποία) περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση επάνω σε στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού

λόγου» (1933, σ. 9). Συζητώντας τον πιο πάνω ορισμό ο Κόκκος (2010) καταδεικνύει αφενός τις εν δυνάμει αρετές που η έννοια εμπεριέχει, αφετέρου συζητεί την αδυναμία των μεταγενεστέρων εννοιολογήσεων να τη διαχειριστούν ώστε να φτάσει στο έπακρον των δυνατοτήτων της. Όπως επισημαίνει, ο χαρακτηρισμός της κριτικής σκέψης από τον Dewey, ως “ενεργητικής”, “επίμονης” και “προσεκτικής” διεργασίας την τοποθετεί στον αντίποδα της παθητικής αποδοχή των ιδεών και της αβασάνιστης εξαγωγής συμπερασμάτων. Στη βάση τούτων, καμία πεποίθηση ή μορφή γνώσης δεν θεωρείται δεδομένη, αλλά όλες αντιμετωπίζονται σαν ‘υποτιθέμενες’ και η εγκυρότητά τους (έστω κι αν αυτές προέρχονται από ‘ερά τέρατα’) τίθεται σε αξιολογικό έλεγχο. Το σημαντικότερο όμως στοιχείο που εμπεριέχεται στον ορισμό του Dewey, είναι η υπέρβαση του αυτοεγκλωβισμού της κριτικής σκέψης στην αξιολόγηση της εγκυρότητας των ιδεών μεμονωμένα και αποπλαισιωμένα και η μετακίνηση της στόχευσης της στην εξέταση των «θεμελίων επάνω στα οποία βασίζονται» και στη «διερεύνηση των συνεπειών που τείνουν να επιφέρουν». Υπό την προοπτική αυτή, η ίδια μας η συνειδηση αντιμετωπίζεται ως κατασκευή (και τίθεται υπό συνεχή αίρεση) και παράλληλα η κριτική σκέψη αποκτά μια ηθική υπόσταση εφόσον αναρωτιόμαστε για τα αποτελέσματα που μπορεί να έχουν οι ιδέες που υιοθετούμε τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Συμπερασματικά, πάντα σύμφωνα με τον Κόκκο (2010), οι μεταγενέστερες προσεγγίσεις που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης «(...)παράμεινουν προσηλωμένες στο στόχο της τήρησης των διανοητικών κανόνων και έτσι αποστασιοποιούνται από τα δυναμικά στοιχεία της νοηματοδότησης που έδωσε ο Dewey, δηλαδή τη συνειδητή απόφαση για αμφισβήτηση παραδοχών που θεωρούνται δεδομένες, την αξιολόγηση του ιδεολογικού υπόβαθρου στο οποίο βασίζονται, καθώς και τη σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την προοπτική της δράσης για την προσωπική ή κοινωνική αλλαγή» (σ. 4).

Η επισήμανση των παραπρογραμματικών διαστάσεων που συνοδεύουν την εφαρμογή της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία καταδεικνύει την αναγκαιότητα για τη συμπεριληψη των στοιχείων εκείνων που θα επαναπροσανατολίσουν την έννοια στη βάση της πρωταρχικής απελευθερωτικής της στόχευσης (Phelan, 2001). Η προσήλωση σε ένα ηθικό πλαίσιο και σε αρχές που αφορούν στην ισότητα και στη δικαιοσύνη μπορεί να αποβεί χρήσιμη προς την κατεύθυνση αυτή. Εν ολίγοις ο εκσυγχρονισμός της κριτικής σκέψης απαιτεί εξανθρωπισμό, πράγμα που μπορεί να επιτευχθεί με τον εμβολιασμό της κριτικής σκέψης από στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής: της θεωρίας και πρακτικής που βοηθά εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνειδηση, μέσα από την κατανόηση των αιτιών, του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους (Aronowitz & Giroux, 2010α, 2010β, Giroux, 2010, Νεοφύτου, 2013).

Σημειώσεις

1. Το λανθάνων αναλυτικό πρόγραμμα, ή παραπρόγραμμα ή το κρυφό Α. Π είναι σύμφωνα με τον Apple (1971) ένα ανεπίσημο και άγραφο σύνολο αποτελεσμάτων που «λανθάνουν» μέσα από το επίσημο πρόγραμμα, τα διδακτικά υλικά, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις πρακτικές της σχολικής μονάδας και της τάξης, τις ενδοσχολικές σχέσεις και τους ρόλους μοντέλα αλληλόδρασης όλων των προσώπων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Στο ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα η έμφαση βρίσκεται στη γνώση και στις γνωστικές δεξιότητες που θα αποκτήσει ο μαθητής. Ο μαθητής μαθαίνει πώς να αποκτά γνώσεις, παίρνει πληροφορίες και αναπτύσσει την κριτική σκέψη (Hirst, 1974). Στο περιεχόμενο του ακαδημαϊκού προγράμματος βρίσκουμε τις βασικές Μορφές της Γνώσης που μας βοηθούν να καταλαβαίνουμε τον κόσμο, τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες, τη Λογοτεχνία και τις Τέχνες, την Ηθική και Θρησκεία, τη Φιλοσοφία. Η οργάνωση της ύλης γίνεται με κριτήριο τις έννοιες, τους κανόνες, τις μεθόδους και τα κριτήρια που η κάθε επιστήμη χρησιμοποιεί. Πολύ κοντά στο ακαδημαϊκό βρίσκεται και το τεχνοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα. Η τεχνολογία επηρεάζει το αναλυτικό πρόγραμμα τόσο στην εφαρμογή του όσο και στη θεωρία. Από άποψη θεωρητική η τεχνολογία επηρεάζει το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο θεμελιώνεται στην αρχή ότι κάτω από τις ίδιες εξωτερικές συνθήκες μπορούν να επιτευχθούν τα ίδια αποτελέσματα. (Κουτσελίνη, 2009, σ. 44)
3. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε το 'άγχος της παρένθεσης' που βιώσαμε ως φοιτητές, αλλά και ως καθηγητές εξακολουθούμε να προκαλούμε στους φοιτητές μας. Ζητούμε να τεκμηριώνουν τα γραφόμενα τους με αναφορές σε έργα άλλων. Έτσι σε κάθε τι που γράφουν, πάντα πρέπει λίγο πολύ να υπάρχει ένα επώνυμο και μια ημερομηνία. Το μήνυμα που περνά είναι εν πολλοίς απλά λόγια.... «μόνο έτσι ό,τι λέτε έχει αξία... αν δεν το έχει πει κάποιος Άλλος, τότε ποιοι είστε εσείς για να το πείτε πρώτοι!».
4. Η συνάφεια, τηρουμένων πάντα των αναλογιών, με τις θέσεις του Νίτσε είναι πρόδηλη. Προς αποφυγή οποιονδήποτε παρεξηγήσεων δεν υποστηρίζουμε ότι ο Νίτσε και οι εκπρόσωποι της κριτικής σκέψης ασπάζονται τις ίδιες θέσεις. Εντούτοις δεν μπορούμε παρά να επισημάnuουμε την συνάφεια αυτή. Η θέση του υπερανθρώπου την οποία ο Νίτσε πραγματεύεται στην τρίτη ομάδα των έργων του («Τάδε έφη Ζαρατούστρα», «Αντίχριστος» και το «Ίδε ο άνθρωπος») και υποστηρίζει ότι πρέπει να καλλιεργηθεί το ένστικτο της αυτοσυντήρησης και να εξυψωθεί σε συντριπτική δύναμη, ώστε το άτομο να εξελιχθεί σε υπεράνθρωπο. Σε μια κοινωνία χωρίς αδυνατούς.
5. Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να διαπιστώσουμε τη σύνδεση της κριτικής σκέψης με τον φιλελευθερισμό και συγκεκριμένα με τον κοινωνικό προοδευτισμό. Στη θεωρία του «κοινωνικού προοδευτισμού» υποστηρίζεται ότι οι παραδόσεις δεν φέρουν οποιαδήποτε έμφυτη αξία και ότι οι κοινωνικές πρακτικές οφείλουν να ρυθμίζονται συνεχώς για το μεγαλύτερο όφελος της ανθρωπότητας.
6. Εδώ αναφερόμαστε στην έννοια του σπονδυλωτού ανθρώπου του Gellner (1996) (βλ. Neophytou, 2012b).
7. του κινήματος δηλαδή που αποσκοπεί στην προαγωγή της κριτικής σκέψης στους μαθητές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Aoki, T. T. (1992) Layered voices of teaching. The uncannily correct and the elusively true, in Ww. Pinar & W. Reynolds (Eeds.), *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Texts*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. (1971) The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2, p. 28.
- Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Arnstine, B. (1991) Rational and caring teachers. *Philosophy of Education 1990*, David P. Ericson, (Eed.), (Normal, IL: Philosophy of Education Society, 2-21).
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010α) Η Διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 160-188). Αθήνα: Gutenberg.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010β) Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πρακτική (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 189-220). Αθήνα: Gutenberg.
- Bean, J. C. (2011) *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Belenky, M. ary B., Clinchy, Blythe B. M., Goldberger, Nancy N. R., and Tarule, Jill J. R. (1986) *Women's wWays of kKnowing*. (New York: Basic Books).
- Burbules, N. C & Berk, R. (1999) Critical tThinking and cCritical pPedagogy: Relations, dDifferences, and lLimits in T. S. Popkewitz and L. Fendler, (Eds),. *Critical Theories in Education*, (pp. 45-65). NY: Routledge.
- Dewey, J. (1933) *How wWe tThink*. Chicago: Henry Regnery. (Πρώτη δημοσίευση 1909).
- Doll, W. (1993) *A Post – Modern pPerspective on cCurriculum*. New York, Teachers College Press.
- Ellsworth, Elizabeth E. (1989) Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, vol. 59 (no. 3): 297-324.
- Ennis, R. H. (1962) A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1)vol. 32 no. 1: 161-178.
- Ennis, R. H. (1980) "A conception of rational thinking. *Philosophy of Education 1979* , Jerrold R. Coombs, ed. (Bloomington, IL: Philosophy of Education Society), 3-30.

- Ennis, R. H. (1984) Problems in testing informal logic/critical thinking/reasoning ability. " *Informal Logic*, vol. 6 (no. 1):, 3-9.
- Ennis, R. H. (1987) A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. In, Joan Boykoff Brown and Robert J. Sternberg, (Eds.), (pp. 9-26). New York: W. H. Freeman., 9-26.
- Ennis, R. H. (1996) *Critical Thinking*. (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall).
- Ennis, R. (1996) *Critical thinking*. (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall).
- Ennis, R. & Norris, St. (1989) *Evaluating critical thinking*. Critical Thinking Press and Software.
- Ennis, Robert R. H. (1962) A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, vol. 32(no. 1):, 161-178.
- Ennis, Robert R. H. (1980) A conception of rational thinking. *Philosophy of Education 1979* , Jerrold R. Coombs, (Ed.), (Bloomington, IL: Philosophy of Education Society), 3-30.
- Facione, P. A. (2010) Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment, Measured Reasons and The California Academic Press: Millbrae, CA*.
- Fisher, A. (Ed.). (2011) *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Garrison, James J. W. and Phelan, Anne A. M. (1990) "Toward a feminist poetics of critical thinking. *Philosophy of Education 1989*, Ralph Page, (Ed.), ed. Normal, IL: Philosophy of Education Society.
- Gellner, E. A. (1996) *Conditions of Liberty: Civil Society and Its Rivals*. London: Penguin.
- Giroux, H. A. (1981) Hegemony, resistance and the paradox of educational reform. *Interchange*, 12, 3-26.
- Giroux, Henry H. A. (1994) Toward a pedagogy of critical thinking. In Kerry S. Walters, (Ed), pp. 200-201 *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, (pp. 200-201) Kerry S. Walters, (Ed), pp. 200-201. Albany: SUNY Press.
- Giroux, H. (2010) Θεωρίες της Αναπαραγωγή και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 331-377). Αθήνα: Gutenberg.
- Glaser, E. (1941) *An experiment in the development of critical Thinking*. New York: Columbia University.
- Grek, S. (2009) Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Grundy, S. (1987) *Curriculum: Product or Praxis?* London: The Falmer Press.

- Halpern, D. F. (2014) *Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought & Knowledge*. Routledge.
- Hirst, P. (1974) *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kek, M. Y. C. A. & Huijser, H. (2011) The power of problem based learning in developing critical thinking skills: preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 329-341.
- Koutselini, M. (1997) Contemporary trends and perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum, *Curriculum Studies*, 5(1), 87-101
- Lai, E. R. (2011) Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40-41
- Lim, L. (2011) Beyond logic and argument analysis: Critical thinking, everyday problems and democratic deliberation in Cambridge International Examinations' Thinking Skills curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 783-807.
- Lion Gardiner G. (1995) Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning, in conjunction with: ERIC Clearinghouse on Higher Education, 1995.
- McPeck, J. E (1990) Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10-12. EDUCATIONAL RESEARCHER. 19 no. (4). 10-12. DOI 10. 3102/0013189X019004010
- Meyer, H. D. & Benavot, A. (Eds.) (2013) *PISA, power and policy: the emergence of global educational governance*. Oxford studies in Comparative Education. Symposium Books
- Moore, B. N. & Parker, R. (2011) *Critical thinking*. McGraw-Hill.
- Nelson, L. P. & Crow, M. L. (2014) Do Active-Learning Strategies Improve Students' Critical Thinking?. *Higher Education Studies*, 4(2), p77.
- Neophytou, L. (2012a, October) *ICT in society and education: Help or hindrance*. Paper presented at the 62nd annual conference of the International Council for Educational Media (ICEM) held at the University of Nicosia, Cyprus.
- Neophytou, L. (2012b) The variations of the teacher profile as reflected in the curricula of teacher training in Cyprus. *Educational Research eJournal*, 1(1), 33-50. DOI: 10. 5838/erej. 2012. 11. 03
- Noddings, Nel (1984) *Caring: A ffeminine aApproach to eEthics and mMoral Education* (Berkeley: University of California Press).
- Norris, Stephen S. P. (1992) *The generalizability of critical thinking*. New York: Teachers College Press.

- Osborne, R. (2012) A Model of Student Success: Critical thinking and 'At-Risk' Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 41-47.
- Paul, R. (1983) An agenda item for the informal logic/critical thinking movement. *Informal Logic Newsletter*, vol. 5 (no. 2),: 23.
- Paul, R. (1990) *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. (Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique).
- Paul, R. (1993) *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. CA: Foundation for Critical Thinking
- Paul, Richard R. (1994) Teaching critical thinking in the strong sense. In K. S. Walters, (Ed.). *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, (pp. 181-198) Kerry S. Walters, ed. (Albany: SUNY Press.), 181-198.
- Phelan, A. (2001) The death of a child and the birth of practical wisdom, *Studies in Philosophy and Education*, 20(:1). <http://dx.doi.org/10.1023/A:1005295011215>
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2013) *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Scheffler, I. srael (1991) In praise of the cognitive emotions. *In Praise of the Cognitive Emotions*. Israel Scheffler, (pp. 3-17). New York: Routledge.
- Scriven, M. & Paul, R. (2008) De ning critical thinking, *Foundation for Critical Thinking*. Retrieved April 19, 2014 from <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>
- Siegel, Harvey H. (1988) *Educating reason: rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- Stanovich, K. E. & Stanovich, P. J. (2010) A framework for critical thinking, rational thinking, and intelligence. *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development*, 195-237
- Talaska, Richard R. A. (1992) *Critical Reasoning in Contemporary Culture*. Albany: SUNY Press.
- Thayer-Bacon, B. (1993) Caring and its relationship to critical thinking. *Educational Theory*, vol. 43(no. 3),: 323-340.
- The Concise Encyclopedia of Western Philosophy & Philosophers* (2000) New York and London: Routledge.
- Thompson, C. (2011) Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1-7.
- Tyler, R. W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Warren, K. (1994) Critical thinking and feminism. in K. S. Walters, (Ed). *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking* (pp. 155-176). Albany: SUNY Press.

Willingham, D. T. (2008) Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109 (4), 21. Retrieved 13th June 2014 from <http://search.proquest.com/docview/211019153?accountid=10868>

Ελληνικές

Θεριανός, Κ. (2014) Κριτική Παιδαγωγική: Τι είναι και τι δεν είναι. *TVXS, Ανεξάρτητη Ενημέρωση*. Ανάκτηση 1^η Ιουλίου 2014 από <http://tvxs.gr/news/paideia/kritiki-paidagogiki-ti-einai-kai-ti-den-einai-toy-kosta-therianoy>

Κόκκος, Α. (2010) Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. στο Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, σ. σ. 65-93· Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσελίνη, Μ. (2009) *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Λευκωσία: Έκδοση της συγγραφέως.

Νεοφύτου, Λ. (2011) Ο εκπαιδευτικός στο Αναλυτικό Πρόγραμμα: δημιουργός, φορέας ανάπτυξης ή όργανο για διασφάλιση της συνέπειας στην εφαρμογή. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (7) 12. 2-7.

Νεοφύτου, Λ. (2013) Κριτική πολυπολιτισμική παιδαγωγική και αναλυτικά προγράμματα. Στο Π. Αγγελίδης και Χρ. Χατζησωτηρίου (Επ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 179-211). Αθήνα: Διάδραση.

ΧΡΗΣΗ ΦΑΚΕΛΟΥ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗΣ (PORTFOLIO) ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Γάκη Ειρήνη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σπαντιδάκης Ιωάννης
Αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

The use of portfolio has been proved particularly beneficial at the learning process. In regard to the production of communicative texts portfolio is used as an alternative way of (self- and peer) evaluation strengthening the energetic engagement of students in the teaching process and its evaluation as well. The aim of this paper is to present the effects of the use of portfolio on students' written speech in the frame of a wider research. Three 3rd grade groups took part in the study. The two groups were members of the experimental group and the third was the control group. The experimental-group students who used portfolio while composing communicative texts developed metacognitive knowledge and skills and improved the quality of their written speech.

Λέξεις κλειδιά

Φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio), παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, αξιολόγηση, μεταγνώση, ποιότητα γραπτού λόγου.

0. Εισαγωγή

Η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων αποτελεί μια εμπρόθετη, δυναμική και επίπονη γλωσσική, γνωσιακή, κοινωνική, αναπτυξιακή και συναισθηματική διαδικασία επίλυσης προβλήματος που απαιτεί από τους μαθητές-συγγραφείς ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και υπο-δεξιοτήτων για την επίτευξη των επικοινωνιακών τους στόχων μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου κάνουν λόγο για ενεργητική εμπλοκή των μαθητών-συγγραφέων σε όλες τις φάσεις διδασκαλίας και παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων και κυρίως στη διαδικασία αξιολόγησης λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την αυτο-μάθηση και την αυτο-αξιολόγηση. Υπό αυτή την έννοια αναζητούν και αξιοποιούν νέους και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, όπως ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio), με στόχο τη συνεχή αξιολόγηση και

ανατροφοδότηση των μαθητών-συγγραφέων βελτιώνοντας τόσο τη συγγραφική διαδικασία όσο και το τελικό προϊόν.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων

Οι δύο βασικές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου, η κοινωνιο-γνωσιακή και η κοινωνικο-πολιτισμική, υποστηρίζουν πως η συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική και επίπονη εμπρόθετη γνωσιακή διαδικασία κατασκευής νοήματος, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται τόσο από ατομικούς παράγοντες όσο και από το κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές-συγγραφείς καλούνται να εμπλέξουν και να συνδυάσουν γλωσσικές, γνωσιακές, μεταγλωσσικές, μεταγνωσιακές, οπτικοκινητικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες, συναισθήματα, κίνητρα, στάσεις και πεποιθήσεις αλληλεπιδρώντας με συγκεκριμένα κάθε φορά στενότερα και ευρύτερα κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικά επικοινωνιακά πλαίσια αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη αυτών των πλαισίων, τα μέσα και τα εργαλεία τους.

Επιπλέον, η αδιάρρηκτη σχέση νοητικής διαδικασίας και κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου, την οποία τόνισε ο Vygotsky, επηρέασε και την έρευνα για τον γραμματισμό. Έτσι, στο πλαίσιο προσέγγισης του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική επιδιώκεται ο συνδυασμός γλωσσικών, κοινωνικο-πολιτισμικών, γνωσιακών και αναπτυξιακών διαστάσεων/ικανοτήτων που πρέπει να κατέχουν οι επαρκείς χρήστες γραμματισμού, όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012, Kucer & Silva, 2006, Perry, 2012). Προκύπτει, λοιπόν, πως στο κοινό πλαίσιο γραμματισμού των κοινωνιο-γνωσιακών και κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών η κατασκευή νοήματος, η επικοινωνία, αποτελεί μία δυναμική αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη με τη μεσολάβηση του κειμένου, γραπτού και γνωσιακού (νοητικού), αλλά και πολλών άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τόσο τον συγγραφέα όσο και τον αναγνώστη, συμπεριλαμβανομένων και των συναισθημάτων και των κινήτρων που τονίστηκαν πρωτίστως και ιδιαίτερος στο νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του Hayes (1996), καθώς και με το συγκεκριμένο καταστασιακό πλαίσιο αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Λαμβάνοντας υπόψη και αξιοποιώντας όλα τα παραπάνω, τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες της συγγραφικής διαδικασίας, αλλά και τις θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών, των κοινωνικο-πολιτισμικών και των σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου, η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει τον σχεδιασμό, την

εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου προσπαθώντας να μεταφέρει και να εφαρμόσει επιτυχώς στη διδακτική πράξη το ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο που δημιουργείται. Κοντολογίς, επιδιώκει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που θα είναι υποστηρικτικά και παροτρυντικά, θα συνδέονται με την καθημερινότητα και τις ανάγκες του κάθε μαθητή/συγγραφέα και θα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του για δυναμική ενεργητική εμπλοκή σε συγγραφικές διαδικασίες. Επιπλέον, θα παρέχουν διαρκώς δυνατότητες και ευκαιρίες για εμπλοκή των μαθητών/συγγραφέων σε συγγραφικές διαδικασίες μέσα σε αυθεντικά πλαίσια αξιολογώντας συνδυαστικά τις βασικές κοινές αρχές/παραδοχές των παραπάνω προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2009) μία εκ των οποίων είναι και η χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio).

1.2. Χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio)

Στο πλαίσιο των εποικοδομιστικών και κοινωνικο-εποικοδομιστικών θεωριών μάθησης (βλ. Vygotsky) (Linnakylä, 2001), της γνώσης ως κοινωνικής κατασκευής μέσω διαπραγμάτευσης του νοήματος σε συγκεκριμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και κοινότητες λόγου (Lyons & Freidus, 2007) αλλά και των σύγχρονων προσεγγίσεων της μαθησιακής διαδικασίας (Λουκέρης κ.ά., 2010) γίνεται λόγος για νέους και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών, όπου οι τελευταίοι θα έχουν ενεργητικό και καθοριστικό ρόλο τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη διαδικασία αξιολόγησης και θα τίθεται με αυτή την έννοια υπό διαπραγμάτευση η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών (Λουκέρης κ.ά., 2010, Linnakylä, 2001), καθώς θα λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και θα συνεκτιμούνται η αυτο-μάθηση και η αυτο-αξιολόγηση των μαθητών. Ουσιαστικά, στόχος είναι η διαφοροποιημένη αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του κάθε μαθητή και η εύρεση ποιοτικότερων τρόπων αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας οδηγώντας έτσι στη δημιουργία σύγχρονων εργαλείων αξιολόγησης, όπως του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) (Λουκέρης κ.ά., 2010, Yan et al., 2012).

Ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) είναι μια δομημένη διαδικασία (Lyons & Freidus, 2007) διαχρονικής συλλογής κάθε είδους εργασιών των μαθητών προκειμένου να παρακολουθήσουν τις προσπάθειες, την ανάπτυξη και τις επιδόσεις τους τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και κάθε άλλος ενδιαφερόμενος (Lam, 2014). Έρευνες έχουν δείξει πως μπορεί να είναι ταυτόχρονα ένα τρόπος αξιολόγησης αλλά και ένα μέσο τεκμηρίωσης και αντιπροσώπευσης των γνώσεων των μαθητών (Lyons & Freidus, 2007). Τα οφέλη από τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) είναι πολλά καθώς δίνει τη δυνατότητα για έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας πέρα από τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης. Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη

της μεταγνώσης και της αυτοσυνείδησης του μαθητή μέσα από την αυτενέργεια και την αυτονομία του, ενώ παράλληλα του δίνει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με θέματα που τον ενδιαφέρουν αναπτύσσοντας τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του (Λουκέρης κ.ά., 2010). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) είναι ένα χρήσιμο και ευέλικτο εργαλείο στα χέρια κάθε μαθητή, το οποίο (Λουκέρης κ.ά., 2010, Yan et al., 2012):

- 1) Παρουσιάζει σταδιακά την προσωπική του εξέλιξη και πρόοδο.
- 2) Περιέχει συνειδητή και εμπρόθετη συλλογή εργασιών, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους επηρεάζοντας το περιεχόμενο, τη λειτουργία, αλλά και τον τρόπο/κανάλι επιλογής των εργασιών.
- 3) Προωθεί την αυτο-αξιολόγηση αλλά και την ετερο-αξιολόγηση, εφόσον προβλέπεται πως ο μαθητής μπορεί να αξιολογηθεί ταυτόχρονα από τους συμμαθητές, τον εκπαιδευτικό και τους γονείς του.
- 4) Καταγράφει τις διαδικασίες και στρατηγικές μάθησης που ακολουθεί προκειμένου να ανταπεξέλθει στις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθησιακών προβλημάτων που προκύπτουν.
- 5) Αποκαλύπτει ζητήματα σχετικά με τη μεταγνωσιακή του επίγνωση και το αυτοσυναίσθημά του μέσω των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.
- 6) Παρουσιάζει εξελικτικά την ατομική του μαθησιακή και αναπτυξιακή διαδικασία.
- 7) Παρουσιάζει τη συναισθηματική του κατάσταση, αλλά και τη συμπεριφορά και τη στάση του απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.
- 8) Συνεισφέρει στην απαλλαγή του άγχους από μορφές αξιολόγησης ενδοσχολικού χαρακτήρα.
- 9) Υπογραμμίζει το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας.
- 10) Συμβάλλει στη δημιουργία ενός δημοκρατικότερου κλίματος μέσα στη σχολική τάξη, καθώς συμμετέχει και ο ίδιος στην οργάνωση της μαθησιακής και αξιολογικής διαδικασίας διαφοροποιώντας τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό.

Όπως προαναφέρθηκε στον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) γίνεται συνειδητή και εμπρόθετη συλλογή εργασιών των μαθητών βάσει συγκεκριμένων κάθε φορά σκοπών και στόχων και ως εκ τούτου διαφοροποιείται και η μορφή του. Γενικά μπορούμε να πούμε πως με βάση τη χρήση του έχουμε τρεις κατηγορίες/τύπους φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio):

- Η πρώτη κατηγορία ονομάζεται *φάκελος επίδειξης* (achievement ή best-work

portfolio) και αφορά στη συλλογή των καλύτερων και πιο ικανοποιητικών εργασιών του κάθε μαθητή. Οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους τις εργασίες που θέλουν να συμπεριληφθούν στον φάκελο, ενώ οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν όσο το δυνατό λιγότερο στην όλη διαδικασία αναπτύσσοντας σταδιακά στους μαθητές το αίσθημα της ευθύνης (Λουκέρης κ.ά., 2010, Yan et al., 2012).

- Η δεύτερη κατηγορία ονομάζεται *φάκελος της μαθησιακής διαδικασίας* (learning process ή process-based portfolio) και περιλαμβάνει εργασίες από όλες τις φάσεις της μαθησιακής πορείας του μαθητή, όπως προσχέδια, σχέδια, παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, αποτελέσματα γραπτών εξετάσεων, αναστοχαστικές σκέψεις και αυτο-αξιολόγηση του μαθητή, ετερο-αξιολόγηση, αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό και στοιχεία της οικογένειας. Γενικά αφορά σε ό,τι μπορεί να πληροφορήσει για τη μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή και συλλέγεται μέσα σε αυθεντικές συνθήκες κατά τη διαδικασία μάθησης επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί την προσωπική μαθησιακή πορεία των μαθητών του βάσει αυθεντικού υλικού (Yan et al., 2012).
- Η τρίτη κατηγορία ονομάζεται *φάκελος επίδοσης/αξιολόγησης* (evaluation-based portfolio) και περιλαμβάνει εργασίες που αξιολογούν το σύνολο της μαθησιακής και αναπτυξιακής διαδικασίας. Το υλικό που περιέχεται σε αυτού του τύπου φάκελο είναι τυποποιημένο και ίδιο για όλους τους μαθητές, ωστόσο δέχεται να διαφοροποιείται ανά σχολείο ή περιοχή λόγω διαφορετικών στόχων, και είναι αναγκαίο για την περιοδική συγκέντρωση και σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Yan et al., 2012).

Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να χρησιμοποιήσει τον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) προς όφελος των μαθητών του πρέπει να γνωρίζει τις παραπάνω κατηγορίες/τύπους φακέλου και να επιλέξει την κατάλληλη ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει. Επίσης, η αξιολόγηση των μαθητών βάσει του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) πρέπει να συνδυάζεται δυναμικά με τη μαθησιακή διαδικασία και όχι να εφαρμόζεται πάνω στους παραδοσιακούς τύπους αξιολόγησης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός για να αποφύγει αυτή την «παγίδα» μπορεί να ακολουθήσει τις εξής στρατηγικές: (α) Να συνδυάσει τη χρήση του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) με τους στόχους του εθνικού προγράμματος παιδείας. Να συγχωνεύσει εν ολίγοις τους εθνικούς και σχολικούς στόχους σε κάθε μάθημα και σχολική βαθμίδα περιλαμβάνοντας στον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) ότι είναι σημαντικό για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων. (β) Να συλλέγονται στον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) όλες οι εργασίες που παράγονται κατά τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία και να ταξινομούνται με βάση τους στόχους που εξυπηρετούν κάθε φορά. Έτσι, επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να παρακολουθούν την όλη διαδικασία, να μαθαίνουν περισσότερα γι'

αυτήν και να βελτιώνονται. (γ) Οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν και να συζητούν τακτικά με τους μαθητές τους σχετικά με τα προβλήματα και τη βελτίωση που προκύπτουν από το υλικό του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και επεξεργάζονται τρόπους αντιμετώπισής τους, αλλά και διαπιστώνουν τις επιτυχίες τους και ενθαρρύνονται να συνεχίσουν. Αντίστοιχα, σημαντική είναι και η αυτο-αξιολόγηση και ο αναστοχασμός των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να παροτρύνουν τους μαθητές να επιλέγουν και να αξιολογούν μόνοι τους τις εργασίες τους ενισχύοντας έτσι την προσωπική ευθύνη απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, κάτι τέτοιο προϋποθέτει πως ο εκπαιδευτικός έχει εμπιστοσύνη στην ικανότητα και στην προθυμία των μαθητών να αναστοχαστούν πάνω στις προσωπικές τους διαδικασίες μάθησης, να τους παρέχει την απαραίτητη καθοδήγηση (scaffold) για να τους ενισχύσει, αλλά και πως οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους μια ποικιλία τρόπων και στρατηγικών για να το πετύχουν αυτό (Yan et al., 2012).

Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) χρησιμοποιείται ως εργαλείο για πολλούς και διαφορετικούς λόγους κατά τις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης τόσο στη μητρική γλώσσα όσο και στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας με πολλά και θετικά αποτελέσματα (Lam, 2014). Γενικά, μπορούμε να πούμε πως ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) αποτελεί έναν μαθητο-κεντρικό τρόπο αξιολόγησης που στηρίζει τους μαθητές κατά τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων ενισχύοντας τα κίνητρα, τη μεταγνώση και την αυτο-ρύθμισή τους και εφαρμόζοντας πρακτικές αξιολόγησης σε αυθεντικές συγγραφικές διαδικασίες μέσα σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια (Linnakylä, 2001). Επιπλέον, στο πλαίσιο των σύγχρονων μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου γίνεται χρήση πολυμέσων, ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) μπορεί να πάρει ψηφιακή μορφή (e-portfolio) διευκολύνοντας και οργανώνοντας περισσότερο τη συγγραφική διαδικασία (Aydin, 2014), ενώ ακόμη έχει αποδειχθεί πως μπορεί να αξιοποιηθεί και στη συνεργατική γραφή ως ομαδικός φάκελος εργασιών και επίδοσης (group portfolio) με τα ίδια θετικά αποτελέσματα (Zhao & Chan, 2014).

2. Μεθοδολογία

2.1. Διερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα μεταξύ άλλων διερευνήθηκαν και τα παρακάτω ερωτήματα, τα οποία αφορούν στο συγκεκριμένο άρθρο:

1^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου (εξαρτημένη μεταβλητή);

2^ο (διερευνητικό ερώτημα: Η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων (εξαρτημένη μεταβλητή);

2.2. Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σε δύο δημοτικά σχολεία ημιαστικής περιοχής της επαρχίας του Ρεθύμνου. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων οφείλεται στο γεγονός πως στο πρώτο υπηρετούσε η ερευνήτρια ως μόνιμη εκπαιδευτικός και το δεύτερο ανταποκρινόταν στις ανάγκες της έρευνας, καθώς λειτουργούσε και αυτό σε ημιαστική περιοχή της επαρχίας του Ρεθύμνου.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος τρία τμήματα Γαε τάξης με συνολικό αριθμό 45 μαθητών. Τα δύο τμήματα του ίδιου σχολείου (26 μαθητές) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και το τρίτο τμήμα του δεύτερου σχολείου (19 μαθητές) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Στους μαθητές και των δύο τμημάτων της πειραματικής ομάδας η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου (αφηγήσεων, περιγραφών και επιχειρηματολογικών κειμένων) έγινε από την ίδια την ερευνήτρια αξιοποιώντας φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) με οπτικο-λεκτικές κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης. Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε την παραγωγή γραπτού λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

2.3. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η μικτή, καθώς αξιοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές, με στοιχεία έρευνας δράσης. Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν, τόσο πριν τη διδακτική παρέμβαση όσο και μετά το πέρας της, είναι η ποιότητα του γραπτού λόγου, η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες.

2.4. Εργαλεία της έρευνας

Μελέτη της ποιότητας του γραπτού λόγου

Η ποιότητα του γραπτού λόγου μετρήθηκε με αναλυτικά/ποσοτικά και ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια. Οι μαθητές, πριν και μετά την παρέμβαση, έγραψαν τρία κείμενα: μία αφήγηση με θέμα δικής τους επιλογής, μία περιγραφή ενός αγαπημένου τους προσώπου και ένα επιχειρηματολογικό κείμενο προσπαθώντας να πείσουν έναν φίλο τους από την Αθήνα να έρθει διακοπές στο νησί τους, τα οποία αναλύθηκαν με τα παρακάτω αναλυτικά/ποσοτικά κριτήρια:

- Αριθμός λέξεων
- Αριθμός προτάσεων (κύριων και δευτερευουσών)
- Αριθμός δευτερευουσών προτάσεων
- Αριθμός γεγονότων
- Αριθμός ηρώων (αυτό το κριτήριο δεν αξιοποιήθηκε στα επιχειρηματολογικά κείμενα)
- Αριθμός λαθών (ορθογραφικά, στίξης, συντακτικά, καταληκτικά και θεματικά)
- Περιεχόμενο - δομικά στοιχεία των κειμενικών ειδών (1 = πολύ κακό, 2 = ελάχιστα δομικά στοιχεία, 3 = ικανοποιητικός αριθμός δομικών στοιχείων, 4 = πολλά δομικά στοιχεία, 5 = σχεδόν όλα τα δομικά στοιχεία)

και με τα παρακάτω ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια:

- Δομή, αν οι συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων των κειμένων είναι φανερές ή αιτιολογημένες ή αν όλες οι πληροφορίες που παρατίθενται είναι απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου
- Γνησιότητα, αν το κείμενο περιέχει ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία
- Περιγραφή ηρώων, αν οι βασικοί ήρωες των κειμένων (αφηγήσεων και περιγραφών) περιγράφονται εξωτερικά και εσωτερικά (στα επιχειρηματολογικά κείμενα μελετήθηκε αντίστοιχα το κατά πόσο είναι ξεκάθαρη η θέση του συγγραφέα και πειστικά τα επιχειρήματά του)
- Γλωσσικό ύφος, αν έγιναν οι κατάλληλες γλωσσικογραμματικές επιλογές σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση

Όλα τα ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια βαθμολογήθηκαν ως εξής: 1 = πολύ κακή/ό, 2 = ελάχιστα αποδεκτή/ό, 3 = ικανοποιητική/ό, 4 = καλή/ό, 5 = εξαιρετική/ό

Μελέτη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων

Η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες μετρήθηκαν ενώ οι μαθητές έγραφαν τα κείμενα που τους ζητήθηκαν, πριν και μετά την παρέμβαση. Η εκπαιδευτικός παρακολουθούσε τους μαθητές, καθώς έγραφαν, και συμπλήρωνε μια κλείδα παρατήρησης που αφορά στο συγγραφικό προφίλ των μαθητών-συγγραφέων, ενώ παράλληλα κατέγραφε και τις στρατηγικές και τεχνικές που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς για να συνθέσουν ένα κείμενο ή για να ξεπεράσουν ένα πρόβλημα κατά τη σύνθεση.

Επίσης, ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν τι οδηγίες θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», η εκπαιδευτικός κρατούσε ημερολόγιο και έκανε στους μαθητές μια ημιδομημένη συνέντευξη, πριν και μετά την παρέμβαση.

2.5. Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών σχετικά με τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών στα τρία κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογικό κείμενο) και «κατηγοριοποιήθηκαν» σε έμπειρους, κανονικούς και αρχάριους συγγραφείς. Στη συνέχεια σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση, η δεύτερη φάση της έρευνας. Τέλος, ακολούθησε η συγγραφή των τελικών κειμένων (αφήγησης, περιγραφής και επιχειρηματολογικού κειμένου), η ανάλυση των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2.6. Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε γενικά με άξονα τη διδασκαλία και την παραγωγή του γραπτού λόγου και ειδικά των τριών κειμενικών ειδών: της αφήγησης, της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού κειμένου. Θεωρητική βάση του σχεδιασμού αποτέλεσαν οι θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών, των κοινωνικο-πολιτισμικών και των σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου και συγκεκριμένα οι βασικές κοινές αρχές/παραδοχές τους με στόχο το σχεδιασμό αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου.

Στόχος της παρέμβασης ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πολυπλοκότητα της συγγραφικής διαδικασίας και να γνωρίσουν πως κάθε επικοινωνιακή περίπτωση απαιτεί διαφορετικό κειμενικό είδος, το οποίο εξαρτάται από το πλαίσιο επικοινωνίας: τον σκοπό, την περίπτωση και το ακροατήριο. Επίσης, στόχος ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές τη δομή και τα υφογλωσσικά χαρακτηριστικά του κάθε κειμενικού είδους, καθώς και τις συγγραφικές διαδικασίες, πριν την τελική έκδοση: τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την πρώτη καταγραφή και την αναθεώρηση/βελτίωση.

Η διδασκαλία έγινε στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης. Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκαν οι παρακάτω πέντε φάσεις της γνωσιακής μαθητείας με τελικό στόχο τη συγγραφική αυτονομία του κάθε μαθητή-συγγραφέα:

- 1) Η φάση της *αρχικής σύσκεψης*
- 2) Η φάση της *μοντελοποίησης*
- 3) Η φάση της *ομαδικής εξάσκησης*
- 4) Η φάση της *ατομικής εκτέλεσης*
- 5) Η φάση της *τελικής σύσκεψης*

Πιο αναλυτικά, αρχικά, η εκπαιδευτικός συζήτησε με τους μαθητές τις στρατηγικές με τις οποίες προσέγγιζαν μέχρι τότε την παραγωγή γραπτού λόγου και τις γνώσεις τους σχετικά με τα διάφορα κειμενικά είδη, «διαπραγματεύτηκε» μαζί τους τις σχετικές γνώσεις και στρατηγικές τους και τους οδήγησε σε «γνωσιακά αδιέξοδα» κάνοντας αναγκαίο και απαραίτητο έναν νέο τρόπο προσέγγισης του συγγραφικού έργου. Στη συνέχεια, παρουσίασε, «μοντελοποίησε» ρητά και με σαφήνεια τη νέα γνώση στους μαθητές καθιστώντας μέσω της «φωναχτής σκέψης» ορατή τη σκέψη της (Ramdass, 2012). Έπειτα, ακολούθησαν η ομαδική και η ατομική εφαρμογή της νέας στρατηγικής παραγωγής γραπτού λόγου με τη συνεχή στήριξη και καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό μέσω οπτικο-λεκτικών κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων και κοινωνικο-πολιτισμικών εργαλείων. Τελικός στόχος ήταν η σταδιακή απόσυρση της στήριξης από την εκπαιδευτικό και η συγγραφική αυτονομία των μαθητών-συγγραφέων κατά την παραγωγή κάθε κειμενικού είδους.

Το πρώτο «εργαλείο» που κρίθηκε χρήσιμο και απαραίτητο, ύστερα από την αρχική σύσκεψη με τους μαθητές-συγγραφείς, ήταν η δημιουργία ενός φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio). Ο φάκελος αυτός δημιουργήθηκε από τα ίδια τα παιδιά και ονομάστηκε «Φάκελος παραγωγής γραπτού λόγου». Μέσα στον φάκελο υπήρχαν θέσεις για κάθε μία φάση της συγγραφικής διαδικασίας και για κάθε κειμενικό είδος. Για τη διευκόλυνση της συγγραφικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικού χρώματος χαρτιά σε κάθε φάση και μόνο στο τελικό βελτιωμένο γραπτό χρησιμοποιούνταν λευκό χαρτί. Ο φάκελος συνοδευόταν από οπτικο-λεκτικές κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις που είχε δημιουργήσει η εκπαιδευτικός, όπως:

- Χρωματιστά χαρτιά (πορτοκαλί, κίτρινο, μπλε και λευκό) που ανέγραφαν την κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας
- Νοητικούς χάρτες για την οπτικοποίηση του κάθε κειμενικού είδους
- Μνημονικούς κανόνες (διαμορφώθηκαν από κοινού με τους μαθητές και περιελήφθησαν στον φάκελο)
- Κάρτες με ερωτήσεις για την επιλογή του κατάλληλου κειμενικού είδους
- Κάρτες με ερωτήσεις για την επιλογή του ακροατηρίου και του σκοπού του κειμένου
- Κάρτες με ερωτήσεις για τον σχεδιασμό του κάθε κειμενικού είδους
- Κάρτες με νύξεις και οδηγίες για την κάθε φάση του συγγραφικού έργου και για κάθε κειμενικό είδος ξεχωριστά
- Κατάλογο διαρθρωτικών λέξεων/φράσεων

- Κάρτες/κλείδες για τη βελτίωση του αρχικού κειμένου
- Κάρτες/κλείδες αυτό-αξιολόγησης του κάθε κειμενικού είδους
- Κάρτες/κλείδες αυτό-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης των τελικών κειμένων

Οι μαθητές-συγγραφείς συμβουλευόνταν τις παραπάνω κάρτες σε όλες τις φάσεις παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων και δεν προχωρούσαν στην τελική έκδοση των γραπτών τους, εάν δεν έκαναν αυτό-αξιολόγηση στο τελικό κείμενό τους και δεν δέχονταν ετερο-αξιολόγηση από κάποιον συμμαθητή τους. Τόσο η αυτο-αξιολόγηση όσο και η ετερο-αξιολόγηση γινόταν γραπτώς στο τέλος του κάθε κειμένου και μετά ακολουθούσε η αξιολόγηση της εκπαιδευτικού. Όλα τα προϊόντα της συγγραφικής διαδικασίας φυλάσσονταν στον φάκελο και οι μαθητές-συγγραφείς είχαν τη δυνατότητα να ανατρέχουν στον φάκελο και να ανατροφοδοτούνται.

Συγκεκριμένα, πριν εμπλακούν οι μαθητές-συγγραφείς σε μία νέα διαδικασία παραγωγής επικοινωνιακού κειμένου ανέτρεχαν στον φάκελο (portfolio) και συμβουλευόταν την αυτο-αξιολόγηση, την ετερο-αξιολόγηση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού στο προηγούμενο κείμενό τους προκειμένου να ξαναδούν τα σημεία που έπρεπε να βελτιώσουν. Έτσι, έθεταν τους στόχους αυτοβελτίωσής τους και προχωρούσαν στη νέα συγγραφική διαδικασία. Επίσης, συχνά η εκπαιδευτικός συζητούσε με τους μαθητές-συγγραφείς σχετικά με το περιεχόμενο του φακέλου (portfolio). Ο κάθε μαθητής έπαιρνε τον προσωπικό του φάκελο και παρουσίαζε με βάση τα κείμενά του την προσωπική του πρόοδο, επέλεγε την μέχρι τότε καλύτερη εργασία του και αιτιολογούσε την επιλογή του, έθετε τους επόμενους στόχους του σχετικά με την βελτίωσή του και τέλος παρουσίαζε τα προβλήματα που αντιμετώπιζε ζητώντας τη γνώμη της εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του. Σε πολλές περιπτώσεις λύση στα προβλήματα έδιναν οι συμμαθητές παρουσιάζοντας το υλικό του φακέλου (portfolio) και τους τρόπους με τους οποίους αυτοί έλυσαν το ίδιο πρόβλημα.

Ουσιαστικά, ο φάκελος που δημιουργήθηκε ήταν *φάκελος της μαθησιακής διαδικασίας* (learning process ή process-based portfolio) (Yan et al., 2012), καθώς περιλάμβανε εργασίες από όλες τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου μέσα σε αυθεντικές συνθήκες παραγωγής, αναστοχαστικές σκέψεις των μαθητών, αυτο-αξιολόγηση του μαθητή, ετερο-αξιολόγηση και αξιολόγηση από την εκπαιδευτικό.

3. Αποτελέσματα

Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των ολιστικών/ποιοτικών αναλύσεων των κειμένων που απαντούν στα διερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε.

1^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου (εξαρτημένη μεταβλητή);

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πειραματική ομάδα που διδάχθηκε την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) με οπτικο-λεκτικές κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην ποιότητα των επικοινωνιακών κειμένων των μαθητών συγκριτικά με τις αρχικές τους επιδόσεις.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές-συγγραφείς κατανόησαν πως κάθε επικοινωνιακή περίπτωση απαιτεί διαφορετικό κειμενικό είδος προσαρμοσμένο στον σκοπό, το ακροατήριο και το επικοινωνιακό πλαίσιο. Έτσι, επέλεγαν κάθε φορά το κατάλληλο κειμενικό είδος και τύπο κειμένου που απαιτούσε η εκάστοτε περίπτωση και αξιοποιούσαν σχεδόν το σύνολο των δομικών τους στοιχείων. Επίσης, χρησιμοποιούσαν το κατάλληλο λεξιλόγιο και προσάρμοζαν το γλωσσικό τους ύφος στις ανάγκες του κειμένου (σκοπό και ακροατήριο) φροντίζοντας παράλληλα και για τη σωστή σύνδεση των γεγονότων των κειμένων τους. Φάνηκε να τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα το ακροατήριο που επέλεγαν κάθε φορά, γι' αυτό και προσπαθούσαν να κάνουν τα κείμενά τους όχι μόνο κατανοητά αλλά και ενδιαφέροντα και «ελκυστικά» στον αναγνώστη τους και τα κατάφεραν με επιτυχία. Όσον αφορά στα γραμματικο-συντακτικά λάθη σημειώθηκε εμφανής μείωση στο σύνολο των μαθητών-συγγραφέων. Σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών-συγγραφέων οι βελτιώσεις τους οφείλονταν τόσο στη χρήση του φακέλου και όσο στο υλικό που περιείχε. Χαρακτηριστικά, μεταξύ άλλων ανέφεραν: «*Τώρα βρίσκω ό,τι χρειάζομαι στον φάκελο και μπορώ να γράψω ωραία κείμενα.*», «*Ο φάκελος είναι σαν το λυχνάρι του Αλαντίν.*», «*Έχω όλα τα χαρτιά μου εκεί και δεν τα χάνω.*», «*Βλέπω στον φάκελο πώς έγραφα την προηγούμενη φορά και διορθώνω μόνη μου τα λάθη μου.*», «*Μ' αρέσει που είναι όλα συγκεντρωμένα στον φάκελο!*».

Παρότι οι έρευνες που αξιοποίησαν τον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων είναι ελάχιστες, εντούτοις κατέληξαν και αυτές σε αντίστοιχα αποτελέσματα. Ο Linnakylä (2001) αναφέρει πως ύστερα από μελέτες του ίδιου και των συνεργατών του σχετικά με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά τη συγγραφική διαδικασία διαπίστωσαν θετικά αποτελέσματα και βελτίωση της ποιότητας των επικοινωνιακών κειμένων των μαθητών. Έρευνα της Nicolaidou (2010), η οποία αξιοποίησε επίσης φάκελο της μαθησιακής διαδικασίας (learning process ή process-based portfolio) κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μαθητών της 4^{ης} τάξης δημοτικού, χωρίς ωστόσο τη χρήση οπτικο-λεκτικών κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων, διαπίστωσε βελτίωση των συγγραφικών επιδόσεων των μαθητών-συγγραφέων. Την

ενίσχυση της ποιότητας του γραπτού λόγου μαθητών-συγγραφέων της 4^{ης} και 5^{ης} τάξης δημοτικού αναφέρει και η έρευνα του Στυλιανού (2008), κατά την οποία αξιοποιήθηκε *φάκελος επίδοσης/αξιολόγησης* (evaluation-based portfolio) της συγγραφικής διαδικασίας με παροχή διευκολύνσεων στους μαθητές-συγγραφείς σχετικά με την αξιολόγηση κυρίως των κειμένων τους. Τέλος, να αναφέρουμε και την έρευνα του Aydin (2014), ο οποίος χρησιμοποίησε ψηφιακό φάκελο εργασιών και επίδοσης (e-portfolio) και συγκεκριμένα αξιοποίησε το facebook ως portfolio (f-portfolio) κατά την παραγωγή γραπτού λόγου φοιτητών στο μάθημα δεύτερης γλώσσας και αναφέρει πως οι φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα βελτίωσαν την ποιότητα του γραπτού τους λόγου στη δεύτερη γλώσσα. Σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου σε μία δεύτερη γλώσσα και ο Lam (2013) αναφέρει πως η χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων είναι πιθανό να επιτρέψει στους μαθητές-συγγραφείς να αναπτύξουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες και να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο απόδοσής τους μέσω της ανατροφοδότησης που δέχονται από αυτόν.

2^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Η διδακτική παρέμβαση με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων (εξαρτημένη μεταβλητή);

Όσον αφορά τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων σημειώθηκε ανάπτυξη σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές-συγγραφείς φάνηκε πως αφομοίωσαν τη δηλωτική γνώση που αφορά στη συγγραφική διαδικασία και σε κάθε κειμενικό είδος που διδάχτηκαν, αλλά και τη διαδικαστική γνώση, το πώς να αξιοποιούν τη δηλωτική γνώση κατά τον σχεδιασμό του κειμένου τους. Επίσης, κατανόησαν πως η επιλογή του κειμενικού είδους και του γλωσσικού ύφους εξαρτάται πάντα από την επικοινωνιακή περίσταση και τις συνθήκες επικοινωνίας, δηλαδή ανέπτυξαν και την περιστασιακή-καταστασιακή ή πλαισιοθετημένη γνώση. Χαρακτηριστικά, κάποιες από τις απαντήσεις των μαθητών-συγγραφέων στις ερωτήσεις ανίχνευσης της μεταγνωσιακής γνώσης, οι οποίες στηρίζουν τα παραπάνω συμπεράσματα είναι οι εξής: «*Τώρα ξέρω πως δεν είναι το ίδιο όλα τα σκέφτομαι και γράφω, γι' αυτό προσέχω τι κείμενο να διαλέξω.*», «*Οι οδηγίες που θα έδινα σε έναν φίλο μου για να γράψει ένα καλό σκέφτομαι και γράφω θα ήταν να μάθει πρώτα τα δομικά στοιχεία όλων των κειμενικών ειδών και μετά να επιλέγει ακροατήριο και σκοπό*», «*Το πρώτο πράγμα που θα του έλεγα (του φίλου) να κάνει είναι να σχεδιάσει πρώτα το κείμενό του.*», «*Θα του έλεγα να προσέξει για ποιον θα γράψει το κείμενό του, γιατί αλλιώς γράφουμε για τη μαμά μας και αλλιώς για τον διευθυντή του σχολείου.*».

Επίσης, ανάπτυξη σημειώθηκε και ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες που μελετήσαμε. Συγκεκριμένα, οι μαθητές-συγγραφείς συνειδητοποίησαν πως η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, κυρίως η παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων, είναι μια δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία. Έτσι, εντόπισαν ο καθένας τα αδύναμα σημεία του και προσπάθησαν να τα ενισχύσουν εξασκώντας και εσωτερικεύοντας τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που διδάχθηκαν και ήταν χρήσιμες στον καθένα. Ωστόσο, σχεδόν στο σύνολό τους οι μαθητές-συγγραφείς αναγνώρισαν την αξία της φάσης του σχεδιασμού, την οποία δεν ξεχνούσαν ποτέ, γιατί γνώριζαν πως θα τους διευκολύνει στην πορεία του συγγραφικού έργου. Παράλληλα μέσα από τη συνεχή επανάγνωση και τον συνεχή επανέλεγχο του κειμένου που συνέθεταν, αλλά και μέσω της τελικής αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης, οι μαθητές-συγγραφείς ενίσχυσαν την ικανότητα αυτο- και ετερο-αξιολόγησης αντιμετωπίζοντας κριτικά και αναστοχαστικά τόσο τα ατομικά τους κείμενα όσο και τα κείμενα των συμμαθητών τους.

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν και άλλες σχετικές έρευνες. Έρευνα της Spencer (1999) σχετικά με τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά τη συγγραφική διαδικασία σε μαθητές 3^{ης} και 4^{ης} τάξης δημοτικού αναφέρει βελτίωση της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών-συγγραφέων, ενώ στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και οι μελέτες του Linnakylä και των συνεργατών του (2001). Τέλος, και η έρευνα του Lam (2013) σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου σε μια δεύτερη γλώσσα τονίζει πως η χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων βελτιώνει σημαντικά τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Σε αυτή τη μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση της επίδρασης του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) στην ποιότητα των επικοινωνιακών κειμένων, καθώς και στη μεταγνωσιακή γνώση και στις μεταγνωσιακές δεξιότητες μαθητών/συγγραφέων Γ' τάξης δημοτικού. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) ενισχύει τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα προέκυψαν και άλλα θετικά στοιχεία/επιδράσεις του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) στη συγγραφική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η κατασκευή του φακέλου από τους ίδιους τους μαθητές ενίσχυσε το κίνητρο εμπλοκής των μαθητών στη συγγραφική διαδικασία, αλλά και το ενδιαφέρον τους για τη σωστή αξιοποίηση του φακέλου. Οι μαθητές ένιωθαν περήφανοι για την κατασκευή τους και δεν έχαναν ευκαιρία να επιδεικνύουν τον φάκελο

και το περιεχόμενό του στους γονείς τους και στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Όσον αφορά στη διαδικασία αξιολόγησης που ακολουθήθηκε (αυτο-αξιολόγηση, ετερο-αξιολόγηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού) φάνηκε πως οι μαθητές-συγγραφείς κατάφεραν να προσεγγίζουν κριτικά και αναστοχαστικά τα κείμενά τους και να προχωρούν στις κατάλληλες διορθώσεις/βελτιώσεις που δεν ήταν μόνο επιφανειακές αλλά και περιεχομένου και δομής. Τα σχόλια των μαθητών-συγγραφέων κατά την αξιολόγηση των κειμένων των συμμαθητών τους ήταν εποικοδομητικά και λαμβάνονταν σοβαρά υπόψη από τους μαθητές. Αξίζει να αναφερθεί πως συχνά στο πλαίσιο της ετερο-αξιολόγησης υπήρχαν διαφωνίες μεταξύ των μαθητών, που οδηγούσαν και σε εντάσεις, με αποτέλεσμα να αναγκάζονται οι μαθητές-αξιολογητές να επιχειρηματολογούν υπέρ της αξιολόγησής τους και να «ωθούν» τους συμμαθητές τους στη συγγραφή ποιοτικότερων κειμένων. Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε πως σε πολλές περιπτώσεις η ετερο-αξιολόγηση κάποιων κειμένων συμφωνούσε απόλυτα με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικού. Τέλος, παρότι οι μαθητές-συγγραφείς συνειδητοποίησαν τις δυσκολίες και την πολυπλοκότητα της συγγραφής, εντούτοις φάνηκε πως δεν ένιωθαν φόβο και άγχος απέναντι στο συγγραφικό έργο, καθώς ζητούσαν καθημερινή σχεδόν εμπλοκή σε διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) αποτελεί ένα πολύτιμο και χρήσιμο εργαλείο κατά τη διδασκαλία και παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, καθώς βελτιώνει την ποιότητα των παραγόμενων κειμένων, αναπτύσσει τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου, αποφορτίζει τους μαθητές-συγγραφείς από τα αρνητικά συναισθήματα (φόβος, άγχος, κ.ά.), ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών-συγγραφέων και σέβεται την πολυμορφία και τη διαφορετικότητα, καθώς προωθεί την ανάπτυξη μιας μαθητο-κεντρικής προσέγγισης που ενισχύει την προσωπική πρόοδο και επιτυχία.

Στο πλαίσιο όλων των παραπάνω θετικών επιδράσεων του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) στην παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων προτείνεται η αξιοποίησή του κατά τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση και άλλων γνωστικών αντικειμένων στον χώρο του σχολείου και σε όλες τις τάξεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Λουκέρης, Δ., Π. Μαντάς & Α. Μέλλα (2010) Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του. *Μέντορας /Mentor*, 12, 77-86.
- Παπαχρήστος, Δ., Ε. Σκούρτου & Ι. Σπαντιδάκης (2012) Γραμματισμός και Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά: Παράγοντες Αποκλεισμού και Προτάσεις από τη σκοπιά Κοινωνικο-πολιτισμικών και Κοινωνικο-γνωστικών Θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος: «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», 93-134.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009) Βασικές αρχές σχεδιασμού αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Α. Φτεριιάτη (Επιμ.), *Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα – Η πρόκληση για την εκπαίδευση: Πρακτικά 5ου διεθνούς συνεδρίου γραμματισμού*. Πάτρα, 179-194.
- Στυλιανού Ν. (2008) Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών με βάση το Φάκελο Εργασιών (Portfolio assessment), ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ειδικότερα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία στο τμήμα Επιστημών της Γλώσσας και της Επικοινωνίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη, 2008.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Aydin, S. (2014) EFL Writers' Attitudes and Perceptions toward F-Portfolio Use. *TechTrends*, 58 (2): 59-77.
- Kucer, S.B. & C. Silva (2006) *Teaching the Dimensions of Literacy*. Mahwah, New Jersey. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lam, R. (2013) The relationship between assessment types and text revision. *ELT Journal*, 67(4): 446-458.
- Lam, R. (2014) Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: testimony and recommendations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (6): 699-714.
- Linnakylä, P. (2001) Portfolio: Integrating Writing, Learning and Assessment. In P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds), *Writing as a Learning Tool*. Springer Science.
- Lyons, N. & H. Freidus (2007) The reflective portfolio in self-study: Inquiring into and representing a knowledge of practice. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices, Part One*, Springer.

- Nicolaidou, I. (2010) Relating Elementary Students' Process Portfolios to Writing Self-efficacy and Performance. Unpublished dissertation to the Faculty of Educational Technology, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, 2010.
- Perry, K.H. (2012) What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71.
- Ramdass, D. (2012) The role of cognitive apprenticeship in learning science in a virtual world. *Cultural Studies of Science Education*, 7, 985–992.
- Spencer, D.M. (1999) An exploration of portfolio assessment and its influence on children's writing. Unpublished dissertation to the Faculty of Graduates Studies and Research, University of Regina, 1999.
- Yan, S., R. Song & L. Sun (2012) The Application of Portfolio in the Student Assessment. In J. Kacprzyk (Eds), *Advances in Intelligent and Soft Computing*, (pp. 757- 761). Springer.
- Zhao, K. & C.K.K. Chan (2014) Fostering collective and individual learning through knowledge building. *International Journal of Computer-supported collaborative Learning*, 9, 63–95.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περιληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περιληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολογος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμηση τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουλιαντζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", " Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτη (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καίλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal.html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

