



SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL
ISSN: 2241-4576

QUARTERLY PERIODIC EDITION
VOLUME 5 | ISSUE 3 | YEAR 5 | 2017

Περιεχόμενα

Editorial	5
Σπύρος Κιουλάνης	
1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην καινοτομία των ερευνητικών εργασιών/ Teachers training in the innovation of the project	8
Δρ. Αργυρίου Αργύριος, Δρ Παυλικάκης Γεώργιος, Ανδρεάδου Δέσποινα/ Dr. Argyriou Argyrios, Dr Pavlikakis Georgios, Andreadou Despoina	
2. Computer-mediated task-based learning and Asperger’s syndrome	29
Maria Mishou	
3. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων ΚΕΚ και ΣΔΕ των Νομών Ηλείας και Αχαΐας ως προς την αποτελεσματική αξιοποίηση της τέχνης στο διδακτικό τους έργο/ Opinions of trainers of adults of Ilia and Achaia regarding the effective use of art in their teaching work	40
Βασιλική Μπούντα, Ιωσήφ Φραγκούλης/ Vassiliki Bouda, Iosif Fragoulis	
4. Ο διευθυντής-ηγέτης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας/ The headmaster-leader of Second Chance Schools	58
Ευάγγελος Ανάγνου/ Evaggelos Anagnostou	
5. Ακροστιχίδες στα ίχνη της γραφής/ Acrostics in the traces of writing	79
Κωνσταντίνα Ειρήνη Κουφού, Σπυρίδων Παπαδάκης/ Konstantina Eirini Koufou, Spyridon Papadakis	
6. Ο ρόλος του κατασκευαστικού παιχνιδιού στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία/ The role of constructive play in the cognitive, social and emotional development of children in preschool and early school age	91
Δημήτριος Σιδηρόπουλος/ Dimitrios Sidiropoulos	
7. Ψηφιακή αφήγηση: Ανασκόπηση και προτάσεις για την αξιοποίηση της στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση/ Digital storytelling: review and suggestions for its use in primary and secondary education	100
Τιμολέον Θεοφανέλλης, Ζήσης Δημητριάδης/ Timoleon Theofanellis, Zisis Dimitriadis -	
8. “Αναπτύσσοντας την ικανότητα των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου”/ “Developing the capacity of Secondary Education Schools and teachers in order to improve learning through the Internet Learning Communities: The role of the State School Advisor”	114
Δρ. Δημήτρης Μ. Μυλωνάς/ Dr. Dimitris M. Mylonas	
9. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μέσα από τη διεθνή έρευνα-European Survey on Language Competences (ESLC)/ English language teaching through the international research-European Survey on Language Competences (ESLC)	128
Μαρία Κ. Μπιρμπίλη, Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου/ Mary K. Birbili, Anthony Papaconomou	

EDITORIAL

The 3rd issue of the fifth volume of the educ@tional circle hosts nine new articles covering the fields of formal, non-formal and special education. Among these and with a lot of feelings we host an article by Argyriou Argyrios, the recently deceased educator. Argyris Argyriou worked as a Director of the Directorate of Secondary Education Department of Western Attica since 2010, and he was the chairman of (K.Y.Σ.Δ.Ε) since 2010. He also worked as an unremunerated Special Advisor - Specialist Expert at the Ministry of Education with Secondary Education. Above all, however, he was a gifted educator and leader who left early on. In the writing of the article entitled "Teachers' training in the innovation of the project" participate Argyriou Argyrios, Pavlikakis Georgios and Andreadou Despoina. This article is about the first application of the innovation of Creative work (project) in General and Professional Lyceums and which leads to interesting proposals regarding the improvement and teaching of the course in the other classes of lyceum, too.

Maria Mishou in the article "Computer-mediated task-based learning and Asperger's syndrome" examines the nature of Asperger's syndrome, particularly in terms of language and social difficulties, and explores the possibilities and perspectives of an intervention based on computer-aided work.

Vassiliki Bouda and Iosif Fragoulis, with their article "Opinions of trainers of adults in Ilia and Achaia regarding the effective use of art in their teaching work", explore the views of adult educators in relation to the use of works of art in the context of their teaching work.

Evaggelos Anagnostou, with his article "The headmaster-leader of Second Chance Schools", attempts to identify the work of the Headmaster of a Second Chance School during the expansion phase of the institution in Greece.

Konstantina Eirini Koufou and Spyridon Papadakis, through the article "Acrostics in the traces of writing", describe a case study on the development of the emotional intelligence of students through the production of poly-tropical texts dealing with the issue of refugees through a didactic intervention.

Dimitrios Sidiropoulos, with his article "The role of constructive play in the cognitive, social and emotional development of children at preschool and early school age", explores the role of constructional toy in children's development, concluding that children can become more able and responsive to the academic requirements and social aspirations of school, regardless of the existing limitations of the immediate and wider family and socio-cultural environment.

Timoleon Theofanellis, in his article "Digital storytelling: review and suggestions for its use in primary and secondary education" deals with digital narrative and its educational use in primary and secondary education.

Dimitris M. Mylonas, with his article "Developing the capacity of Secondary Education Schools and teachers in order to improve learning through the Internet Learning

Communities: The role of the State School Advisor ", presents the Internet Learning Communities as a way of training to solve many of the communication and cooperative problems encountered in educational environments.

Finally, Maria K. Birbili and Antonis D. Papaoikonomou, with their article " English language teaching through the international research", refer to the findings of the European Language Skills Survey published in 2011 concerning the exploration of important indicators of foreign language teaching in 16 European systems - including Greece.

Spiros Kioulanis

EDITORIAL

Το 3ο τεύχος του 5ου τόμου του εκπ@ιδευτικού κύκλου φιλοξενεί εννέα νέα άρθρα που καλύπτουν τα πεδία της τυπικής, μη τυπικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Μεταξύ αυτών και με ιδιαίτερα συναισθήματα φιλοξενούμε ένα άρθρο του πρόσφατα εκλιπόντος από τη ζωή εκπαιδευτικού Αργύρη Αργυρίου. Ο Αργύρης Αργυρίου, διετέλεσε από το 2010 Διευθυντής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, είχε την ιδιότητα του προέδρου του ΚΥΣΔΕ, ενώ την τελευταία διετία απασχολήθηκε και ως άμισθος Ειδικός Σύμβουλος - Εμπειρογνώμονας ειδικού αντικειμένου στο Υπουργείο Παιδείας με καθήκοντα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πάνω από όλα όμως υπήρξε ένας προικισμένος εκπαιδευτικός και ηγέτης, ο οποίος έφυγε πρόωρα από κοντά μας. Στη συγγραφή του άρθρου με τίτλο: «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην καινοτομία των ερευνητικών εργασιών» συμμετέχουν οι Αργύρης Αργυρίου, Γεώργιος Πουλικάκης και Δέσποινα Ανδρεάδου. Πρόκειται για ένα άρθρο το οποίο αφορά στην πρώτη εφαρμογή της καινοτομίας των Ερευνητών Εργασιών στα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια και το οποίο καταλήγει σε ενδιαφέρουσες προτάσεις αναφορικά με τη βελτίωση και τη διδασκαλία του μαθήματος και στις υπόλοιπες τάξεις του λυκείου.

Η Μαρία Μίσχου στο άρθρο της «Computer-mediated task-based learning and Asperger's syndrome» εξετάζει τη φύση του συνδρόμου Asperger, ιδιαίτερα ως προς τη γλώσσα και τις κοινωνικές δυσκολίες που αυτό προκαλεί, ενώ διερευνά τις δυνατότητες και τις προοπτικές μίας παρέμβασης βασισμένης σε εργασίες με μεσολάβηση υπολογιστών.

Οι Βασιλική Μπούντα και Ιωσήφ Φραγκούλης, με το άρθρο τους «Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων ΚΕΚ και ΣΔΕ των Νομών Ηλείας και Αχαΐας ως προς την αποτελεσματική αξιοποίηση της τέχνης στο διδακτικό τους έργο», διερευνούν τις απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αξιοποίηση έργων τέχνης στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου.

Ο Ευάγγελος Ανάγνου με το άρθρο του «Ο διευθυντής-ηγέτης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» επιχειρεί να προσδιορίσει το έργο του διευθυντή ενός φορέα εκπαίδευσης

ενηλίκων, των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), κατά τη φάση επέκτασης του θεσμού στην Ελλάδα.

Οι Κωνσταντίνα Ειρήνη Κουφού και Σπυρίδων Παπαδάκης, μέσα από το άρθρο «Ακροστιχίδες στα ίχνη της γραφής» περιγράφουν μία μελέτη περίπτωσης ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών/τριών μέσα από την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων που αφορά στο θέμα των προσφύγων μέσω διδακτικής παρέμβασης.

Ο Δημήτριος Σιδηρόπουλος, με το άρθρο του «Ο ρόλος του κατασκευαστικού παιχνιδιού στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία», διερευνά τον ρόλο του κατασκευαστικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να καταστούν περισσότερο επαρκή και να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και κοινωνικές προσδοκίες του σχολείου, ανεξαρτήτως των υφιστάμενων περιορισμών του άμεσου και ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικο-πολιτισμικού τους περιβάλλοντος.

Ο Τιμόλεων Θεοφανέλλης, στο άρθρο του «Ψηφιακή αφήγηση: Ανασκόπηση και προτάσεις για την αξιοποίηση της στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» ασχολείται με την ψηφιακή αφήγηση και την εκπαιδευτική αξιοποίηση της στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ο Δημήτρης Μ. Μυλωνάς, με το άρθρο του «Αναπτύσσοντας την ικανότητα των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου», παρουσιάζει τις Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης, οι οποίες αποτελούν ένα τρόπο εκπαίδευσης για την επίλυση πολλών από τα προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας, που συναντώνται σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης.

Τέλος, οι Μαρία Κ. Μπιρμπίλη και Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, με το άρθρο τους «Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μέσα από τη διεθνή έρευνα», αναφέρονται στα ευρήματα της Ευρωπαϊκής Έρευνας για τις Γλωσσικές Δεξιότητες η οποία δημοσιεύθηκε το 2011 και αφορά τη διερεύνηση σημαντικών δεικτών της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε 16 ευρωπαϊκά συστήματα – μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα.

Σπύρος Κιουλάνης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην καινοτομία των ερευνητικών εργασιών

Teachers training in the innovation of the project

+ **Δρ. Αργυρίου Αργύριος**, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), argyriouargyrios@gmail.com

Δρ Παυλικάκης Γεώργιος, Φυσικός, Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, pavlikak@gmail.com

Ανδρεάδου Δέσποινα, Εκπαιδευτικός-Οικονομολόγος, 2^ο ΕΠΑ.Λ. Αιγάλεω, andreadou@yahoo.com

+ **Dr. Argyriou Argyrios**, Director of Secondary Education, West Attica-Athens, General Department of Education, School of Pedagogical and Technological (ASPETE), argyriouargyrios@gmail.com

Dr Pavlikakis Georgios, Physicist, School Advisor in Secondary Education, West Attica-Athens, pavlikak@gmail.com

Andreadou Despoina, Teacher-Economist, 2nd Prof. high School Aigaleo-Athens, andreadou@yahoo.com

Abstract: The current study refers to the first innovative application in project in General and Professional Lyceums and particularly in accordance to the training requirements raised at the completion of the school year 2011-12. The basis of this survey was a questionnaire of 24 questions and 366 teachers have participated. The results indicated that the majority of the participants had not been trained properly prior the implementation of the innovation. Their educational needs focused on research methodology, practical application of the topics during lectures and student evaluation. The participants' feedback showed their will to enhance their teaching methods in this subject.

Keywords: Educational needs, project, questionnaire

Περίληψη: Τη παρούσα εργασία αφορά την πρώτη εφαρμογή της καινοτομίας των Ερευνητών Εργασιών στα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια και ειδικότερα τις επιμορφωτικές ανάγκες του προέκυψαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2011-12. Ένα ερωτηματολόγιο με 24 ερωτήσεις αποτέλεσε την βάση της έρευνας στην οποία συμμετείχαν 366 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν είχαν εκπαιδευτεί στην καινοτομία πριν αυτή εφαρμοστεί και οι επιμορφωτικές ανάγκες τους εστιάζονται στην μεθοδολογία της έρευνας, την πρακτική εφαρμογή του μαθήματος στην τάξη και την αξιολόγηση των μαθητών. Οι προτάσεις των συμμετεχόντων έδειξαν το

ενδιαφέρον τους για την βελτίωση και την διδασκαλία του μαθήματος και στις υπόλοιπες τάξεις του λυκείου.

Λέξεις κλειδιά: Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών, ερευνητικές εργασίες, ερωτηματολόγιο.

Εισαγωγή

Οι Ερευνητικές Εργασίες (ΕΕ) εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το γαλλικό πρότυπο των «Travaux Personnels Encadrés» (Eduscol 2012), ως υποχρεωτικό μάθημα και ως διακριτή ενότητα του προγράμματος στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο το σχολικό έτος 2011-12 και έχουν διάρκεια ενός τετραμήνου ή ενός σχολικού έτους. Τα θέματα που πραγματεύονται εντάσσονται ή συνδυάζουν έναν από τους παρακάτω κύκλους: α. «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες, β. «Τέχνη και Πολιτισμός», γ. «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και δ. «Περιβάλλον και Αειφορία» (ΥΠΑΜΘ, 2011).

Οι ΕΕ χαρακτηρίστηκαν ως καινοτόμος παρέμβαση στην διδακτική πρακτική του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διότι φιλοδοξούν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στην νοοτροπία, τις πρακτικές και εν γένει την κουλτούρα του σχολείου, υιοθετώντας τέσσερις βασικές παιδαγωγικές αρχές μάθησης: α. την αρχή της Διερευνητικής Προσέγγισης της μάθησης, β. την αρχή της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Εκπαιδευτικών, γ. την αρχή της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης και δ. την αρχή της Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών (Ματσαγγούρας, 2011).

Η αρχή της Διερευνητικής Προσέγγισης της Μάθησης υιοθετεί εναλλακτικές προσεγγίσεις μάθησης σύμφωνα με τις οποίες το θέμα σχεδιάζεται και μελετάται με βάση τις προσωπικές γνώσεις, εμπειρίες και μαθητικά ενδιαφέροντα και ολοκληρώνεται με την απάντηση των ερωτημάτων που τίθενται από τους συμμετέχοντες κατά την πορεία της μελέτης του θέματος (Γκοτζαρίδης, 2009). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011) «οι μαθητές αποκτούν βαθιά γνώση σε επίπεδο λειτουργικής κατανόησης» για τα θέματα που μελετούν, ενώ, ταυτόχρονα, με την εμπλοκή τους σε τέτοιες διαδικασίες, αναπτύσσουν στάσεις και ικανότητες διερεύνησης θεμάτων και διαχείρισης αβέβαιων και συγκρουσιακών καταστάσεων (Joyce, Weil and Calhoun, 2008).

Η Αρχή της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Καθηγητών προκρίνει τις διεπιστημονικές συμπράξεις δύο ή περισσότερων επιστημονικών κλάδων κατά τη διερεύνηση ενός θέματος, καθώς και τις διαθεματικές προεκτάσεις του σε άλλους τομείς. Επομένως, οι Ερευνητικές Εργασίες δεν αποτελούν αποκλειστικότητα συγκεκριμένων μαθημάτων και ειδικοτήτων, αλλά πεδίο συνεργασίας μαθημάτων και εκπαιδευτικών (Klein, 2001). Η διεπιστημονική προσέγγιση ξεπερνά τους διαχωρισμούς και τα όρια των επιμέρους επιστημονικών κλάδων (Tchudi and Lafer 1996, Αγγελάκος 2003, Ματσαγγούρας 2004), βελτιώνει την κοινωνική και επικοινωνιακή σχέση των εκπαιδευτικών, μετατρέπει τη διδασκαλία σε συμμετοχική

πράξη (Μπαζίγου, 2012) και παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν αποτελεσματικά την πολύπλοκη πραγματικότητα.

Με την Αρχή της Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών η μαθησιακή διαδικασία μετατοπίζεται από τη δασκαλο-μαθητική επικοινωνία και τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία στη δια-μαθητική συνεργασία και βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία (Χρυσafiδης, 2003), με τον εκπαιδευτικό να καθοδηγεί και να στηρίζει αυτή τη συνεργασία. Η αρχή αυτή υλοποιείται μέσω της «ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης», σύμφωνα με την οποία η ομάδα των μαθητών δραστηριοποιείται σε κοινωνικά εγχειρήματα στα πλαίσια της συνεργατικότητας και της κοινής προσπάθειας (Frommer, 1981) και έτσι επιτυγχάνεται η σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων και προάγεται η ποιότητα των γνώσεων (Meyer, 1979).

Η Αρχή της Διαφοροποίησης του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης σύμφωνα με την οποία η διαδικασία μάθησης προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Χρυσafiδης, 2003), εντείνει τα κίνητρα, δημιουργεί θετικές συνθήκες μάθησης με τον εκπαιδευτικό να συμπαραστέκεται στους μαθητές και να βελτιώνει την οργάνωση του μαθήματος (Dieterich, 1988).

Οι παραπάνω παιδαγωγικές αρχές, όταν εφαρμόζονται, αλλάζουν τους διδακτικούς ρόλους των εκπαιδευτικών, τους μαθησιακούς ρόλους των μαθητών, καθιερώνουν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές διερεύνησης και συνεργασίας και, εν γένει, δημιουργούν μια εκπαιδευτική κουλτούρα που ενθαρρύνει ακόμη περισσότερο την πρωτοβουλία, την επιλογή, τον πειραματισμό και την ατομική και ομαδική ευθύνη (Ματσαγγούρας, 2011).

Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών ανήκει στα ερευνητικής κατεύθυνσης (Inquiry Learning) Projects, δηλαδή υποδηλώνει μία συλλογική εργασία με επιστημονικό υπόβαθρο, η οποία διαθέτει τη συστηματικότητα έρευνας και τα στοιχεία της μεθόδου της έρευνας αλλά και αυτά της στοχευμένης ενεργού δράσης και του αποτελέσματος (Ματσαγγούρας, 2011). Τα θέματα που διαπραγματεύονται σε μία Ερευνητική Εργασία έχουν διττό στόχο, την ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών και την διεπιστημονικότητα (Eduscol, 2012). Η δεκαπενταετής Γαλλική εμπειρία στην εφαρμογή των ΕΕ έδειξε ότι δεν φιλοδοξούμε να πετύχουμε αλλαγή 180°, σε σύντομο χρονικό διάστημα, του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά πρόκειται για ένα σημαντικό βήμα ευθυγράμμισής του με βαθιές παιδαγωγικές αρχές (Eduscol 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη την αυξανόμενη πολυπλοκότητα της πραγματικότητας που βιώνουν οι νέοι άνθρωποι, την υποχώρηση των κοινωνικών αξιών και την αδυναμία της ισχύουσας σχολικής αγωγής να δώσει απαντήσεις στα σύγχρονα ερωτήματά τους, οι ΕΕ μπορούν να διαμορφώσουν ένα νέο μαθησιακό πεδίο στη σχολική πραγματικότητα (Σχίζα, 2012). Οι μαθητές μας, ως πολίτες στο μέλλον θα έχουν να αντιμετωπίσουν πληθώρα ζητημάτων τα οποία απαιτούν από αυτούς να είναι σε θέση να επικοινωνούν, να λειτουργούν αποφασίζουν και να δρουν για ζητήματα που τους αφορούν σε προσωπικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, να είναι δηλαδή κριτικά σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες.

Στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης επικρατεί ο μόνιμος σχεδόν προβληματισμός, κατά πόσο η επιμόρφωση ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου ακόμη, κατά πόσο οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούνται στα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να μεταφερθούν αποτελεσματικά στη σχολική πραγματικότητα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική διάσταση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και των εκπαιδευτικών αλλαγών (Μπαγάκης, 2005). Σε πλήρη συνέπεια με τη ρήση του Αϊνστάιν ότι «κανένα πρόβλημα δεν μπορεί να επιλυθεί από την ίδια δομή που το παρήγαγε» οι ΕΕ συνιστούν και το μετασχηματισμό του όλου εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτή την εκπαιδευτική αλλαγή, ο εκπαιδευτικός θεωρείται παράγοντας-κλειδί.

Η έννοια *ανάγκη* ορίζεται κάθε φορά στο πλαίσιο μιας θεωρητικής προσέγγισης και επομένως επιδέχεται πολλών ερμηνειών, καθώς επικρατεί σύγχυση με τους όρους επιθυμία, ενδιαφέρον, ζήτηση (Βεργίδης & Καραλής, 1999· Σιακοβέλη, 2011). Σύμφωνα με τη Γιαννακοπούλου (2010), ο όρος «εκπαιδευτική ή επιμορφωτική ανάγκη» εκφράζει τη διαφορά ανάμεσα στην υπάρχουσα και στην επιθυμητή κατάσταση γνώσεων, δεξιοτήτων ή στάσεων ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Στην ιεράρχηση των αναγκών κατά Maslow, οι γνωστικές ανάγκες, έπονται των αναγκών αυτοεκτίμησης, των κοινωνικών αναγκών και των αναγκών για ασφάλεια. Η ικανοποίησή τους όμως αποτελεί προϋπόθεση για τις ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, κάτι που δυνητικά είναι στόχος των εκπαιδευτικών. Επομένως οι γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διερευνηθούν στο βαθμό που έχουν ικανοποιηθεί οι βασικότερες ανάγκες τους.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες διακρίνονται σε (Βεργίδης & Καραλής, 1999):

- α) συνειδητές και ρητές,
- β) σε συνειδητές αλλά μη ρητές και
- γ) σε λανθάνουσες (και προφανώς μη ρητές) ανάγκες.

Η διάκριση αυτή των επιμορφωτικών αναγκών μας βοηθάει να επιλέξουμε τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές για τη διερεύνησή τους

Οι παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι πολλοί και για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να μετρηθούν. Ωστόσο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να διαγνώσει εκείνους τους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τις μαθησιακές ανάγκες τους μέσα από 3 φάσεις (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010):

1. Συνδυασμό ποσοτικών τεχνικών με χρήση ερωτηματολογίων, καθώς και ποιοτικών τεχνικών μέσα από τη δια ζώσης επαφή με χρήση συνεντεύξεων.
2. Ανάγνωση και επικαιροποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων με στόχο την καλύτερη και επωφελέστερη αντιμετώπισή τους.
3. Επανασχεδιασμό τόσο του προγράμματος επιμόρφωσης όσο και της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όσον αφορά στις ΕΕ οι απόψεις αυτές αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα, εξαιτίας της αλλαγής, αν όχι ανατροπής, που απαιτείται στο ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μάθησης. Από απλός διεκπεραιωτής αναλυτικών προγραμμάτων ο εκπαιδευτικός καλείται να μεταβληθεί σε εμπνευστή και συντονιστή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, που ο ίδιος σχεδιάζει μαζί με τους μαθητές του. Στην περίπτωση αυτή, ουσιαστικά δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως ένας αυτόνομος και υπεύθυνος επαγγελματίας, που έχει τον έλεγχο της εργασίας του, και έχει ενεργό ρόλο μέσα στο σχολείο.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν ΕΕ κατά τα σχολικά έτη 2011-12 στα Λύκεια των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, καθώς και των απόψεών τους σχετικά με το είδος της επιμόρφωσης, τους επιμορφωτές και τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν κατά την πρώτη εφαρμογή τους.

1. Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας

Η εισαγωγή νέων αντικειμένων και εκπαιδευτικών διαδικασιών στη σχολική πραγματικότητα, όπως οι ΕΕ, απαιτούν νέα θεώρηση της διδασκαλίας από πλευράς εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει αλλαγή της διδακτικής νοοτροπίας, απαγκίστρωσή από παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα, εφαρμογή διδακτικών τεχνικών που σπάνια εφαρμόζονταν μέχρι σήμερα, όπως για παράδειγμα, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Η ΕΕ ως διδακτικό αντικείμενο τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής της προκάλεσε άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ζητούν επιμόρφωση και συνεχή στήριξη (Δίτσιου, Παπαζήση & Παυλικάκης, 2012). Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, που υλοποιούν τις ερευνητικές εργασίες είναι απαραίτητη προκειμένου να σχεδιαστεί το κατάλληλο επιμορφωτικό πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα θέματα, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που εξετάζονται πρέπει να συνδέονται στενά με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί (Κόκκος, 2005). Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εμπλοκή τους στη διεργασία της μάθησης έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχία στο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν ΕΕ κατά τα σχολικά έτη 2011-12 στα Λύκεια των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, ώστε να σχεδιαστεί ένα κατάλληλο επιμορφωτικό πρόγραμμα και να αντιμετωπιστούν πιθανά προβλήματα που ανέκυψαν από την εφαρμογή της υλοποίησης των ΕΕ στα ελληνικά Λύκεια λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης.

2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν:

- α) στην επιμορφωτική εμπειρία πάνω στις ΕΕ, που είχαν οι εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν ΕΕ
- β) στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική υλοποίηση των ΕΕ
- γ) στα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζει η εφαρμογή του μαθήματος στην τάξη.

3. Μεθοδολογία

Η διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, σχετικά με τις ΕΕ στο Λύκειο αφορά σε συνειδητές και ρητές ανάγκες και ενδεδειγμένες μέθοδοι για τη συλλογή στοιχείων είναι ερωτηματολόγια (ανοικτού ή κλειστού τύπου) ή κατευθυνόμενες συνεντεύξεις, με στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, που αποτελούν την πιο διαδεδομένη μορφή ποσοτικής εμπειρικής έρευνας. Μέσω αυτών των ερευνητικών μεθόδων ο ερευνητής θα αποκομίζει στοιχεία για τον πληθυσμό - στόχο που αφορούν τόσο σε δημογραφικά χαρακτηριστικά όσο και, ενδεχομένως, πιθανές στάσεις, προσδοκίες, εμπειρίες, βιώματα, γνωστικό επίπεδο κ.ά. των εκπαιδευόμενων. Έτσι, σχηματίζεται μια πρώτη ποσοτική ομαδοποίηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών και χαρακτηριστικών της ομάδας αναφοράς.

Φυσικά, η παράλληλη συνεχής παρατήρηση του έργου των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα επιβεβαιώνει, ενισχύει ή τροποποιεί τα συμπεράσματά μας και πιθανά αναδεικνύει και τις μη ρητές ή/ και λανθάνουσες ανάγκες τους.

Επιλέχθηκε, λοιπόν, η κατάρτιση ειδικού ερωτηματολογίου, με στόχο να εντοπιστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα δεδομένα της επιστημονικής έρευνας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) που αφορούν α) στο γνωστικό αντικείμενο και την υλοποίησή του στην πράξη και β) το είδος της επιμόρφωσης, τους επιμορφωτές και τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν κατά την πρώτη εφαρμογή τους.

3.1 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 24 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου που κάλυπταν δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελούσαν 11 ερωτήσεις που αφορούσαν τα ατομικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, θέση στη σχολική μονάδα, τύπος σχολικής μονάδας, πρόσθετες σπουδές, επιμόρφωση, λόγοι και διάρκεια συμμετοχής στις ΕΕ).

Το δεύτερο μέρος αποτελούσαν 13 ερωτήσεις που αφορούσαν την επιμόρφωση των συμμετεχόντων στις ΕΕ, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν και τις προτάσεις που διατυπώνουν για την αποτελεσματική εφαρμογή των ΕΕ. Οι απαντήσεις δόθηκαν στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=λιγότερο συχνά, 2=λίγο συχνά, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά, 5=πάρα πολύ συχνά), με πολλαπλή επιλογή, με ναι/όχι και με ανάπτυξη.

3.2 Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 140 άνδρες (38,4%) και 226 γυναίκες (61,6%). Οι 54 (14,8%) ήταν 24-35 ετών, οι 171 (46,7%) ήταν 36-45, οι 108 (29,5%) ήταν 46-55 και οι 33 (9%) ήταν άνω των 55 ετών. Οι 152 (41,6%) είχαν ως 10 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, οι 141 (38,6%) από 11 ως 20, οι 56 (15,3%) από 21 ως 30, και 16 (4,4%) πάνω από 30 χρόνια.

Όσον αφορά τα διοικητικά καθήκοντα, μόνο 7 (1,9%) ήταν Διευθυντής, ενώ 15 ήταν Υποδιευθυντές (4,1%). Όσον αφορά τον τύπο της σχολικής μονάδας, σε Γενικά Λύκεια δίδασκαν οι 282 (75,8%) και σε Επαγγελματικά οι 90 (24,2%). Το 19,3% των συμμετεχόντων ήταν φιλόλογοι (ΠΕ02) στην ειδικότητα, το 13,4% ήταν φυσικοί (ΠΕ04) και ακολούθησαν με 13,4% οι μαθηματικοί (ΠΕ03) και οι πληροφορικοί (ΠΕ20). Αναφορικά με πρόσθετες σπουδές, διδακτορικό τίτλο είχαν 17 (10,3%), μεταπτυχιακό τίτλο 99 (60%), ενώ 26 (15,8%) κατείχαν δεύτερο πτυχίο. Σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, 4 είχαν επιμόρφωση στη ΣΕΛΜΕ (1,4%), 222 σε ΠΕΚ (76,6%), 27 στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (9,3%), 13 στην Αγωγή Υγείας (4,5%), 6 στα Πολιτιστικά (2,1%) και 4 στην Αγωγή Σταδιοδρομίας (1,4%). Ειδική επιμόρφωση στις ΕΕ είχαν 128 (40,3%). Στο Α' τετράμηνο εφαρμογής των ΕΕ συμμετείχαν 29 (8,5%), στο Β' τετράμηνο 26 (7,6%), ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (83,9%) συμμετείχε και στα δύο τετράμηνα. Τέλος, 203 εκπαιδευτικοί (63%) ανέλαβαν ΕΕ για να συμπληρώσουν το υποχρεωτικό τους ωράριο και 119 (37%) γιατί το μάθημα περιλαμβανόταν στις αναθέσεις της ειδικότητάς τους.

4. Τα αποτελέσματα

4.1 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην καινοτομία των ΕΕ

Προκειμένου να διερευνηθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην καινοτομία των ΕΕ ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες, να καταθέσουν την άποψή τους σχετικά με την πιθανή επιμόρφωση που έλαβαν καθώς και τις προτάσεις τους για το περιεχόμενο, τη μορφή, τους επιμορφωτές και το χρόνο, μιας μελλοντικής επιμόρφωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο το 40,3% των συμμετεχόντων στην έρευνα, είχε επιμορφωθεί στις ΕΕ (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Επιμόρφωση στις ΕΕ

	Σχετική συχνότητα (%)
Ναι	40,3
Όχι	59,7
ΣΥΝΟΛΟ	100

Οι φορείς από τους οποίους έλαβαν την επιμόρφωση ήταν κυρίως ο ΟΕΠΕΚ, η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τα ΠΕΚ της περιοχής που εργάζονται και κατοικούν.

Κρίνοντας την επιμόρφωση που έλαβαν, όσοι είχαν απαντήσει θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, δήλωσαν ότι ήταν επαρκής το 39,8%, μέτρια το 30,1%, ανεπαρκής το 9% ενώ δεν είχε άποψη το 21,1% (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κριτική στην επιμόρφωση στις ΕΕ

	Σχετική συχνότητα (%)
Ανεπαρκής	9
Μέτρια	30,1
Επαρκής	39,8
Δεν έχω άποψη	21,1
ΣΥΝΟΛΟ	100

Η επιμόρφωση βοήθησε στην υλοποίηση των ΕΕ αρκετά το 43,5% των συμμετεχόντων, πολύ το 28,2%, καθόλου το 7,1% αυτών ενώ 21,2% δεν εξέφρασε άποψη για το θέμα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Επιμόρφωση ως βοήθεια στην υλοποίηση των ΕΕ

	Σχετική συχνότητα (%)
Καθόλου	7,1
Αρκετά	43,5
πολύ	28,2
Δεν έχω άποψη	21,2
ΣΥΝΟΛΟ	100

Ως προς τα θέματα (1^η – 5^η θέση) που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να περιέχονται στο περιεχόμενο μιας μελλοντικής επιμόρφωσης τους, φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 4 ότι η μεθοδολογία έρευνας αποτελεί σημαντικής σπουδαιότητας αντικείμενο επιμόρφωσης για το 71,8% των υποκειμένων της έρευνας. Επίσης το 65,6% των υποκειμένων δήλωσαν ως σημαντικής σπουδαιότητας αντικείμενο επιμόρφωσης τις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, το 62,4% των υποκειμένων τις πρακτικές εφαρμογές, το 60,8% τη δημιουργία ομάδας, το 58,2% τη συγγραφή της ερευνητικής εργασίας, το 56,5% την αξιολόγηση, το 52,4% την παρουσίαση και το 48,4% τη θεωρητική προσέγγιση των ερευνητικών εργασιών.

Η δεσπόζουσα τιμή για το 1^ο σημαντικής σπουδαιότητας αντικείμενο επιμόρφωσης παρατηρείται στη μεθοδολογία έρευνας. Τα αμέσως επόμενα θέματα που δηλώθηκαν ότι αποτελούν το 1^ο σημαντικής σπουδαιότητας αντικείμενο επιμόρφωσης ήταν οι πρακτικές εφαρμογές (δηλώθηκε ως το 1^ο σημαντικής σπουδαιότητας αντικείμενο από 58 υποκείμενα) και η αξιολόγηση των ερευνητικών εργασιών (δηλώθηκε ως το 1^ο σημαντικής σπουδαιότητας αντικείμενο από 56 υποκείμενα).

Η δεσπόζουσα τιμή για το 2^ο σημαντικής σπουδαιότητας αντικείμενο επιμόρφωσης παρατηρείται για τις «βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας» ως θέμα επιμόρφωσης (152 υποκείμενα).

Η δεσπόζουσα τιμή για το 3^ο σημαντικής σπουδαιότητας αντικείμενο επιμόρφωσης παρατηρείται για την «δημιουργία ομάδας» ως θέμα επιμόρφωσης (130 υποκείμενα).

Η δεσπόζουσα τιμή για το 4^ο σημαντικής σπουδαιότητας αντικείμενο επιμόρφωσης παρατηρείται για την «συγγραφή της ερευνητικής εργασίας» ως θέμα επιμόρφωσης (110 υποκείμενα).

Η δεσπόζουσα τιμή για το 5^ο σημαντικής σπουδαιότητας αντικείμενο επιμόρφωσης παρατηρείται για την «παρουσίαση των ερευνητικών εργασιών» ως θέμα επιμόρφωσης (130 υποκείμενα).

Πίνακας 4. Θέματα μελλοντικής επιμόρφωσης στις ΕΕ

Θέματα	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	Σύνολο	%
Δημιουργία ομάδας	35	42	130	7	5	219	60,8
Μεθοδολογία έρευνας	181	54	12	8	4	259	71,8
Βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας	41	152	21	10	13	237	65,6
Θεωρητική προσέγγιση	48	39	42	28	18	175	48,4
Πρακτικές εφαρμογές	58	78	37	25	28	226	62,4
Συγγραφή της Ερευνητικής Έκθεσης	32	34	24	110	12	212	58,2
Παρουσίαση της ΕΕ	19	13	19	9	130	190	52,4
Αξιολόγηση της ΕΕ	56	54	48	31	16	205	56,5

Σχετικά με τη μορφή που μπορεί να λάβει μια επιμόρφωση στις ΕΕ οι συμμετέχοντες υπέδειξαν κατά πλειοψηφία (57,8%) μια δειγματική εφαρμογή (διδασκαλία) στο σχολείο μέσα στην τάξη με μαθητές, το 32% προτείνει ενδοσχολική επιμόρφωση με εκπαιδευτικούς, το 5,8% εξ αποστάσεως και το 4,1% ηλεκτρονική επιμόρφωση με τη συμμετοχή τους σε διαδικτυακή πλατφόρμα. Συμπληρωματικά 0,3% των συμμετεχόντων πρότειναν: «Κυρίως να γίνει ανταλλαγή εμπειριών» (Ερ.105), «Με ανθρώπους που έχουν κάνει έρευνα αποδεδειγμένα οι ίδιοι» (Ερ. 228) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Μορφές επιμόρφωσης στις ΕΕ

	Σχετική συχνότητα (%)
Στο σχολείο στην τάξη με μαθητές- Δειγματική	57,8
Στο σχολείο σε εκπαιδευτικούς - Ενδοσχολική επιμόρφωση	32

Εξ αποστάσεως	5,8
Ηλεκτρονική συμμετοχή σε διαδικτυακή πλατφόρμα	4,1
Άλλο τι	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100

Για την ιδιότητα του επιμορφωτή στις ΕΕ, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (61,9%) θεωρούν ότι αυτός πρέπει να είναι συνάδελφος με επιμόρφωση σε αυτές, ενώ το 27,6% υποδεικνύει τον σχολικό σύμβουλο. Τέλος, το 10,5% προτείνει: «Συνάδελφος με εμπειρία στα περιβ/κά-πολιτ/κά προγράμματα» (Ερ. 12), «Ειδικοί σε ερευνητικές εργασίες» (Ερ. 47), «Πανεπιστημιακός καθηγητής με εξειδίκευση στην έρευνα» (Ερ.20) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Ιδιότητα επιμορφωτή στις ΕΕ

	Σχετική συχνότητα (%)
Σχολικός Σύμβουλος	27,6
Συνάδελφος με επιμόρφωση στις ΕΕ	61,9
Άλλο τι	10,5
ΣΥΝΟΛΟ	100

Ως καταλληλότερο χρόνο για την πραγματοποίηση μιας μελλοντικής επιμόρφωσης τις ΕΕ το 39,7% των συμμετεχόντων υπέδειξε το εργασιακό ωράριο με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντά τους, το 37,9% τη χρονική περίοδο πριν την έναρξη τους σχολικού έτους, το 12,6% την τελευταία εβδομάδα του σχολικού έτους, το 6,9% τον ελεύθερό του χρόνο και το 2% τα Σαββατοκύριακα. Συμπληρωματικά στις παραπάνω επιλογές, το 0,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα πρότεινε: «Από 1η/9-10/9» (Ερ.65) «Και στη διάρκεια του σχολ. ωραρίου όταν απαιτείται» (Ερ. 227), «Στα κενά του σχ. Προγράμματος μέσω e-learning» (Ερ.19) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Χρόνος επιμόρφωσης στις ΕΕ

	Σχετική συχνότητα (%)
Κατά τη διάρκεια του εργασιακού ωραρίου με απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα	39,7
Κατά τον ελεύθερο χρόνο	6,9
Λίγες μέρες πριν την έναρξη του σχολικού έτους	37,9
Την τελευταία βδομάδα του σχολικού έτους	12,6
Τα Σαββατοκύριακα	2

Κάτι άλλο	0,9
ΣΥΝΟΛΟ	100

Για τη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης κατά πλειοψηφία (67,7%) οι συμμετέχοντες επέλεξαν τα ταχύρρυθμα σεμινάρια. Το 20,2% επέλεξε τρίμηνη διάρκεια, το 6,2% ετήσια και το 4,7% εξάμηνη. Τέλος, το 1,2% πρότεινε εναλλακτικά: «...όσο κριθεί ότι χρειάζεται, ώστε να αποδεικνυόμαστε επαρκείς» (Ερ. 27), «Όσο χρειαστεί ανάλογα την κάλυψη» (Ερ. 44), «Νομίζω ότι απαιτούνται κάποιες ώρες, όχι μήνες, να γίνεται σταδιακά & επαναλαμβανόμενα» (Ερ. 227), «Επιμόρφωση σε τακτά χρονικά διαστήματα» (Ερ. 91) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Χρονική διάρκεια επιμόρφωσης στις ΕΕ

	Σχετική συχνότητα (%)
Ταχύρρυθμα σεμινάρια	67,7
Τρίμηνη επιμόρφωση	20,2
Εξάμηνη επιμόρφωση	4,7
Ετήσια επιμόρφωση	6,2
Κάτι άλλο	1,2
ΣΥΝΟΛΟ	100

Η τελευταία ερώτηση της ενότητας αναφερόταν στην προαιρετική ή υποχρεωτική συμμετοχή σε επιμόρφωση στις ΕΕ όπου το 54,7% των συμμετεχόντων επέλεξε την υποχρεωτική μορφή και το 38,7% την προαιρετική. Το υπόλοιπο 6,6% των συμμετεχόντων δεν είχε άποψη (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Προαιρετική-υποχρεωτική επιμόρφωση στις ΕΕ

	Σχετική συχνότητα (%)
Προαιρετική	38,7
Υποχρεωτική	54,7
Δεν έχω άποψη	6,6
ΣΥΝΟΛΟ	100

4.2 Προτάσεις και προβλήματα από την εφαρμογή της καινοτομίας των ΕΕ

Προκειμένου να διερευνηθούν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίηση των ΕΕ οι συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά και να διατυπώσουν προτάσεις που αφορούν την καινοτομία, οι οποίες θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος, τέθηκαν τρεις τελευταίες ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα προβλήματα που αντιμετώπισαν πολύ ως πάρα πολύ ήταν κατά σειρά η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (45,5%), η έλλειψη χρόνου (36,4%), η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας (31,1%), η έλλειψη επιμόρφωσης (29,5%), η σύνθεση της έκθεσης της ΕΕ (25,3%) και το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών (24,4%) (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Προβλήματα κατά την υλοποίηση των ΕΕ

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο f (%)
Έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής	11,9%	17,9%	24,7%	18,8%	26,7%	100
Έλλειψη χρόνου	8,1%	29,1%	26,4%	23,3%	13,1%	100
Έλλειψη επιμόρφωσης	14,4%	30%	26,6%	14,5%	14,5%	100
Έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας	22%	22,9%	24%	14,2%	16,9%	100
Μειωμένο ενδιαφέρον μαθητών	15,8%	37,5%	22,3%	15,5%	8,9%	100
Δυσκολία μαθητών να ανταποκριθούν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	11,6%	34,8%	32,6%	14,2%	6,8%	100
Τρόποι/πηγές άντλησης πληροφοριών	25,4%	34,6%	19,7%	13,7%	6,6%	100
Σύνθεση έκθεσης της ΕΕ	13,5%	35,3%	25,9%	18,8%	6,5%	100
Αξιολόγηση της ΕΕ	15,4%	37,1%	29,3%	14,5%	3,7%	100
Παρουσίαση/Διάχυση αποτελεσμάτων	22,5%	38,2%	26,6%	8,1%	4,6%	100
Συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων	69,6%	16%	4,5%	4,5%	5,4%	100
Συνεργασία με φορείς/τοπική κοινωνία	69,4%	18,8%	4,1%	3,8%	3,8%	100

Συμπληρωματικά στην παραπάνω ερώτηση υπέδειξαν και άλλα προβλήματα όπως: «Αδυναμία μαθητών να εντοπίσουν ερωτήματα & να ερευνήσουν πολύπλευρα» (Ερ. 5) «Κάποιοι μαθητές δεν είχαν Η/Υ, επίσης λόγω έλλειψης χρημάτων δεν έγιναν επισκέψεις» (Ερ. 64).

Προτάσεις διατύπωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σχετικά με την παραμονή των ΕΕ στην Α' τάξη, την επέκταση του μαθήματος στην Β' τάξη ή /και στη Γ' τάξη. Η ανάλυση περιεχομένου των προτάσεων έδειξε ότι η επέκταση του μαθήματος στην Β' και Γ' τάξη είναι

επιθυμητή από τους εκπαιδευτικούς. Μια ομάδα επιχειρηματολογεί υπέρ της επέκτασης μόνο στην Β' τάξη αναφέροντας ότι: «Στην Α & Β Λυκείου, εφόσον δεν αποδεσμευτεί πλήρως το Λύκειο από το σύστημα εισαγωγής στο Παν/μιο» (Ερ. 79), «Ο θεσμός της ΕΕ πρέπει να επεκταθεί & στη Β Λυκείου, αλλά να συνδεθεί με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται τα παιδιά» (Ερ. 225), «Πρέπει να επεκταθεί & στη Β Λυκείου, όχι στη Γ λόγω του φόρτου εργασίας των Πανελλαδικών εξετάσεων» (Ερ. 261), «Πρέπει να επεκταθεί στη Β Λυκείου & να ξεκινάει από τη Β Γυμ/σίου, με σταδιακή εκπαίδευση & προσαρμογή των μαθητών στο σχετικό τρόπο εργασίας & συνεργασίας» (Ερ. 284).

Η δεύτερη ομάδα, ελάχιστα μικρότερη από την προηγούμενη, υποστηρίζει την επέκταση στην Β' και Γ' τάξη αναφέροντας ότι: «...Τα καινοτόμα στοιχεία της ΕΕ καλό θα ήταν να εφαρμοστούν κατά το δυνατό στην πλειοψηφία των μαθημάτων & στις 3 τάξεις του Λυκείου...» (Ερ. 24), «Να επεκταθεί στη Β & Γ & να είναι άμεσα συνυφασμένο με την ευρύτερη φιλοσοφία της εκπ/σης» (Ερ. 283), «Να επεκταθεί & στις επόμενες τάξεις & η Α Λυκείου θα πρέπει να είναι προπαρασκευαστική τάξη» (Ερ. 268), «Να επεκταθεί & στις 3 τάξεις σαν 3ωρο μάθημα» (Ερ. 105), «Ο θεσμός πρέπει να γενικευθεί σ' όλες τις τάξεις του Λυκείου & να συνοδεύεται από παράλληλες διαρθρωτικές αλλαγές με προεξάρχουσα την αποσύνδεση του Λυκείου από τις Πανελλαδικές» (Ερ. 6). Τέλος, η μικρότερη ομάδα προτείνει την διατήρηση του μαθήματος μόνο στην Α' τάξη υποστηρίζοντας ότι: «Να παραμείνει στην Α Λυκείου αν το εξεταστικό σύστημα παραμείνει το ίδιο απαιτητικό για τους μαθητές» (Ερ. 77), «Να παραμείνει στην Α Λυκείου & να επεκταθεί/ξεκινά από το γυμνάσιο» (Ερ. 118).

Σε ανοικτή ερώτηση σχετική με τη διάρκεια των ΕΕ οι συμμετέχοντες προτείνουν την ετήσια διάρκεια της ΕΕ με δύο ή τρεις ώρες διδασκαλίας. Ενδεικτικές απαντήσεις αναφέρουν: «Όχι 2 περιόδους, αλλά ένας θεματικός άξονας καθ' όλη τη διάρκεια της σχολ. Χρονιάς» (Ερ. 288), «Μια ΕΕ καθ' όλη τη διάρκεια του έτους 2-3 ωρών» (Ερ. 283), «Ένα σχολικό έτος όχι 4μηνο, είναι λίγο» (Ερ. 51). «Κάθε ερευνητική εργασία να πραγματοποιείται στη διάρκεια ενός σχολικού έτους» (Ερ. 1).

Αναφορικά με τον τρόπο αξιολόγησης των ΕΕ, οι συμμετέχοντες επικεντρώθηκαν στην ατομική βαθμολόγηση. Ενδεικτικές απαντήσεις αναφέρουν: «Η ατομική αξιολόγηση είναι δικαιότερη της ομαδικής» (Ερ. 42), «Παρακολουθείται & αξιολογείται συνεχώς ο ρόλος & η συνεισφορά του μαθητή στην ομάδα» (Ερ. 232), «Σύμφωνα & ανάλογα με το προσωπικό ενδιαφέρον & συμμετοχή εντός & εκτός τάξης, την ατομική έρευνα, η συνεργασία, την προετοιμασία για την τελική εργασία, τη δημιουργικότητα, τις προτάσεις, την πρωτοτυπία» (Ερ. 284), «...έμφαση στην ατομική αξιολόγηση (στην πράξη ορισμένα μόνο παιδιά δουλεύουν πάνω στην εργασία, μάλιστα δε συχνά κατηγορούν τα μέλη της ομάδας τους που δεν δουλεύουν)...» (Ερ. 25). Η δεύτερη επικρατούσα άποψη επικρότησε τον υπάρχοντα τρόπο αξιολόγησης αναφέροντας ότι: «Ο υπάρχων τρόπος είναι ικανοποιητικός» (Ερ. 288), «Όπως προτείνεται» (Ερ. 5). Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν ορισμένες προτάσεις όπως: «Από τους εκπ/κούς & τους συμμετέχοντες μαθητές με τη μορφή συζήτησης-αναστοχασμού» (Ερ. 28), «Οι μαθητές μόνοι τους να αξιολογούν την ΕΕ με τη βοήθεια του υπεύθυνου καθηγητή» (Ερ. 79).

Για τον τρόπο παρουσίασης/δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων προτείνουν την ενδοσχολική παρουσίαση των ΕΕ είτε στους μαθητές της Α' τάξης είτε σε όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και ακολούθως την ανάρτησή τους την ιστοσελίδα του σχολείου. Ενδεικτικές απαντήσεις αναφέρουν: «Στο αμφιθέατρο του σχολείου, ενώπιον όλων των μαθητών της Α λυκείου, των συμμετεχόντων καθηγητών & των Δ/τή-υποδιευθυντών» (Ερ. 29), «Στον ισότοπο του κάθε σχολείου & με ενδοσχολική παρουσίαση» (Ερ. 51), «Εκτός της ανάρτησης στο διαδίκτυο θεωρώ απαραίτητη & μια ενδοσχολική παρουσίαση» (Ερ. 232). Μια άλλη πρόταση αναφέρεται στην ανοικτή παρουσίαση των ΕΕ σε κοινό αποτελούμενο από γονείς, εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας, τις δημοτικές αρχές και πολιτικούς. Σχετικές απαντήσεις αναφέρουν: «Σε ημερίδα που θα οργανώνεται ομαδικά από σχολεία της ίδιας περιοχής με προσκεκλημένους μαθητές, καθηγητές, γονείς, δημοτικές αρχές & άλλους τοπικούς φορείς» (Ερ. 299), «Κοινοποίηση της ΕΕ σε δημόσιο χώρο παρουσία γονέων, φορέων & πολιτών» (Ερ. 76). Ενδιαφέρον επίσης, παρουσιάζουν προτάσεις που συνδέουν την παρουσίαση με την επιβράβευση και την αναγνώριση της προσπάθειας των μαθητών. Αυτές αναφέρουν: «Παρουσίαση στην τάξη, στο σχολείο & κατάθεση της εργασίας στη Δ/θμια εκπ/ση για βράβευση» (Ερ. 246), «... επιβράβευση ανά άτομο πανελλαδικά» (Ερ. 95).

Σε ότι αφορά τις απαιτούμενες υποδομές, οι γνώμες συγκλίνουν πρωτίστως στην διάθεση ηλεκτρονικών υπολογιστών, στην πρόσβαση στο διαδίκτυο και στην ύπαρξη βιβλιοθηκών. Ακολουθούν προτάσεις για την διάθεση υλικοτεχνικής υποδομής που περιλαμβάνει προβολείς, εκτυπωτές, φωτοτυπικά μηχανήματα και αναλώσιμα υλικά. Ενδεικτικές απαντήσεις αναφέρουν: «1.δίκτυο ανά αίθουσα 2.τουλάχιστον 2 pc ανά αίθουσα 3.ύπαρξη σχ. Βιβλιοθήκης» (Ερ.95), «Για να υπάρξουν σαφή αποτελέσματα πρέπει να υπάρχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, Η/Υ, βιβλιοθήκες, αίθουσες» (Ερ. 259) «Βιβλιοθήκη, αναγνωστήριο, Η/Υ, εκτυπωτής, φωτοτυπικό, αναλώσιμα» (Ερ. 42), «Η/Υ, εκτυπωτής, προβολέας σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας των ΕΕ» (Ερ. 39), «Κατάλληλα οργανωμένες σχολικές βιβλιοθήκες ανοιχτές για τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, Η/Υ & διαδίκτυο μέσα στην τάξη» (Ερ. 33).

Συμπληρωματικά στις προηγούμενες απαντήσεις κατέθεσαν και δικές τους προτάσεις για το θέμα όπου κάνουν λόγο για τις διαδικασίες μετακίνησης εκτός σχολείου, για αναγκαίες επαφές με εξωσχολικούς φορείς, για απαραίτητο εξοπλισμό και για επιμόρφωση στη μεθοδολογία της έρευνας. Ενδεικτικές απαντήσεις αναφέρουν: «Απλοποίηση διαδικασιών έγκρισης μετακίνησης για τις ανάγκες επαφής, γνωριμίας, έρευνας σε φορείς, οργανισμούς εκτός σχολείου καθώς & κάλυψη εξόδων» (Ερ. 62), «Απλούστευση διαδικασιών για τις εξόδους μαθητών από το σχολείο» (Ερ. 93), «Ταυτόχρονη παρουσία & των δυο εκπ/κών που συνεργάζονται στην αίθουσα. Πρέπει τα παιδιά να διδάσκονται αρχικά θεωρητικά για έρευνα κλπ. Επιμόρφωση εκπ/κών στη μεθοδολογία έρευνας κλπ» (Ερ. 240), «Συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς» (Ερ. 81) «Για κάθε τμήμα ενδιαφέροντος απαιτούνται προτζέκτορας-λάπτοπ-οθόνη προβολής & τουλάχιστον 4 λάπτοπ για χρήση των μαθητών (ένας ανά υπόθεμα)» (Ερ. 88), «Εποπτεία κάθε ΕΕ από κατάλληλα εκπαιδευόμενο επιμορφωτή» (Ερ. 80), «Ενεργός

ρόλος συντονιστή για χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής από όλους» (Ερ. 6) και «Θα ήταν καλό να δημιουργηθεί μια τράπεζα θεμάτων για ΕΕ» (Ερ. 87).

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με ανοικτή ερώτηση που ζητούσε τις απόψεις των συμμετεχόντων για το θεσμό όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά την εμπειρία που απέκτησαν στον πρώτο χρόνο εφαρμογής των ΕΕ. Οι απαντήσεις που δόθηκαν καλύπτουν ένα φάσμα που ξεκινά από απόλυτα θετικές απόψεις, περνούν σε προτάσεις για απαραίτητες βελτιώσεις ώστε να αναβαθμιστεί ο ρόλος των ΕΕ και καταλήγουν σε απόλυτα αρνητικές.

Στις απόλυτες θετικές γίνονται αναφορές που χαρακτηρίζουν τις ΕΕ ως ένα σημαντικό βήμα για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αναβάθμιση του σχολείου. Μια μέθοδο διδασκαλίας που αλλάζει τα δεδομένα προσέγγισης της γνώσης και ενεργοποιεί τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία κατάκτησής της ενώ οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το ρόλο του καθοδηγητή και του συνεργάτη στην πορεία αυτή. Μια καλή προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου οι εργασίες είναι προαπαιτούμενες για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών. Ενδεικτικά αναφέρονται: «Είναι κάτι καινοτόμο, ελκυστικό & δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν με πράγματα που γι' αυτούς παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους, να αυξήσουν τις "κοινωνικές" τους γνώσεις αλλά & να αποκτήσει άλλη διάσταση, άλλο ενδιαφέρον, η σχέση τους με το σχολείο & τους καθηγητές...» (Ερ. 28), «Ο θεσμός των ΕΕ μπορεί να βοηθήσει στην διαφορετική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας. Μπορούμε να ξεφύγουμε από την κλασική διδασκαλία όπου βομβαρδίζουμε τους μαθητές, με γνώσεις που σε λίγο καιρό δε θα θυμούνται & να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον τους, μαθαίνοντάς τους πώς να μαθαίνουν. ...» (Ερ. 85), «Ο θεσμός της ΕΕ είναι ένα πολύ σημαντικό βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση. Θα πρέπει το σχολείο να ανεξαρτητοποιηθεί από τη στείρα απομνημόνευση αλλά να προετοιμάσει μαθητές που θα μάθουν να σκέφτονται, να οργανώνουν έρευνες, να αναζητούν πληροφορίες & να χειρίζονται την πληθώρα της γνώσης, ώστε κάθε φορά που αυτό απαιτείται να φτάνουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Έτσι θα προετοιμάζονται μελλοντικά χρήσιμοι πολίτες που θα ξέρουν να επιβιώνουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Και ν' ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους για μια ποιοτική & επιτυχημένη ζωή σε προσωπικό & επαγγελματικό τομέα.» (Ερ. 245). «Απαραίτητος, συγχρονισμένος με τις σύγχρονες ανάγκες & τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά ως φοιτητές στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ...» (Ερ. 117).

Στις προτάσεις βελτίωσης που κατέθεσαν οι συμμετέχοντες, γίνεται κυρίως λόγος για την απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τις ΕΕ, τον εξοπλισμό των σχολικών μονάδων με υλικοτεχνική υποδομή (εργαστήρια Η/Υ, βιβλιοθήκες, αναλώσιμα υλικά, μηχανήματα προβολής, εκτυπωτές κ.α.), την επέκτασή τους στις υπόλοιπες τάξεις του λυκείου και ίσως στο δημοτικό και το γυμνάσιο καθώς και στη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, επαγγελματικούς και επιστημονικούς φορείς. Ενδεικτικές απόψεις αναφέρουν: «Χρειάζεται οπωσδήποτε επιμόρφωση των εκπαιδ/κών & η αναγκαία υποδομή.» (Ερ. 231), «Να συνεχιστεί αφού προηγουμένως υπάρξουν οι απαιτούμενες υποδομές & κατάλληλη επιμόρφωση στους καθηγητές, με κύριο σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με τις ΕΕ που τόσο

σημαντικές θα είναι για τη συνέχιση των σπουδών τους.» (Ερ. 47), «...Καλό είναι να αποκτήσει περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα μέσω της ανάληψης δράσης των ομάδων σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας. Σε συνεργασία με τους φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης ή τους τοπικούς θεσμούς να αναληφθούν πρωτοβουλίες από τους μαθητές που θα συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων ή στην ανάδειξη των πλεονεκτημάτων-ιδιαιτεροτήτων των τοπικών κοινωνιών.» (Ερ. 16), «...Οι ΕΕ μπορούν να καθιερωθούν ως υποχρεωτικές & για τις 3 τάξεις του Λυκείου.» (Ερ. 63), «Ο θεσμός της ΕΕ είναι θετικός γιατί προσφέρει ένα εναλλακτικό, σύγχρονο & ρεαλιστικό τρόπο μάθησης. Είναι σημαντικό οι μαθητές να μάθουν να διαχειρίζονται το πλήθος της πληροφορίας & των γνώσεων που είναι διαθέσιμα στις μέρες μας, ώστε να αξιολογούν την εγκυρότητα των πηγών, να συγκρίνουν τις διαφορετικές θέσεις που δημοσιεύονται & να καταλήγουν με σχετική ασφάλεια & ωριμότητα στα δικά τους συμπεράσματα. Προκειμένου όμως, οι μαθητές της Α Λυκείου να πετύχουν αυτούς τους στόχους & να επωφεληθούν ουσιαστικά από την Ε.Ε. θα πρέπει να έχουν προετοιμαστεί από το δημοτικό & το Γυμνάσιο ως προς τις τεχνικές που απαιτούνται στη διεξαγωγή της ΕΕ» (Ερ. 285).

Τέλος, σε ότι αφορά τις αρνητικές απόψεις που διατυπώθηκαν, αυτές εστιάστηκαν στην ελλιπή ως ανύπαρκτη επιμόρφωση, στην περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή και στην ασυμβατότητα της μεθόδου με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακολουθούν σχετικές αναφορές: «...Το εκπ/κό μοντέλο του σύγχρονου ελληνικού σχολείου δεν έχει καμία οργανική & αιτιώδη σύνδεση με το νεοεισαχθέντα θεσμό...» (Ερ. 34), «Δύσκολο εγχείρημα αν λάβει κανείς υπόψη την ελλιπή επιμόρφωση των καθηγητών & την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή. Επιπλέον οι μαθητές δεν έχουν μάθει να εργάζονται βάση της μεθοδολογίας της έρευνας...» (Ερ. 38), «Η υλοποίηση των ΕΕ στα ΕΠΑΛ ξεκίνησαν πολύ βιαστικά & χωρίς καμία επιμόρφωση των καθηγητών που ανέλαβαν. Κατά τη γνώμη μου οι καθηγητές που αναλαμβάνουν ένα τέτοιο μάθημα πρέπει να έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση. Πριν ξεκινήσει η υλοποίηση μιας ΕΕ οι καθηγητές να γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο & να είναι σε θέση να το διδάξουν στους μαθητές τους. Οι ώρες που δόθηκαν στα ΕΠΑΛ ήταν λίγες για να υλοποιηθεί η ΕΕ. Η υλοποίηση να περιλαμβάνει θεωρία & πράξη ώστε οι μαθητές να καταλαβαίνουν για τι πράγμα μιλάμε. Ας υπάρξει επιτέλους ένα βιβλίο μαθητή με κατάλληλα βήματα υλοποίησης μιας τέτοιας ΕΕ & βιβλίο καθηγητή.» (Ερ. 80), «Ο θεσμός των ΕΕ ακριβώς επειδή δεν υπήρξε καμία προηγούμενη μελέτη & σχεδιασμός σχετικά με την υλοποίησή του, εισήχθη αψυχολόγητα & δεν επέφερε καμία ουσιαστική πρόοδο, ούτε στους μαθητές, ούτε στους καθηγητές που ανέλαβαν τις συγκεκριμένες δράσεις, ούτε στη σχολ μονάδα γενικότερα. Θεωρώ ότι η ΕΕ δεν προσφέρει κάτι ουσιαστικό στην αλλαγή της νοοτροπίας του ελληνικού σχολείου, το οποίο πάσχει από έλλειψη κριτικής ικανότητας, βιωματική μάθηση, έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών διαρκή επιμόρφωση των δασκάλων τόσο στον επιστημονικό όσο & στον παιδαγωγικό τομέα & γενικώς άνοιγμα προς την κοινωνία & συνεργασία με άλλους φορείς για τη συλλογική αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων.» (Ερ. 227).

Συζήτηση

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα που δίδαξαν το μάθημα των ΕΕ δεν είχαν επιμορφωθεί στην καινοτομία πριν την εφαρμογή της στην σχολική τάξη. Όσοι επιμορφώθηκαν, χαρακτήρισαν την επιμόρφωση επαρκή και δήλωσαν ότι βοηθήθηκαν αρκετά στην διδασκαλία κατά την διάρκεια του σχολικού έτους. Το Υπουργείο Παιδείας οργάνωσε δύο επιμορφωτικές δράσεις για το νέο αυτό μάθημα πριν την εφαρμογή του και οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε αυτές στο μέτρο του δυνατού καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν περιορισμένος. Οι δράσεις είχαν τη μορφή τριήμερων σεμιναρίων διάρκειας 18 ωρών που πραγματοποιήθηκαν στο πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με δύο κριτήρια: αν διδάσκουν σε λύκειο και αν είχαν υλοποιήσει στο παρελθόν καινοτόμα προγράμματα. Έτσι κάποιοι επιμορφώθηκαν και ακολούθως κλήθηκαν να διδάξουν σε γυμνάσια, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέλαβαν το μάθημα σε χρόνο μεταγενέστερο της επιμόρφωσης εξ ανάγκης για να συμπληρώσουν το ωράριό τους και χωρίς να επιμορφωθούν.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων όπως αυτές απορρέουν από τον συνδυασμό της επιμόρφωσης και της πρακτικής εφαρμογής των ΕΕ στην τάξη για ένα σχολικό έτος. Σε ότι αφορά τα θέματα που θα πρέπει να περιλαμβάνει μία μελλοντική επιμόρφωση, το πρώτο που υπέδειξαν είναι η μεθοδολογία έρευνας, όπως ο τίτλος του μαθήματος αναφέρει και την οποία στηρίζεται αυτό. Το δεύτερο θέμα είναι οι πρακτικές εφαρμογές στο μάθημα και το τρίτο η αξιολόγηση των μαθητών.

Για την μορφή της επιμόρφωσης και τον επιμορφωτή, υπέδειξαν την ενδοσχολική, μέσα στην τάξη και με την παρουσία μαθητών, ενώ θεωρούν ότι ένας συνάδελφος που έχει επιμορφωθεί στις ΕΕ είναι ο κατάλληλος επιμορφωτής.

Για τα θέματα της χρονικής περιόδου, της διάρκειας και της υποχρεωτικής ή μη συμμετοχής στην επιμόρφωση, έδειξαν με τις απαντήσεις τους ότι αυτή θα πρέπει να είναι ταχύρρυθμη, υποχρεωτική, εντός του εργασιακού ωραρίου και λίγο πριν αρχίσει το σχολικό έτος. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα σχετικής έρευνας των Μπέλλου, Λαδιά και Μικρόπουλου (2010) που έγινε σε 4 περιοχές της χώρας (Β' Αθήνας, Ανατολική Αττική, Ιωάννινα και Άρτα). Οι πρώτες μέρες του Σεπτεμβρίου φαίνεται να είναι μια χρονική περίοδος κατάλληλη για επιμόρφωση καθώς οποιαδήποτε προετοιμασία για την επερχόμενη σχολική χρονιά γίνεται τότε και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται γνώσεις, τεχνικές και καλές πρακτικές για τα μαθήματα που θα διδάξουν.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες κατά την διάρκεια την πρώτης χρονιάς διδασκαλία των ΕΕ. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής είναι το πρώτο εμπόδιο που δηλώθηκε. Οι Η/Υ, η πρόσβαση στο διαδίκτυο, οι σχολικές βιβλιοθήκες, τα αναλώσιμα υλικά, είναι ορισμένα μόνο από τα απαραίτητα υλικά/μέσα που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για το μάθημα αυτό που στηρίζεται πρωτίστως στην έρευνα. Έρευνα σε δείγμα αποτελούμενο από Διοικητικά Στελέχη της εκπαίδευσης, Διευθυντές σχολείων και γονείς διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των

συμμετεχόντων (77%) δήλωσε ότι οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται για καινοτόμα προγράμματα δεν είναι επαρκείς (Σπυροπούλου, Κόνταρης & Αντωνακάκη, 2010).

Το δεύτερο εμπόδιο είναι η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη εμπειρίας το τρίτο. Η διαχείριση του χρόνου για την διαπραγμάτευση και την ολοκλήρωση του θέματος κάθε ΕΕ είναι μια σημαντική παράμετρος επιτυχίας τους και η έλλειψη εμπειρίας στη διδασκαλία τους εντείνει το πρόβλημα. Η σύνταξη ενός χρονοδιαγράμματος δράσης της ομάδας και των υποομάδων των μαθητών, είναι ένας καλός τρόπος για να ολοκληρωθεί το μάθημα σε ένα εξάμηνο και να αποδώσουν οι προσπάθειες μαθητών και εκπαιδευτικών. Δύο ακόμη εμπόδια που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες ήταν η σύνθεση της έκθεσης και το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών. Τα δύο αυτά εμπόδια είναι αλληλένδετα καθώς η συγγραφή μιας έκθεσης από τους μαθητές σχετικής με το έργο που επέλεξαν να διεκπεραιώσουν και το ενδιαφέρον για το μάθημα, είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Χωρίς ενδιαφέρον για το θέμα της ΕΕ, η σύνθεση οποιουδήποτε κειμένου σχετικού με την δράση των μαθητών στο θέμα είναι σχεδόν αδύνατη.

Οι τελευταίες ερωτήσεις της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες θα ήθελαν το μάθημα να διδάσκεται και στις άλλες δύο τάξεις του λυκείου, να γίνεται μία ΕΕ σε όλη την διάρκεια του σχολικού έτους και η αξιολόγηση των μαθητών να είναι ατομική.

Θεωρούν ότι οι ΕΕ καλό θα ήταν να παρουσιάζονται στη σχολική κοινότητα αλλά και στην κοινωνία και να επιβραβεύεται από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Διεύθυνση, Δήμος, Υπουργείο κ.α.). Επίσης, καθολικό είναι το αίτημα για την παροχή της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για να μπορούν εκπαιδευτικοί και μαθητές να ανατρέχουν σε πηγές από τις οποίες θα αντλούν υλικό για επεξεργασία και διαμόρφωση της ΕΕ. Τέλος, οι συμμετέχοντες ζητούν την διευκόλυνση στις μετακινήσεις των μαθητών εκτός σχολείου, με την μείωση της γραφειοκρατίας. Η επαφή, με παράγοντες και φορείς εκτός σχολείου που θα είναι χρήσιμοι στην πολύπλευρη προσέγγιση του θέματος μιας ΕΕ, αποτελεί μέρος της απαραίτητης έρευνας και πηγή πολύτιμης πρακτικής γνώσης.

Συμπεράσματα

Η επιμόρφωση είναι ένα από τα πάγια αιτήματα των εκπαιδευτικών που χρήζει επισταμένης φροντίδας τόσο από το Υπουργείο όσο και από τους υφιστάμενους φορείς εκπαίδευσης (Περιφέρειες, Διευθύνσεις, Σχολικοί Σύμβουλοι κ.α.). Αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τις έρευνες του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2007, 2008α, 2008β) οι οποίες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναζητούν την επιμόρφωση στις νέες διδακτικές μεθοδολογίες, στην εισαγωγή των εκπαιδευτικών καινοτομιών, στην υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Οι ΕΕ δεν διδάσκονται με βάση ένα σχολικό εγχειρίδιο και η αξιολόγηση των μαθητών στηρίζεται σε ένα σύστημα διαφορετικό από των υπόλοιπων μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2011). Έτσι οι συμμετέχοντες επιζητούν να αποκτήσουν την πρακτική εμπειρία από το

μάθημα και ένα τρόπο αντικειμενικής αξιολόγησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί προέκριναν την ενδοσχολική επιμόρφωση, στην αρχή της σχολικής περιόδου ως έναν ευέλικτο τρόπο για αυτούς αφού δεν θα απομακρυνθούν από το σχολείο, καθώς η αλληλοδιδασκτική μέθοδος είναι ένας προσιτός τρόπος να λύσουν πρακτικά προβλήματα που αφορούν τις ΕΕ (Βεργίδης, Βαλμά, Τουρκάκη & Ανάγνου, 2011).

Τα εμπόδια τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή, τη διαχείριση του χρόνου κατά την υλοποίηση των ΕΕ και την έλλειψη εμπειρίας από πλευράς των εκπαιδευτικών. Για την επίλυση του πρώτου εμποδίου απαιτείται η συνδρομή της Πολιτείας, αν και σε ένα βαθμό προτείνεται η χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων κάθε σχολείου. Τα δύο άλλα εμποδια είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και στενά συνδεδεμένα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, παρά τις όποιες δυσκολίες που αντιμετώπισαν, θέλουν να συνεχιστεί η διδασκαλία του και να επεκταθεί στη Β' και Γ' τάξη του λυκείου, εκτιμούν ότι μια ολόκληρη σχολική χρονιά είναι προσφορότερη ως διάρκεια εκπόνησης μια πλήρους ΕΕ και προκρίνουν την ατομική αξιολόγηση των μαθητών.

Προτάσεις

Οι προτάσεις που απορρέουν από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εστιάζονται αρχικά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα. Η επιμόρφωση αυτή δεν σχετίζεται με συγκεκριμένο κλάδο εκπαιδευτικών αλλά με το σύνολό τους. Οι ΕΕ είναι πρώτη ανάθεση για όλους του κλάδους και η επιμόρφωση αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν στα γενικά και επαγγελματικά λύκεια. Η οργάνωση επιμόρφωσης σε ετήσια βάση στο πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου με ευθύνη των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, μπορεί να αποτελεί ένα ευέλικτο τρόπο επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς.

Η δεύτερη πρόταση αφορά την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Οι Η/Υ, η σύνδεση τους στο διαδίκτυο και οι σχολικές βιβλιοθήκες, είναι τα ελάχιστα μέσα με τα οποία πρέπει να εξοπλιστούν τα σχολεία ώστε να γίνει το έργο των εκπαιδευτικό ευκολότερο και η προσπάθεια των μαθητών αποδοτική.

Τρίτη πρόταση είναι το άνοιγμα του σχολείου στους κοινωνικούς εταίρους του και η συνεργασία μαζί τους για την ενίσχυση των μαθητών στην διερεύνηση των θεμάτων των Ε.Ε. αλλά και ως προετοιμασία για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και στην αγορά εργασίας.

Τέλος, προτείνεται η επέκταση των ΕΕ ως δίωρο ή τριώρο μάθημα ανά εβδομάδα στην Β' και Γ' τάξη των λυκείων, καθώς η προετοιμασία των μαθητών στην έρευνα είναι χρήσιμη στις μετέπειτα σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα περισσότερα μαθήματα σε όλα τα πανεπιστήμια της χώρας μας αλλά και του εξωτερικού, απαιτούν από τους φοιτητές την σύνταξη εργασιών που στηρίζονται στην έρευνα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Boissinot, A. (2000). *Conférence à l'occasion des Assises des Travaux Personnels Encadrés, Blois, 15 Novembre 2000*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/TPE/26/5/Boissinotblois_115265.pdf (Ανάκτηση: 20/2/2013).
- Dieterich, J. (1988). *Didaktisches Denken*. Munchen: Juventa.
- Eduscol, (2012). *Travaux Personnels Encadre's*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://eduscol.education.fr/cid47789/themes-nationaux.html> (Ανάκτηση: 20/2/2013).
- Frommer, H. (1981). *Handbuch Praxis des Vorbereitungsdienstes*. Dusseldorf: Band I Schwann.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2008). *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Meyer, E. (1979). *Planung und Analyse von Gruppenprozessen*. Lexika, Grafenau.
- Tchudi, S. & Lafer, S. (1996). *The Interdisciplinary teacher's Handbook*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publ.
- Αγγελάκος, Κ. (2003). *Διαθεματικές Προσεγγίσεις της Γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ., Βαλμά, Φ., Τουρκάκη, Δ. & Ανάγνου, Β. (2011). *Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1271/2/1271.pdf> (Ανάκτηση: 25/5/2014).
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Τόμος Γ', Εκπαίδευση Ενηλίκων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2010). Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων. Στο Κόκκος Α. & Βεργίδης, Δ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκοτζαρίδης, Χ. (2009). *Εισαγωγή στην αναλυτική διερευνητική μέθοδο*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.slideshare.net/cgotzar/e-2226232> (Ανάκτηση: 25/5/2014).
- Δίτσιου, Μ., Παπαζήση, Χ. & Παυλικάκης, Γ. (2012). Φυσικές Επιστήμες και Ερευνητική Εργασία. Μαρτυρίες εκπαιδευτικών μετά από μία βιωματική επιμόρφωση. *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Βιοεπιστημόνων*. Πάτρα, 18-20 Οκτωβρίου 2012.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Klein, J. Th. (2001). *Interdisciplinary: History, Theory and Practice*. Detroit. Wayne State University Press.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μπαγάκης, Γ. Επιμ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαζίγου, Κ. (2012). Διδάσκοντας μαζί... η συνδιδασκαλία στις ερευνητικές εργασίες. Εισήγηση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα. Η εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*. Θεσσαλονίκη, 30 Νοεμβρίου -2 Δεκεμβρίου 2012.
- Μπέλλου, Ι., Λαδιάς, Τ. & Μικρόπουλος, Τ. (2010). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών Πληροφορικής: Δεδομένα για τη σχεδίαση προγραμμάτων επιμόρφωσης. Στο: *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), τόμος ΙΙ, σ. 665-672 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1589.pdf> (Ανάκτηση: 21/10/2015)
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_03.pdf (Ανάκτηση: 11/2/2013).
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008α). *Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.oepek.gr/pdfs/meletes/oepek_meleth_16.pdf (Ανάκτηση: 11/2/2013)
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008β). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.oepek.gr/research_gr.html (Ανάκτηση: 11/2/2013).
- Σιακοβέλη, Π. (2011). *Σχεδιασμός και Οργάνωση της Εκπαίδευσης και της Μάθησης Ενηλίκων*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Σπυροπούλου, Δ., Κόνταρης, Χ., & Αντωνακάκη, Τ. (2010). *Οικονομικοί πόροι στην εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/110/2/110.pdf> (Ανάκτηση: 9/12/2014).
- Σχίζα, Κ. (2012). Οι Ερευνητικές Εργασίες στο Λύκειο. Ας μιλήσουμε γι αυτές ως εκπαιδευτικοί και πολίτες. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τ. 46.
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών. Εκπαιδευτικό Υλικό. ΙΔΕΚΕ.
- ΥΠΑΜΘ. (2011). Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας της Α' Τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. Έτος 2011-12.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Computer-mediated task-based learning and Asperger’s syndrome

Maria Mishou, *Aristotle University of Thessaloniki, MSc in Language Education and Technology, English
Teacher of Secondary Education*

Abstract: This paper examines the nature of Asperger’s syndrome, in particular the language and social difficulties which the disorder under investigation causes and justifies why these deficits could to a certain extent be surmounted through a computer-mediated task-based approach to learning.

Key words: Asperger’s syndrome, language and social difficulties, task-based learning, computer-mediated learning

Introduction

The Asperger’s syndrome is commonly referred to as a pervasive developmental disorder placed at the high functioning end of the autism spectrum. People suffering from this disorder share at varying extents symptoms encountered in autism. The main difference lies in that Asperger’s sufferers are equipped with adequate or above average cognitive and intellectual capacities (Ghaziuddin & Mountain-Kimchi, 2004; Klin & Volkmar, 2000) -sometimes accompanied by inherent gifts and talents- and are often willing to establish relationships with others.

There are many cases of individuals with Asperger’s who manage not only to overcome many of their challenges, but also to excel in certain fields as they grow older. These cases speak to the fact that their brain -like most human brains- is trainable and in some instances even exceptionally gifted. It is therefore paramount to provide them with the right education so as to assist them in reaching the maximum of their potential, building on their strengths. In order to target the challenges faced by people with Asperger’s appropriately, the nature of the challenges in question needs to be identified. Chapter 1 attempts to decompose the main areas in which this “mild autism” (Little, 1999) under investigation manifests itself, namely language and social difficulties. Then, chapter 2 proposes a computer-mediated task-based approach to learning, to support people with Asperger’s syndrome in developing language as well as social skills, finally leading to a sound socialization.

1. The Asperger's syndrome as reflected in language and social difficulties

1.1. Language difficulties

As children with Asperger's grow up, they gradually overcome language inaccuracies which may appear at very young ages, many of them even displaying verbal mastery, demonstrated by making use of enriched vocabulary and complex syntax. Although at first sight there seems to be nothing wrong with their speech, due to their correct grammatical and structural approach of it, one can before long realize its inappropriacy and awkwardness, manifested through irrelevant comments, sudden and unexpected changes of conversational topics, abrupt and unnatural initiation of discussions, coinages and idiosyncratic language (Eisenmajer, Prior, Leekam, Wing, Gould, Welham, & Ong, 1996), inadequacy in comprehending figurative language, humor and irony (Pexman, Rostad, McMorris, Climie, Stowkowy, & Glenwright, 2011) and difficulty in sustaining a dialogue. This is where the core, the essence of Asperger's syndrome lies, as revealed through everyday language use: Although Asperger's sufferers' language is syntactically, grammatically and -in many cases- semantically¹ acceptable, it often seems to be detached from a pragmatic context (Loukusa & Moilanen, 2009), as if it is intended to function for its own sake, at a loss to be in tune and coordinated with the meanings expressed by the others, exactly because they lack the innate capacity to effectively interact and communicate.

Pragmatically speaking, we could say that the language individuals diagnosed with Asperger's use, more saliently at young ages, expresses an interest of a person in themselves. This is not surprising though, as the Autism Spectrum Disorder derives its definition from the Greek word «αυτός», which means "self", plus the suffix «-ισμός», which indicates a state. In other words, the meaning of the word "autism" declares a focus on the self. By stating this, it would be unfair to infer that these special people do not have feelings for others or interest in establishing relationships with them. On the contrary, many of them desperately long for friends and are very emotional and caring. The problem lies in the fact that they often do not know how to channel their interest and sentiments into socially accepted manifestations, simply because they are deprived of the capacity to be socially competent, flexible and skilful, which is inherent to typically developing people. Apart from the inappropriacy of language use, another reason people with Asperger's may attract negative attention, is the awkwardness in the prosody of their oral speech (Paul, Shriberg, McSweeny, Cicchetti, Klin, & Volkmar, 2005), that is how rhythm and intonation are demonstrated through spoken language. Some individuals with this disorder display flat, monotonous, high-pitched, loud, slow or too "childish" a speech, which are elements that can put them "on the spot", even in cases where

¹Although most utterances seem semantically normal, that is they are meaningful when considered individually, they may not fit a particular moment or situation. For instance, if a child asks somebody unexpectedly: "What is your favorite Christmas song?" or "Have you ever broken a leg?" the sentences make perfect sense, but the addressee is taken by surprise.

the content of their speech is appropriate.

1.1. Social difficulties

Language tends to be deemed as a means conveying how one perceives the world, according to the way the brain functions. Specifically, Wittgenstein (1963) considers language as a vehicle of thought. Drawing on this realization, we could argue that the language people with Asperger’s syndrome use reflects the deficits which characterize the way they think. These deficits have been found to be epitomized in a triad of features including social interaction, social communication and social imagination² (Wing, 1993; Happé & Ronald, 2008). Although Asperger’s sufferers are placed at the high functioning end of the autism spectrum, they experience to varying extents the impact of their social impairments on many aspects of their everyday lives. Most of their social challenges spring from their deficit in comprehending the “theory of mind”, that is to be able to infer the mental states of others (Baron-Cohen, 2001). It is not accidental that their lack of ability to “read other people’s mind” so as to understand or at least second guess their intentions, points of view, feelings and wishes, as well as potential reactions to words or actions, is also referred to as “social blindness” (Foden & Anderson, 2009). An inability as such is strikingly manifested in their disposition to be straightforward, outspoken, truthful or spontaneous, especially at young ages; these features tend to prove anything but helpful in a society where revealing feelings and thoughts seems to be considered a weakness and that approaching social situations in a so called diplomatic way is usually preferable to the direct way of doing so.

In addition, the obsession displayed by people with Asperger’s with circumscribed interests³ (Boyd, Conroy, Mancil, Nakao, & Alter, 2007) and the related insisting and repetitive questions and discussions on specific topics, combined with their difficulty in pragmatically fitting in conversations or maintaining eye contact and interaction, counteract their social well-being. These traits can often lead other people to perceive them as odd, obscure, irritating or naive, even though in most cases their motives seem to be kind and innocent or their utterances may have a logical explanation, if one considers them from an unconventional point of view frequently revealed by them. Thus, very often, the more they struggle to approach and make friends, according to their desire, the more they keep them away, usually finding a socially non-accepted way of accessing others, such as by getting too close to them, hugging them without their permission or asking them something in a manner regarded unnatural or offbeat. Unsurprisingly, the outcome is usually disappointing and they can, as expected, often find themselves overwhelmed with feelings of rejection, frustration, anxiety,

² Instead of the term “social imagination”, Happe and Ronald (2008) use the term “flexible imaginative functions”.

³ “The interests or preoccupations of individuals with Autism Spectrum Disorder that become unusual in their intensity and/or focus” (Boyd, Conroy, Mancil, Nakao, & Alter, 2007).

loneliness, futility and, in the worst cases, depression (Farrugia & Hudson, 2006).

Taking into consideration the main difficulties individuals diagnosed with Asperger's demonstrate, namely unnatural and pragmatically inappropriate language use, as well as inadequacy in interacting and communicating with other people effectively, the author of this paper hypothesizes that a digitally applied task-based learning would be significantly helpful for this target group.

2. Computer-mediated task-based learning and its relevance for people with Asperger's syndrome

2.1. Task-based learning and its benefits for people with Asperger's syndrome

Tasks intended to support people with Asperger's are not supposed to focus exclusively on the development of pragmatically appropriate and natural language which seems to be the pivotal concern in language education of Asperger's sufferers (see 1.1). They can also elaborate on the development of social skills and socialization for this special population, where appropriate language is viewed as an essential tool contributing to their achievement, i.e. a means to an end rather than the end in itself. Therefore, we argue that the task-based approach applied in the case of learners with Asperger's is an extension of task-based language learning and could be referred to as task-based training.

Task-based language learning is rooted in educational theories that emphasize the importance of learning through experience (Lai & Li, 2011). Most linguists tend to agree that such experiential learning is accomplished through meaningful and purposeful interaction, as well as personal engagement (Littlewood, 2004) with authentic or real-like problems (Samunda & Bygate, 2008). In the former case it fosters language acquisition, whereas in the latter it helps develop intuitive understanding (Samunda and Bygate, 2008, drawing on Bruner). In task-based learning, language is intended to serve communicative goals (Ellis, 2000; Willis, 1996; Richards, 2005) and primacy is given to meaning (Ellis, 2003; 2009; Samunda & Bygate, 2008). Taking these features into consideration, task-based training for people with Asperger's seems to address two of their main challenges mentioned earlier in the paper, namely social interaction and communication. In view of this, tasks dedicated to authentic interaction and collaboration would be ideal, after learners will have engaged in controlled and semi-controlled ones first. The achievement of natural and spontaneous exchanges is where the task-training of people with Asperger's is intended to have reached its goal in the long run.

In addition, in task-based language learning, students are able to experience a wide exposure to language, without being limited to predetermined pieces of it dedicated to specific linguistic phenomena to be explored in separate units. The latter would result in unnatural language use and, consequently, it would not be helpful for people with Asperger's who are prone to use language unnaturally. Therefore, what seems essential for them in order to

internalize natural language use, is to be presented with abundant stimuli of authentic or realistic⁴ (Stern, 1992) interactions to watch, imitate or, later, engage in, relating their own linguistic and personal experiences to the tasks to be accomplished. Taking this into account, part of their training by means of tasks can involve modeling pragmatically appropriate/natural conversations with specific scenarios in particular settings⁵, sometimes juxtaposed to the respective inappropriate ones, in order to draw their attention to the kind of utterances which are socially accepted. Then, queries and concerns can be addressed by explaining why the digitally presented conversations are considered suitable or not. Modeling appropriate dialogues at a first level may be followed by applying the indicated way of communicating in a scaffolded way at a second level and in an authentic way in the long run.

Another reason for using the task-based approach in the case of people diagnosed with Asperger's is that, although they are competent in memorizing rules about what kind of behavior is considered appropriate (Dautenhahn, 2000), they find it difficult to apply what they have learnt in theory, to real life situations (Kerr, 2002) or to transfer this knowledge to similar circumstances. Thus, learning through personal involvement, namely by problem solving, decision making, reasoning, creating, or whatever the focus of the task is, gives them the opportunity to internalize more intensely the experience gained from the task in question, so that they can activate it in real life. This, in turn, aids them in establishing healthy relationships with other people, as well as meeting everyday social challenges. Therefore, tasks such as making decisions on “what path to follow” and “what words to choose” in virtual reality settings, personally engaging in narrating stories scaffolded by multimodal hints, as well as criticizing interactions and behaviors digitally presented, are intended to assist them in making a smooth transition from a digital context to the real world.

Insights derived from sociocultural theory reinforce the justification of task-based training for people with Asperger's. More specifically, Ellis (2000) points out the importance of reaching a desirable task outcome taking advantage of intersubjectivity. By means of intersubjectivity, the “scaffolding” provided to these learners first by an expert and, at later stages, by their peers, is likely to result in the production of appropriate language use, demonstrating a gradually increasing competence in social skills and the ability to socialize successfully. Intersubjectivity is generally well reflected in collaboration among learners, which studies have proven to be beneficial for people with Asperger's syndrome (Bauminger-Zviely, Eden, Zancanaro, Weiss, & Gal, 2013). In particular, as demonstrated in McDowell's research (2015), by means of collaborative tasks, people diagnosed with Asperger's seem to shift focus on themselves to focus on the others, something that targets the root of autism. By working together collaboratively to perform a task, learners become focused on the required language

⁴ Sometimes authentic input needs to be adjusted to the learners' level in order to be comprehensible. Since it cannot always be authentic, at least it should be realistic/real like.

⁵ Referring to “setting”, we mean the context where an interaction takes place. Referring to “scenario”, we mean the plot, i.e. what happens in the setting. For example, the setting could be “at the restaurant” and the scenario “a clumsy waiter causing problems to the customers”.

and procedure leading to the completion of the task, as well as tolerant of the others' points of view, wishes, feelings and task contributions for the sake of their shared purpose. This means that they become urged or positively "forced" to produce appropriate, tactful, effective and coordinated language to solve a problem, to create a product of any kind or to play a game together with others. What is more, tasks based on collaboration have the potential of bringing people together, so they might function as a good pretext aimed at helping learners establish desired human relationships, by getting acquainted with peers sharing similar needs, concerns, dreams or interests.

Controlled computer-mediated tasks -as a starting point- do not contradict the rationale of a task-based approach, as it could be superficially assumed. Although some controlled tasks seemingly give the impression of a computer-led conventional instruction, this does not have to be the case. As Littlewood (2004) claims, in task-based learning, tasks that focus on language form and those focusing on meaning do not constitute a dichotomy, but rather a continuum along which learners are gradually led to the utmost goal to be achieved, authentic communication, by engaging in "differing degrees of focus on form and meaning" (2004, p. 321). Expanding on this, we could argue that the provision of the right input focusing on language form or socially expected conventions and behavior included in controlled tasks will set the foundation for an upcoming effective interaction. Supplementarily, according to Ellis (2003), the educator can "incorporate a focus on form into the performance of the task" and, it could be added, into the content of the task as well. Referring to the case of learners with Asperger's, the instruction of language or behavior forms can be provided via meaningful controlled computer-mediated tasks, that will constitute a reasonable starting point leading to further training via tasks mainly focusing on authentic interaction and collaboration.

2.2. Computer-mediated task-based learning and its benefits for people with Asperger's syndrome

Numerous researches (Millen, Edlin-White, & Cobb, 2010; McDowell, 2015; Ramdoss, Machalicek, Rispoli, Mulloy, Lang, & O'Reilly, 2012) have demonstrated that computer-mediated remedy interventions can help people with Asperger's by addressing their difficulties in language use and socialization, either on their own or in combination with face to face individual or group tutoring. Linking this realization with the one that task-based learning is beneficial for them (2.1), leads the author of this paper to believe that computer-mediated task-based learning constitutes a powerful approach that can enhance the effectiveness of their education.

First of all, computers and the related multimodality⁶ they offer, tend to be very appealing to individuals with Asperger's. Studies as well as parents' and therapists' reports have often brought into attention that autistic people display an affinity for virtual settings (Hardy,

⁶A state including many ways or modes in which something exists or is done. In our case, for instance, digital contexts make use of sound, image and/or text.

Ogden, Newman, & Cooper, 2016; Goldsmith & LeBlanc, 2004; Murray, 1997). This could be explained by the fact that visual, acoustic and verbal stimuli are combined in alternative and interchangeable ways awakening all senses and, thus, have the potential to make learning more fun and attractive of attention and interest. Therefore, learners are likely to be more responsive and focused when engaged in computer-mediated tasks, in comparison with conventional tutoring in which they commonly find themselves abstracted or disengaged.

Another reason could be that people on the autism spectrum think mainly by making use of visual and auditory schemata, which is in accordance with the way they are mainly supposed to interact in a digital environment (Charitos, Karadanos, Sereti, Triantafyllou, Koukouviniou, & Martakos, 2000). Thus, we can infer that the experiences gained by engaging in computer-mediated task-based learning are intensified and vividly imprinted in their mind, so they are more likely to be transferred and applied to the real world.

In addition, clicking as well as dragging and dropping seem more enjoyable and relaxing than handwriting for learners with Asperger's, especially for young children who may experience graphomotor⁷ difficulties (Klin, Volkmar, & Sparrow, 2000) or simply get stressed and suppressed when forced to handwrite. Learning does not have to be mediated solely by handwriting (Klin, Volkmar, & Sparrow, 2000). Learners can use the computer instead, in order to acquire the expected knowledge until they start to feel more comfortable with obeying to the rules of handwriting, such as keeping the letters the same size, being attentive to the margins e.t.c., which can happen at a later age. Controlled interactive tasks with immediate digital feedback seem to be much more helpful for them, in that they are easier to handle and perform, as well as more engaging, especially if their content is carefully selected to be meaningful and purposeful for them.

What is more, virtual reality environments can cater for social skills development by offering a wide range of settings in which agents are supposed to make decisions upon what “route to follow”, something that, in turn, determines what social skills and subsequent language to deploy in order to “make progress on the journey”. These similarities between virtual and real environments aid in the generalization and transfer of the desirable behavior and the language accompanying it (Bellini, Peters, Benner, & Hopf, 2007; Gresham, Sugai, & Horner, 2001), to real and unpredictable circumstances.

Moreover, by applying task-based training digitally, especially in the case of virtual reality environments, social skills and appropriate language use are practiced in safe, forgiving and patient contexts (Charitos et al., 2000; Parsons, Beardon, Neale, Reynard, Eastgate, Wilson, Cobb, Benford, Mitchell, & Hopkins, 2000), so that learners do not have to experience the consequences of their potential mistakes, such as embarrassment, exposure or rejection. Additionally, computer-mediated tasks promote authentic interaction and collaboration in a fruitful and less threatening way. The asynchronicity of responses, in certain cases combined

⁷ Relating to or affecting movements made in writing (Merriam Webster dictionary).

with negotiation of meaning, gives learners the opportunity to produce language more attentively and, thus, appropriately, effectively and critically, so it is likely to increasingly help them become to-the-point interlocutors. Also, since individuals with Asperger's have proven to demonstrate sensory-perceptual abnormalities (O'Neill & Jones, 1997), the load of multi-sensory information they receive in face-to-face contact tends to be overwhelming for them (Rajendran & Mitchell, 2000). More specifically, their high sensory sensitivity to audio input (Atwood, 2000) makes it hard for them to concentrate when multiple audio stimuli are intermingled. This difficulty is aggravated due to their need to process and analyze the aural input they receive (McDowell, 2015) in order to react to it effectively. Thus, we can imagine that it would be harder for them to respond successfully to the demands of a face to face interaction, especially when it involves a group work or discussion (McDowell, 2015). In addition, as displayed by Benford and Standen (2009), the lack of awkwardness often revealed in face to face contact by Asperger's sufferers through odd prosody combined with unnatural body and facial expressions, as well as the online anonymity and the possibility to respond to messages more carefully, enable them to project a better, less misunderstood self. In other words, they are given "the opportunity to enjoy a more socially valued subjectivity and a more positive identity" (Bowker & Tuffin, 2007). This is likely to increase their self-confidence and, consequently, their sociability. Synchronous interaction seems to be more stressful and, thus, less preferable (Benford & Standen, 2009) than asynchronous for individuals with the disorder under investigation. However, it alleviates them from the problems encountered in face to face interaction, as described above, even in cases when they "talk" simultaneously with many people in a chat room. An additional privilege is that people chatting online always have the possibility to control their availability (Benford & Standen, 2009) to their online interlocutors, that is to quit a conversation or regulate their participation in it in cases when it seems to intrude their personal space or simply irritate them for any kind of reason.

Last but not least, by interacting with online peers (both those diagnosed with the same disorder and typically developing ones), learners with Asperger's can be stimulated to become truly interested in their interaction, as the last can extend a language or skills practice and become authentic and meaningful communication with another human or humans. Therefore, the desirable outcomes, namely fulfilling and effective interaction reached via computer-mediated tasks, may linger after their performance and take a lifelong dimension. In this case, the digital world is not only supposed to offer learners cognitive support by providing them with language and social skills training, but, equally importantly, it may compensate for the feelings of loneliness and disappointment caused by the real world, where they often find hard to fit in. Having online friends is preferable to having none, and virtual "buddies" can possibly become real ones. Whatever the situation is, they are given the opportunity to communicate on equal terms with typically developing people, or to share feelings, worries and dreams with people demonstrating a similar way of thinking, as well as similar strengths, weaknesses and needs. In the latter case, carrying out tasks based on authentic interaction and collaboration may result in the creation of an "online family" among people with Asperger's,

whose members can feel “at their digital home”, where they can be better understood and related to, receiving and offering emotional and practical support (Dekker, 1999). Finally, computer-mediated collaborative tasks can reveal special capacities and talents which might otherwise be misunderstood or remain hidden.

Conclusion

On the whole, taking into consideration the nature of Asperger’s syndrome, the benefits gained through task-based learning and computer-mediated remedy interventions for people with Asperger’s, as well as the affinity that people on the autism spectrum feel for digital environments, the author of this paper claims that computer-mediated task-based learning is especially opportune to create desirable learning conditions for this special population.

References

- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34(1), 74-183.
- Bauminger-Zviely, N., Eden, S., Zancanaro, M., Weiss, P. L., & Gal, E. (2013). Increasing social engagement in children with high-functioning autism spectrum disorder using collaborative technologies in the school environment. *Autism*, 17(3), 317-339.
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional children*, 73(3), 264-287.
- Benford, P., & Standen, P. (2009). The internet: a comfortable communication medium for people with Asperger syndrome (AS) and high functioning autism (HFA)?. *Journal of Assistive Technologies*, 3(2), 44-53.
- Bowker, N. I., & Tuffin, K. (2007). Understanding positive subjectivities made possible online for disabled people. *New Zealand Journal of Psychology*, 36(2), 63.
- Boyd, B. A., Conroy, M. A., Mancil, G. R., Nakao, T., & Alter, P. J. (2007). Effects of circumscribed interests on the social behaviors of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(8), 1550-1561.
- Charitos, D., Karadanos, G., Sereti, E., Triantafillou, S., Koukouvinou, S., & Martakos, D. (2000). Employing virtual reality for aiding the organisation of autistic children behaviour in everyday tasks. In *Proceedings of ICDVRAT*.
- Dautenhahn, K. (2000). Design issues on interactive environments for children with autism. In *In: Procs of ICDVRAT 2000, the 3rd Int Conf on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies*. University of Reading.
- Dekker, M. (1999). On our own terms: emerging autistic culture. In *Conferencia en línea*.
- Eisenmajer, R., Prior, M., Leekam, S., Wing, L., Gould, J., Welham, M., & Ong, B. (1996). Comparison of clinical symptoms in autism and Asperger's disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(11), 1523-1531.

- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language teaching research*, 4(3), 193-220.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Farrugia, S., & Hudson, J. (2006). Anxiety in adolescents with Asperger syndrome: Negative thoughts, behavioral problems, and life interference. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(1), 25-35.
- Foden, T. J., & Anderson, C. (2009). Social skills interventions: Getting to the core of autism
- Ghaziuddin, M., & Mountain-Kimchi, K. (2004). Defining the intellectual profile of Asperger syndrome: Comparison with high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(3), 279-284.
- Goldsmith, T. R., & LeBlanc, L. A. (2004). Use of technology in interventions for children with autism. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 1(2), 166.
- Happé, F., & Ronald, A. (2008). The 'fractionable autism triad': a review of evidence from behavioural, genetic, cognitive and neural research. *Neuropsychology review*, 18(4), 287-304.
- Hardy, C., Ogden, J., Newman, J., & Cooper, S. (2016). *Autism and ICT: A guide for teachers and parents*. Routledge.
- Kerr, S. J. (2002, May). Scaffolding: design issues in single & collaborative virtual environments for social skills learning. In *Proceedings of the workshop on Virtual environments 2002* (pp. 81-91). Eurographics Association.
- Klin, A., & Volkmar, F. R. (2000). Treatment and intervention guidelines for individuals with Asperger syndrome. *Asperger syndrome*, 340-366.
- Lai, C., & Li, G. (2011). Technology and task-based language teaching: A critical review. *CALICO journal*, 28(2), 498-521.
- Little, L. (1999). The Misunderstood Child: The Child With a Nonverbal Learning Disorder. *Journal of the Society of Pediatric Nurses*, 4(3), 113-121.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT journal*, 58(4), 319-326.
- Loukusa, S., & Moilanen, I. (2009). Pragmatic inference abilities in individuals with Asperger syndrome or high-functioning autism. A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 890-904.
- McDowell, J. (2015). A Black Swan in a Sea of White Noise: Using Technology-Enhanced Learning to Afford Educational Inclusivity for Learners with Asperger's Syndrome. *Social Inclusion*, 3(6).
- Millen, L., Edlin-White, R., & Cobb, S. (2010, March). The development of educational collaborative virtual environments for children with autism. In *Proceedings of the 5th Cambridge Workshop on Universal Access and Assistive Technology*, Cambridge (Vol. 1, p.7).

- Murray, D. (1997). Autism and information technology: therapy with computers. *Autism and learning: a guide to good practice*, 100-117.
- O'Neill, M., & Jones, R. S. (1997). Sensory-perceptual abnormalities in autism: a case for more research? *Journal of autism and developmental disorders*, 27(3), 283-293.
- Parsons, S., Beardon, L., Neale, H. R., Reynard, G., Eastgate, R., Wilson, J. R., Cobb, S. V., Benford, S., Mitchell, P., & Hopkins, E. (2000, September). Development of social skills amongst adults with Asperger's Syndrome using virtual environments: the 'AS Interactive' project. In Proc. The 3rd International Conference on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies, ICDVRAT (pp. 23-25).
- Paul, R., Shriberg, L. D., McSweeney, J., Cicchetti, D., Klin, A., & Volkmar, F. (2005). Brief report: Relations between prosodic performance and communication and socialization ratings in high functioning speakers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 861.
- Pexman, P. M., Rostad, K. R., McMorris, C. A., Climie, E. A., Stowkowy, J., & Glenwright, M. R. (2011). Processing of ironic language in children with high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(8), 1097-1112.
- Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli, M., Mulloy, A., Lang, R., & O'Reilly, M. (2012). Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental neuropsychology*, 15(2), 119-135.
- Rajendran, G., & Mitchell, P. (2000). Computer mediated interaction in Asperger's syndrome: The Bubble Dialogue program. *Computers & Education*, 35(3), 189-207.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. New York: Palgrave Macmillan
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). A Flexible framework for Task-based Learning in J. Willis, & D. Willis (Eds.). *Challenge and change in language teaching*.
- Wing, L. (1993). The definition and prevalence of autism: a review. *European child & adolescent psychiatry*, 2(1), 61-74.
- Wittgenstein, L. (1963). *Philosophical Investigations* (Vol. II, Trans. G.E.M. Anscombe). Oxford: Basil Blackwell.

Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων ΚΕΚ και ΣΔΕ των Νομών Ηλείας και Αχαΐας ως προς την αποτελεσματική αξιοποίηση της τέχνης στο διδακτικό τους έργο

Opinions of trainers of adults of Ilia and Achaia regarding the effective use of art in their teaching work

Βασιλική Μπούντα, Δασκάλα, MEd, budavasiliki@yahoo.com

Ιωσήφ Φραγκούλης, Av. Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, sfaka@otenet.gr

Vassiliki Bouda, Teacher in Primary Education, MEd, budavasiliki@yahoo.com

Iosif Fragoulis, As. Professor School of Pedagogical and Technological Education, sfaka@otenet.gr

Abstract: This paper focuses on exploring adult trainers views that have worked in Vocational Training Centers and Second Chance Schools in the region of Achaia and Ilia in relation to the use of art in their teaching. The quantitative research was conducted with a mixed type questionnaire with convenient sampling, 60 adult educators in Pyrgos and Patras. The art is considered by teachers to be one of the most important stimuli for the development of critical thinking, creative thinking and transformative learning.

Key-words: art, ARTiT, adult education, transformative learning.

Περίληψη: Η εργασία διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αξιοποίηση έργων τέχνης στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου. Η έρευνα έγινε με χρήση ερωτηματολογίου, σε 60 εκπαιδευτές ενηλίκων στην περιοχή της Ηλείας και της Αχαΐας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν αξιοποιήσει τη λογοτεχνία, τη ζωγραφική και τον κινηματογράφο στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα διατυπώνουν την άποψη πως η τέχνη θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα ερεθίσματα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, της δημιουργικής σκέψης και της μετασχηματίζουσας μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: ARTiT, εκπαίδευση ενηλίκων, μετασχηματίζουσα μάθηση, τέχνη.

1. Οι τέχνες στην εκπαίδευση

Η έννοια της τέχνης και το ποια αντικείμενα αποτελούν έργο τέχνης έχει απασχολήσει και απασχολεί τους ανθρώπους από τα προϊστορικά χρόνια, πριν ακόμα διαμορφωθούν οργανωμένες κοινωνίες με τις δομές που εμείς γνωρίζουμε. Επιδιώκει την αισθητική ικανοποίηση, καθώς και τη διαμόρφωση νέων τρόπων σκέψης.

Σύμφωνα με την Davis (2008, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2011: 35), τέχνη είναι η δημιουργία ενός καλλιτέχνη που παρουσιάζει μια αναπαράσταση της πραγματικότητας σύμφωνα με την οπτική που τη βλέπει ο δημιουργός μέσα από τις δικές του εμπειρίες.

Ο άνθρωπος, άρχισε να οργανώνεται σε κοινωνίες και να παράγει προϊόντα πολιτισμού από τη στιγμή που κατάφερε να ξεχωρίσει τον εαυτό του από τον υπόλοιπο φυσικό κόσμο. Κατά τη διαδικασία αυτή άρχισε να αντιλαμβάνεται ότι κάποια από τα αντικείμενα που παρήγαγε διέθεταν ορισμένα χαρακτηριστικά που τα έκαναν να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα. Έτσι λοιπόν, άρχισε να γίνεται αντιληπτή η έννοια του έργου τέχνης και να διαμορφώνεται η έννοια του καλλιτεχνικού αντικειμένου. Η τέχνη χαρακτηρίζεται ως μια έννοια με διττό δυναμικό χαρακτήρα καθώς από τη μια αφορά τα μέσα με τα οποία παρουσιάζεται από το δημιουργό της και από την άλλη αφορά την μετάλλαξη και εξέλιξή της μέσα στο ίδιο εκφραστικό μέσο (Τριβυζαδάκης, 2013: 5-8).

Μια σημαντική παράμετρος για τον ορισμό της τέχνης, είναι να αναφερθεί ο επικοινωνιακός της χαρακτήρας. Υπάρχει ένας δημιουργός-καλλιτέχνης και ένας αποδέκτης- κοινό. Ο καλλιτέχνης δημιουργεί επηρεασμένος από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο που τον περιβάλλει με σκοπό να εντυπώσει στο δέκτη νέους τρόπους σκέψης και αξίες. Η τέχνη, από τα προϊστορικά χρόνια που δεν υπήρχαν οργανωμένες κοινωνίες, αποτελούσε μέσο επικοινωνίας και έκφρασης ιδεών και σκέψεων. Οποιοδήποτε είδος τέχνης ακόμα και όταν δεν τυγχάνει θετικής αποδοχής έχει τη δύναμη να αποτελεί μέσο έκφρασης, απελευθερώνοντας εσωτερικές εντάσεις, επιφέροντας ψυχική ηρεμία τόσο στο δημιουργό όσο και στο κοινό. Μέσα από την τέχνη προβάλλεται το στοιχείο της διαφορετικότητας καθώς ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τον κόσμο και το πώς αυτός παρουσιάζεται μέσα από αυτή (Γέμτου, 2008: 199, 206).

Για να μπορέσει να αξιοποιηθεί η αισθητική εμπειρία στην εκπαιδευτική πράξη με στόχο τη στοχαστική, κριτική ενεργοποίηση και βαθύτερη κατανόηση χρειάζεται, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2009), να δημιουργηθεί ένα μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα από μοντέλα παρατήρησης έργων τέχνης τα οποία θα βασίζονται σε ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα λοιπόν με όσα αναφέρει, πρώτον υιοθετείται η άποψη των στοχαστών του Palo Alto σε σχέση με την αναγκαιότητα της αλληλοσυμπληρούμενης λειτουργίας των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου για να επιτευχθεί ολοκληρωμένη μάθηση, ώστε να καλλιεργείται η ολιστική αντίληψη και ο κριτικός στοχασμός. Δεύτερον, ενισχύεται η άποψη των Dewey, Efland, Gardner ότι η αισθητική εμπειρία πρέπει να αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διεργασίας εφόσον συμβάλει στη γνωστική ανάπτυξη. Τρίτον, αξιοποιείται η ιδέα του Freire ότι οι αισθητικές εμπειρίες ενισχύουν τη μαθησιακή διεργασία. Τέταρτον,

αξιοποιούνται οι απόψεις του Perkins ο οποίος δίνει έμφαση στην προτροπή των εκπαιδευομένων να βγάλουν το δικό τους νόημα από το έργο και τέλος, επικρατεί η άποψη να καταβάλουν οι εκπαιδευτές προσπάθειες για να διαμορφώνονται συνθήκες κατάλληλες για τους εκπαιδευμένους ώστε να αισθανθούν οικεία με τα έργα τέχνης, με αποτέλεσμα να διεισδύσουν σε βάθος και να οδηγηθούν στη γνώση (Κόκκος, 2009: 475-476).

2. Ο κριτικός στοχασμός και οι καλές τέχνες

Συχνά επικρατεί σύγχυση ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «κριτική σκέψη» (Karalis, 2010). Πολλές φορές με τον όρο εννοείται η «καλή/σωστή» σκέψη και άλλες η «καλή επιχειρηματολογία». Στην παρούσα ενότητα θα γίνει προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου.

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση οφείλεται στην γνωστική ψυχολογία και στην επίδραση που άσκησε στα διδακτικά μοντέλα μάθησης καθώς πρόβαλλε τη σημασία και το ρόλο των ανώτερων λειτουργιών στη μαθησιακή συμπεριφορά του ατόμου και στην ανάπτυξη του κινήματος της κριτικής σκέψης που προτείνει μια νέα διδακτική πρακτική ενισχύοντας την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Κουλαϊδής, 2007: 99).

Κάθε μελετητής που ασχολήθηκε με τον ορισμό της κριτικής σκέψης, όπως αναφέρεται στην ίδια πηγή, την προσέγγισε σύμφωνα με τη δική του σκοπιά. Έτσι λοιπόν δημιουργήθηκε μία ποικιλία ορισμών που της δίνουν πολλές διαστάσεις.

Έτσι λοιπόν, ως μια νοητική διεργασία που υποκινείται από τη λογική θεωρεί την κριτική σκέψη ο Siegel και ο Ennis (1986), σύμφωνα με τον Κουλαϊδή (2007: 99-100) και την συνδέει με τη λήψη απόφασης και τη θεωρεί μία διαδικασία ορθολογική, στοχαστική και εκδηλώνεται μέσα από διαθέσεις και ικανότητες. Ένας άλλος μελετητής της κριτικής σκέψης είναι ο Lipman ο οποίος θεωρεί ότι η κριτική σκέψη είναι αυτή που δίνει νόημα στα στοιχεία και διαμορφώνονται και οργανώνονται οι κρίσεις (Κουλαϊδής, 2007: 99-100).

Ο Beyer υποστηρίζει ότι η κριτική σκέψη είναι μία διαδικασία αξιολόγησης των γνώσεων και των επιχειρημάτων. Επίσης αναφέρει ότι οι λειτουργίες της επιτελούνται με βάση κάποιες βασικές δεξιότητες όπως είναι ο διαχωρισμός των πληροφοριών και η αξιολόγησή τους. Ο Brookfield (2012: 32-51), όπως αναφέρει η Ράικου (2013: 54), θεωρεί ότι η κριτική σκέψη είναι μια διεργασία που απαιτεί συνεχή εξέταση των διαφόρων υποθέσεων, η οποία ξεκινά με ένα γεγονός που αποτελεί το ερέθισμα, ακολουθεί η εκτίμηση της κατάστασης και η εξερεύνηση και ακολουθεί η επιλογή εναλλακτικών λύσεων και η εφαρμογή τους στην καθημερινότητα.

Σύμφωνα με τους παραπάνω θεωρητικούς η κριτική σκέψη αποτελεί ένα είδος σκέψης που χρησιμοποιεί σαφή αξιολογικά κριτήρια για την επίλυση προβλημάτων καταλήγοντας σε συμπεράσματα μετά από τη χρήση κριτηρίων. Παρόλο αυτές της προσπάθειες των θεωρητικών για εννοιολογική αποσαφήνιση, ο ορισμός της κριτικής σκέψης αποτελεί ένα

εξαιρετικά σύνθετο φαινόμενο γι' αυτό και κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν ορισμένα γνωρίσματά της.

Όπως αναφέρει η Μέγα (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2011: 25-28), βασικό γνώρισμα της κριτικής σκέψης είναι ότι αποτελεί μια ειδική διαχείριση του νου που επιτρέπει στο στοχαστή να ανταποκρίνεται επιτυχώς σε προβληματικές καταστάσεις σε αντίθεση με επιπόλαιες και ρηχές σκέψεις που οδηγούν σε γρήγορες και αναποτελεσματικές, συνήθως, αποφάσεις. Έχει μεταγνωστικό χαρακτήρα. Δηλαδή ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος γνωρίζει ποια στρατηγική θα ακολουθήσει για να λύσει ένα θέμα αλλά και πώς να την αξιολογήσει. Η άποψη για την κριτική σκέψη δεν είναι αμετάβλητη. Με την πάροδο του χρόνου οι ερευνητές αλλάζουν την άποψή τους για τον ορισμό της κριτικής σκέψης. Είναι σαν ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχώς εξελίσσεται και αναπτύσσεται.

3. Η προσέγγιση του Perkins και το πρόγραμμα ARTiT

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους είναι η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς υπάρχουν οκτώ βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική ένταξη και την πολιτική δράση και την απασχόληση: η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, βασικές ικανότητες στα μαθηματικά, στην τεχνολογία και στις επιστήμες, η ψηφιακή ικανότητα, οι μεταγνωστικές ικανότητες, οι κοινωνικές ικανότητες, η επιχειρηματικότητα και η πολιτιστική γνώση. Όλες αυτές οι ικανότητες συνδέονται μεταξύ τους και γίνεται προσπάθεια να δίνεται έμφαση στο κριτικό τρόπο σκέψης, στη δημιουργικότητα και στην αυτενέργεια. Σύμφωνα με το πρόγραμμα ARTiT η κριτική σκέψη αποτελεί ένα στοχαστικό τρόπο σκέψης που εξετάζει την ορθολογικότητα της σκέψης και περιλαμβάνει την αξιολόγηση και αναδιαμόρφωση ορισμένων παραδοχών που μπορεί να αποδειχθούν παρωχημένες ή ακόμα και εσφαλμένες. Η δημιουργικότητα αποτελεί μια σύνθετη ικανότητα εύρεσης καινοτόμων, εναλλακτικών λύσεων σε διάφορα προβλήματα (Brookfield, 2005, 2007· Eisner, 2002· Perkins, 1994).

Ο Φρέϊρε (1977), πρότεινε μια ολιστική εξέταση των κωδικοποιήσεων από τους εκπαιδευόμενους. Οι κωδικοποιήσεις αντιπροσώπευαν καταστάσεις που είχαν άμεση σχέση με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και είχαν σχεδιαστεί έτσι ώστε να δίνεται το έναυσμα για κριτική ανάλυση διαφόρων ζητημάτων που είχαν σχέση με τη κοινωνική πραγματικότητα. Οι Bourdieu, Darbel & Schnapper (2010) τονίζουν ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι αρκετοί εκπαιδευόμενοι μπορεί να μην είναι εξοικειωμένοι με την τέχνη με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να τα ερμηνεύσουν ή ακόμα και να μην επιθυμούν την εξέτασή τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω η μέθοδος ARTiT: Κριτική Και Δημιουργική Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας βασίζεται σε στοχαστές και σε θεωρητικούς της μετασχηματίζουσας μάθησης όπως οι Dewey, Eisner, Gardner, Perkins, Brookfield, Mezirow, οι οποίοι τονίζουν τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας στη μαθησιακή διεργασία, χρησιμοποιεί τη μέθοδο του Perkins για την επεξεργασία έργων τέχνης, υποστηρίζει ότι

βασικό στοιχείο της μαθησιακής εμπειρίας αποτελεί η αισθητική εμπειρία και τέλος θεωρεί πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτές να δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον φιλικό προς τους εκπαιδευομένους, που να τους οδηγεί ομαλά προς την εξοικείωση με έργα τέχνης.

4. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για την αποτελεσματική αξιοποίηση της τέχνης κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου.

Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων που έχουν εργαστεί σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) και σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στην περιοχή της Αχαΐας και της Ηλείας, όσον αφορά την αξιοποίηση της τέχνης στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου.

5. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

1°. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαδικασία υλοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

2°. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το μαθησιακό κλίμα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο αξιοποίησης της μεθόδου εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

3°. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αξιοποίησης της μεθόδου εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

4°. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

6. Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 60 εκπαιδευτές ενηλίκων που εργάζονται ή έχουν εργαστεί σε ΙΕΚ, ΚΕΚ και ΣΔΕ στους Νομούς της Αχαΐας και της Ηλείας. Στην έρευνα ως μορφή δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η βολική.

7. Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε 29 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου.

Στο σχεδιασμό και ανάπτυξη του ερωτηματολογίου ακολουθήσαμε τις οδηγίες του Javeau (1990), με στόχο αυτό να είναι εύχρηστο, απλό στη δομή του και να συμπληρώνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε αυτό να είναι πλήρες, σαφές, συνεκτικό, κατάλληλα δομημένο, με ερωτήματα ελέγχου, όσο το δυνατόν σύντομο, με βασικές οδηγίες συμπλήρωσης.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's α ο οποίος βρέθηκε $\alpha = 0,893$ και χαρακτηρίζεται “καλός” (Cronbach's α , 2016).

8. Περιορισμοί της έρευνας

Στη διεξαγωγή της έρευνας, η οποία βασίστηκε σε αυτοαναφορικές δηλώσεις των 60 εκπαιδευτών ενηλίκων του δείγματος, αναγνωρίζονται οι παρακάτω περιορισμοί και λαμβάνονται υπ’ όψιν οι δυσκολίες που έχει μια ερευνητική προσέγγιση τέτοιου είδους.

Γενικά, θεωρείται ότι η προσέγγιση του συγκεκριμένου πεδίου της εκπαίδευσης είναι αδύνατη με πειραματικές μεθόδους και επισημαίνεται η αδυναμία διασφάλισης της αντικειμενικότητας των δεδομένων (Carnoy, 2000· Schuller et al., 2004). Έτσι, η καταγραφή των προσωπικών δημογραφικών στοιχείων, της συμπεριφοράς, των απόψεων και αξιολογικών κρίσεων μπορεί να γίνει εφικτή μόνο αν απευθυνθούμε στα ίδια τα άτομα και τα ακούσουμε τι λένε και τι απαντούν (Blanchflower & Oswald, 2000). Έτσι η χρήση ερωτηματολογίου μικτού τύπου με αυτοαναφορικές δηλώσεις σε κλίμακα Likert που κυμαίνονται από την απόλυτη συμφωνία έως την απόλυτη διαφωνία (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 326) είναι η μόνη λύση για τη διερεύνηση, καταγραφή, μέτρηση και ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αποτελεσματική αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dewson et al., 2000).

Τέλος, τονίζεται ότι η παρούσα έρευνα έχει γίνει με δειγματοληψία μη πιθανότητας και τα αποτελέσματά της δεν είναι γενικεύσιμα στο σύνολο των εκπαιδευτών ενηλίκων της επικράτειας. Αφορούν μόνο την παρούσα μελέτη και το συγκεκριμένο δείγμα και δεν μπορούν να γενικευθούν για το σύνολο των εκπαιδευτών ενηλίκων των ΚΕΚ, ΙΕΚ και ΣΔΕ.

9. Αποτελέσματα

Το δείγμα της έρευνάς μας συγκροτήθηκε από 26 άνδρες (43,3%) και 34 γυναίκες (56,7).

Πίνακας 1: Φύλο (Ερώτηση 1) ($n = 60$)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
Άνδρας	26	43,3
Γυναίκα	34	56,7

Εννέα (9) υποκείμενα ανήκαν στην ομάδα 22-30 ετών (15,0%), 29 στην ομάδα 31-40 (48,3%), 16 στην ομάδα 41-50 (26,7) ενώ 6 στην ομάδα των 51-60 (10%).

Πίνακας 2: Ηλικιακή ομάδα (Ερώτηση 2) (n = 60)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
22-30	9	15,0
31-40	29	48,3
41-50	16	26,7
51-60	6	10,0

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό προφίλ των υποκειμένων, 17 ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ (28,3%), 17 απόφοιτοι ΑΕΙ (28,3), 24 είχαν Master (40%), ενώ 2 ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (3,3%).

Πίνακας 3: Εκπαιδευτικό προφίλ – επίπεδο σπουδών (Ερώτηση 3) (n = 60)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
ΤΕΙ	17	28,3
ΑΕΙ	17	28,3
Ma	24	40,0
PhD	2	3,3

Οι ερωτώμενοι εξειδίκευσαν το εκπαιδευτικό τους προφίλ, με τα στοιχεία που φαίνονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4: Εκπαιδευτικό προφίλ – ειδικότητα σπουδών (Ερώτηση 3α) (n = 60)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
Αγγλικής φιλολογίας	4	6,6
Αρχιτεκτονικής	4	6,6
ΑΣΚΤ	2	3,3
Γεωπονικής	1	1,6
Γραφικών σπουδών	2	3,3
Δημόσιας Διοίκησης	2	3,3
Διαχείρισης Περιβάλλοντος	2	3,3
Διδακτικής Φυσικών Επιστημών	1	1,6
Ιστορικού-Αρχαιολογικού	2	3,3
Κοινωνικής Εργασίας	2	3,3
Λογιστικής	1	1,6
Μαθηματικού	3	5,0
Μηχανολογίας	4	6,6
Νηπιαγωγών	1	1,6
Νομικής	1	1,6

Νοσηλευτικής	3	5,0
Οικονομικών	3	5,0
Πληροφορικής	5	8,3
Πολιτικών Επιστημών	1	1,6
ΤΕΦΑΑ	2	3,3
Τεχνολογίας Τροφίμων	3	5,0
Φιλολογίας	9	15,0
Χημικού	2	3,3

Στην ειδικότητα/ιδιότητά τους στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι 38 εργάζονται σε ΙΕΚ (63,3%) και οι 22 σε ΣΔΕ (36,7%).

Πίνακας 5: Ειδικότητα/ιδιότητα στην εκπαίδευση ενηλίκων (Ερώτηση 4) (n = 60)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
ΙΕΚ	38	63,3
ΣΔΕ	22	36,7

Σε σχέση με τα έτη που απασχολούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, 22 ερωτώμενοι ασχολούνται από 1-5 έτη (36,7%), 24 ερωτώμενοι από 6-10 έτη (40%), 11 ερωτώμενοι από 11-15 έτη (18,3%), ενώ 3 ερωτώμενοι από 16-20 έτη (5%).

Πίνακας 6: Έτη ενασχόλησης με την εκπαίδευση ενηλίκων (Ερώτηση 5) (n = 60)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
1-5 έτη	22	36,7
6-10 έτη	24	40,0
11-15 έτη	11	18,3
16-20 έτη	3	5,0

Σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες που έχουν διδάξει τον περισσότερο χρόνο, 35 έχουν διδάξει στην ομάδα 18-30 ετών (58,3%), 20 στην ομάδα 31-40 (33,3%), 4 στην ομάδα 41-50 (6,7%) και 1 στην ομάδα 51-60 (1,7%).

Πίνακας 7: Ηλικιακές ομάδες εκπαίδευσης ενηλίκων (Ερώτηση 6) (n = 60)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
18-30 ετών	35	58,3
31-40 ετών	20	33,3
41-50 ετών	4	6,7
51-60 ετών	1	1,7

Σε σχέση με το αν έχουν διδάξει σε ευπαθή, ευάλωτη ή κοινωνικά αποκλεισμένη ομάδα, οι 52 απαντούν όχι (86,7%), 2 μάλλον όχι (3,3%), ενώ 6 δηλώνουν ναι (10%).

Πίνακας 8: Διδασκαλία σε ευπαθή, ευάλωτη ή κοινωνικά αποκλεισμένη ομάδα (Ερώτηση 7) (n = 60)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
Όχι	52	86,7
Μάλλον όχι	2	3,3
Ναι	6	10,0

Οι 6 ερωτώμενοι που απάντησαν ότι έχουν διδάξει σε ευπαθή, ευάλωτη ή κοινωνικά αποκλεισμένη ομάδα αναφέρουν ότι οι 3 έχουν διδάξει σε Ρομά (5%), οι 2 σε μετανάστες (3,3%) και 1 ερωτώμενος δήλωσε πως έχει διδάξει σε άτομα με ειδικές ανάγκες (1,7%).

Πίνακας 9: Ποια ευπαθή, ευάλωτη ή κοινωνικά αποκλεισμένη ομάδα (Ερώτηση 8) (n = 60)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
Άτομα με ειδικές ανάγκες	1	1,7
Μετανάστες	2	3,3
Ρομά	3	5,0

Σε σχέση με την τέχνη που τους έρχεται άμεσα στο μυαλό όταν ακούν τον σχετικό όρο, 50 αναφέρουν τη ζωγραφική (83,3%), 6 τη μουσική (10%), 3 τη λογοτεχνία (5%), ενώ 1 τον χορό (1,7%).

Πίνακας 10: Πρώτη σκέψη για μορφή τέχνης (Ερώτηση 9) (n = 60)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
Μουσική	6	10,0
Ζωγραφική	50	83,3
Λογοτεχνία	3	5,0
Χορός	1	1,7

Στη συνέχεια, στους Πινάκες 11 έως και 14 παρουσιάζονται οι απαντήσεις κατά ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 11. Απόψεις για τη διαδικασία υλοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης (n = 60)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
Μορφές τέχνης που έχετε αξιοποιήσει μέχρι σήμερα στη διδασκαλία σας στην εκπαίδευση ενηλίκων (Ερώτηση 10)		
Μουσική	4	6,7

Ζωγραφική	11	18,3
Γλυπτική	1	1,7
Λογοτεχνία	25	41,7
Χορός	2	3,3
Κινηματογράφος	6	10,0
Καμία μορφή	11	18,3
Κριτήριο επιλογής της συγκεκριμένης μορφής τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων (Ερώτηση 11)		
Υπάρχουσες γνώσεις	8	13,3
Ευκολία σε σχέση με τον χρόνο	7	11,7
Υλικοτεχνικές υποδομές	3	5,0
Θέμα προτίμησης/αξιολόγησης	7	11,7
Ευκολία ένταξης στο πρόγραμμα	17	28,3
Εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό προφίλ	5	8,3
Άλλο	2	3,3
Χωρίς απάντηση	11	18,3
Ποιο άλλο κριτήριο; (Ερώτηση 11b)		
Σεμινάριο ακοής και (ήχος του κρασιού).	1	1,7
Εκπαιδευτικοί στόχοι και κύκλος μάθησης	1	1,7
Αποτρεπτικοί παράγοντες αξιοποίησης άλλων μορφών τέχνης (Ερώτηση 12)		
Έλλειψη γνώσεων	9	15,0
Έλλειψη χρόνου	4	6,7
Έλλειψη υποδομών	10	16,7
Θέμα προτίμησης/αξιολόγησης	7	11,7
Αδυναμία ένταξης στο πρόγραμμα	12	20,0
Εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό προφίλ	10	16,7
Χωρίς απάντηση	8	13,3
Εμπόδια στην προσπάθεια αξιοποίησης έργων τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων (Ερώτηση 13)		
Όχι	42	70,0
Ναι	7	11,7
Χωρίς απάντηση	11	18,3
Εμπόδια που συνάντησαν στην προσπάθεια αξιοποίησης έργων τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων (Ερώτηση 13b)		
Άγνοια για την τέχνη, αδιαφορία	1	1,7
Αδιαφορία εκπαιδευομένων	1	1,7
Άρνηση των εκπαιδευόμενων, άγχος και φόβοι	1	1,7
Άρνητική στάση διεύθυνσης ΚΕΚ	1	1,7
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	1	1,7
Μη εξοικείωση εκπαιδευόμενων με την τέχνη	1	1,7
Εκπαιδευτικές τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί (Ερώτηση 15)		
Εισήγηση	29	29,3
Πρακτική άσκηση	5	5,1
Μελέτη περίπτωσης	8	8,1
Παιχνίδι ρόλων	10	10,1
Ερωτήσεις-απαντήσεις	18	18,2
Συζήτηση	4	4,0

Χιονοστιβάδα	5	5,1
Καταιγισμός ιδεών	2	2,0
Επίδειξη στην αίθουσα	12	12,1
Συνέντευξη	4	4,0
Προσομοίωση	1	1,0
Λύση προβλήματος	1	1,0
Βαθμός επιτυχίας της παρέμβασης για την αξιοποίηση έργου/ων τέχνης (Ερώτηση 16)		
Ελάχιστα	2	3,3
Μέτρια	10	16,7
Πολύ	21	35,0
Πάρα πολύ	4	6,7
Χωρίς απάντηση	23	38,0

Ερώτηση 10: Σε σχέση με τις μορφές τέχνης που έχουν αξιοποιήσει μέχρι σήμερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, 4 αναφέρουν τη μουσική (6,7%), οι 11 τη ζωγραφική (18,3%), 1 τη γλυπτική (1,7%), 25 τη λογοτεχνία (41,7%), 2 τον χορό (3,3%), 6 τον κινηματογράφο (10%) ενώ 11 (18,3%) αναφέρουν ότι δεν έχουν αξιοποιήσει καμία μορφή τέχνης.

Ερώτηση 11: Σε σχέση με το κριτήριο επιλογής της συγκεκριμένης μορφής τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων, 8 αναφέρουν τις υπάρχουσες γνώσεις (13,3%), 7 την ευκολία σε σχέση με τον χρόνο (11,7%), 3 τις υλικοτεχνικές υποδομές (5%), 7 την προσωπική τους αξιολογική κρίση (11,7%), 17 την ευκολία ένταξης στο πρόγραμμα (28,3%), 5 το εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (8,3%), 2 ανέφεραν άλλα κριτήρια (3,3%) και 11 δεν απάντησαν γιατί δεν έχουν χρησιμοποιήσει την τέχνη (18,3%).

Ερώτηση 11b: Οι δύο που απάντησαν άλλο κριτήριο, ο ένας αναφέρει ότι δημιούργησε ένα σεμινάριο συναισθησίας ακοής και γεύσης με τίτλο «ποιος είναι ο ήχος του κρασιού» και ο άλλος αναφέρει «τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τον κύκλο μάθησης.»

Ερώτηση 12: Σε σχέση με τους αποτρεπτικούς παράγοντες αξιοποίησης άλλων μορφών τέχνης, 9 αναφέρουν την έλλειψη γνώσεων (15%), 4 την έλλειψη χρόνου (6,7%), 10 την έλλειψη υποδομών (16,7%), 7 την αξιολογική τους κρίση (11,7%), 12 την αδυναμία ένταξης στο πρόγραμμα (20%) και 10 το εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό προφίλ των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (16,7%).

Ερώτηση 13: Σε σχέση με το αν συνάντησαν εμπόδια στην προσπάθειά τους για την αξιοποίηση έργων τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων, 42 απαντούν όχι (70%) και οι 7 ναι (11,7%).

Ερώτηση 14: Σε σχέση με τα κριτήρια που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν τα συγκεκριμένα έργα τέχνης στο διδακτικό τους έργο, οι ερωτώμενοι αναφέρουν ενδεικτικά την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων, την προσωπική τους αισθητική, τη λειτουργικότητα του έργου τέχνης, τη συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους ώστε το έργο να επιλεγεί με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, τη θεματολογία του έργου τέχνης και την επίτευξη του εκπαιδευτικού στόχου, τις υπάρχουσες γνώσεις, τη φιλοσοφική συνάφεια και τον απαιτούμενο χρόνο προετοιμασίας από πλευράς του εκπαιδευτή.

Ερώτηση 15: Σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, 29 αναφέρουν την εισήγηση (29,3%), 18 τις ερωτήσεις-απαντήσεις (18,2%), 12 την επίδειξη στην αίθουσα (12,1%), 10 το παιχνίδι ρόλων (10,1%) και ακολουθούν η μελέτη περίπτωσης, η πρακτική άσκηση, η συνέντευξη και η συζήτηση.

Ερώτηση 16: Σε σχέση με τον βαθμό επιτυχίας της παρέμβασής τους για την αξιοποίηση έργων/ων τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι 21 απαντούν πολύ (35%), οι 4 πάρα πολύ (6,7%), οι 10 μέτρια (16,7%) και οι 2 ελάχιστα (3,3%),

Από τις απαντήσεις στις σχετιζόμενες με το 1ο ερευνητικό ερώτημα ερωτήσεις (10 έως 16) παρατηρείται ότι:

α) οι περισσότεροι 49 από τους 60 συμμετέχοντες έχουν αξιοποιήσει κυρίως τη λογοτεχνία, κατά δεύτερο λόγο τη ζωγραφική και κατά τρίτο τον κινηματογράφο στη διδασκαλία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων (Πίν. 11),

β) το κριτήριο της επιλογής της μορφής τέχνης ήταν κυρίως η ευκολία ένταξης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Πίν. 12),

γ) αποτρεπτικοί παράγοντες ήταν η αδυναμία ένταξης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η έλλειψη υποδομών και το προφίλ των εκπαιδευομένων (Πίν. 14),

δ) οι περισσότεροι δηλώνουν ότι δεν συνάντησαν εμπόδια στη σχετική τους προσπάθεια (Πίν. 15),

ε) οι περισσότεροι επιλέγουν ως εκπαιδευτική τεχνική την εισήγηση και μετά τις ερωτήσεις – απαντήσεις (Πίν. 17), και

στ) σε μεγάλο βαθμό θεωρούν πολύ και πάρα πολύ επιτυχημένη τη σχετική με την τέχνη παρέμβασή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων (Πίν. 18).

Πίνακας 12. Απόψεις για το μαθησιακό κλίμα που αναπτύσσεται (n = 60)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
Μαθησιακό κλίμα που πρέπει να δημιουργείται (Ερώτηση 17)		
Όχι	1	1,7
Δεν έχω άποψη	10	16,7
Μάλλον ναι	11	18,3
Ναι	38	63,3
Χαρακτηρισμός μαθησιακού κλίματος (Ερώτηση 18)		
Αδιαφορία των εκπαιδευομένων	2	3,3
Ανοικτό, γόνιμο, θετική αλληλεπίδραση	41	68,3
Ανοικτό, γόνιμο, ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευομένων	8	13,3
Χωρίς απάντηση	9	15,0
Ποιοι παράγοντες διαμόρφωσαν το θετικό μαθησιακό κλίμα (Ερώτηση 19)		
Προφίλ κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά	21	35,0
Συνολική δομή του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων	9	15,0

Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας	6	10,0
Εκπαιδευτική ηγεσία και καθοδήγηση	10	16,7
Υλικοτεχνική υποδομή (αίθουσες, εποπτικό υλικό)	4	6,7
Άλλοι λόγοι	1	1,7
Χωρίς απάντηση	9	15,0
Προσπάθειες διόρθωσης ή/και βελτίωσης του μαθησιακού κλίματος (Ερώτηση 20)		
Διάδραση από ανατροφοδότηση	1	1,7
Συζήτηση επάνω στο θέμα που τους απασχολεί	1	1,7

Ερώτηση 17: Σε σχέση με αν το μαθησιακό κλίμα θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρχονται σε επαφή με έργα τέχνης και να τα προσεγγίζουν συναισθηματικά, διανοητικά και κριτικά, 38 ερωτώμενοι απαντούν ναι (63,3%), 11 μάλλον ναι (18,3%), 1 όχι (1,7%) και 10 δεν έχουν άποψη (16,7%).

Ερώτηση 18: Σε σχέση με τον χαρακτηρισμό του μαθησιακού κλίματος που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο αξιοποίησης έργων τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία, 41 θεωρούν ότι ήταν ανοικτό, γόνιμο και υπήρξε θετική αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων (68,3%), 8 ότι ήταν ανοικτό, γόνιμο και υπήρξε θετική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτών με τους εκπαιδευόμενους, 9 πως επιτεύχθηκε η ενεργή εμπλοκή τους (13,3%) και 2 καταγράφουν την αδιαφορία των εκπαιδευομένων (15%).

Ερώτηση 19: Σε σχέση με τους παράγοντες στους οποίους αποδίδουν το θετικό μαθησιακό κλίμα που διαμορφώθηκε στην ομάδα των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο πλαίσιο αξιοποίησης έργων τέχνης, 21 απαντούν στο προφίλ (κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά) των εκπαιδευομένων (35%), 9 στη συνολική δομή και σχεδιασμό του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων (15%), 6 στις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας (10%), 10 στην εκπαιδευτική ηγεσία και καθοδήγηση (16,7%), 4 στην υλικοτεχνική υποδομή (αίθουσες, εποπτικό υλικό, εγχειρίδια κλπ) και 1 στην καθοδήγηση, το εποπτικό υλικό και την πρωτοτυπία (1,7%)

Από τις απαντήσεις στις σχετιζόμενες με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα ερωτήσεις (17 έως 19) παρατηρείται ότι:

α) Οι ερωτώμενοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρχονται σε επαφή με έργα τέχνης και να τα προσεγγίζουν συναισθηματικά, διανοητικά και κριτικά.

β) Οι περισσότεροι χαρακτηρίζουν το μαθησιακό κλίμα που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια εφαρμογής της συγκεκριμένης υλοποίησης της εκπαιδευτικής τους παρέμβασης ως ανοικτό και γόνιμο στο οποίο υπήρξε η θετική αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων ενώ σε μικρότερο βαθμό επιτεύχθηκε η ενεργή εμπλοκή τους, και

γ) Οι παράγοντες που διαμόρφωσαν το θετικό μαθησιακό κλίμα εκτιμάται ότι είναι κατά κύριο λόγο το προφίλ, τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, των εκπαιδευομένων και κατά δεύτερο λόγο η εκπαιδευτική ηγεσία και καθοδήγηση.

Από τις απαντήσεις στις σχετιζόμενες με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα ερωτήσεις (20 έως 24) παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων θεωρεί ότι η αισθητική εμπειρία είναι ιδιαίτερος σημαντική και πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ιδιαίτερα, από τις απαντήσεις στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις 21, 22 και 23 φαίνεται ότι από την εισαγωγή της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία οι ενήλικες έμαθαν να διακρίνουν τα διάφορα έργα τέχνης, να τα απομυθοποιούν, να τα αντιμετωπίζουν με κριτικό πνεύμα μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο και να τα απολαμβάνουν αισθητικά.

Πίνακας 13. Απόψεις για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου (n = 60)

Μεταβλητή	Συχνότητες	Ποσοστό %
Χαρακτηρισμός προσπαθειών αξιοποίησης της τέχνης κατά την άσκηση του διδακτικού έργου σε ενήλικες (Ερώτηση 25)		
Αποτυχημένες	2	3,3
Μάλλον αποτυχημένες	2	3,3
Μάλλον επιτυχημένες	27	45,0
Επιτυχημένες	20	33,3
Χωρίς απάντηση	8	13,3
Επίδραση της διδακτικής προσέγγισης εφαρμογής της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων στην επιτυχία ή αποτυχία του σχετικού προγράμματος (Ερώτηση 27)		
Μάλλον όχι	2	3,3
Δεν έχω άποψη	7	11,7
Μάλλον ναι	39	65,0
Ναι	11	18,3
Χωρίς απάντηση	1	1,7
Η εισαγωγή της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά στην επαγγελματική ανάπτυξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Ερώτηση 28)		
Όχι	1	1,7
Μάλλον όχι	2	3,3
Δεν έχω άποψη	3	5,0
Μάλλον ναι	17	28,3
Ναι	37	61,7
Η εισαγωγή της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά στη γενική εκπαίδευση των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Ερώτηση 29)		
Δεν έχω άποψη	3	5,0
Μάλλον ναι	8	13,3
Ναι	49	81,7

Ερώτηση 25: Σε σχέση με την επιτυχία των προσπαθειών τους αξιοποίησης της τέχνης κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου σε ενήλικες, 27 τις θεωρούν μάλλον επιτυχημένες (45%), 20 επιτυχημένες (33,3%), 2 τις θεωρούν αποτυχημένες και μάλλον αποτυχημένες (6,6%).

Από τις απαντήσεις στις σχετιζόμενες με το 4^ο ερευνητικό ερώτημα ερωτήσεις (25 έως 29) παρατηρείται ότι τα περισσότερα υποκείμενα θεωρούν μάλλον επιτυχημένες ή επιτυχημένες τις προσπάθειες αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων, θεωρούν ότι η διδακτική προσέγγιση που κάθε φορά επιλέγεται για την εφαρμογή της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει άμεση σχέση με την επιτυχία ή αποτυχία του σχετικού εκπαιδευτικού προγράμματος και τέλος, θεωρούν ότι η εισαγωγή της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά και στην επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και στη γενική εκπαίδευση των ενηλίκων.

Πίνακας 14. Εξέταση της ομοιογένειας των απόψεων του δείγματος με το τεστ χ^2

Μεταβλητή * μεταβλητή	Αποτέλεσμα ελέγχου
Ηλικιακή ομάδα * Βαθμός επιτυχίας εκπαιδευτικής παρέμβασης (Ερ. 2 * Ερ. 16)	$\chi^2 (12) = 28,915, p = 0,004$
Ειδικότητα * Ποιες μορφές τέχνης έχουν χρησιμοποιήσει (Ερ. 4 * Ερ. 10)	$\chi^2 (6) = 16,057, p = 0,013$
Ειδικότητα * Κριτήριο επιλογής μορφής (Ερ. 4 * Ερ. 11)	$\chi^2 (7) = 18,550, p = 0,010$
Ειδικότητα * Εκπαιδευτικές τεχνικές (Ερ. 4 * Ερ. 15)	$\chi^2 (7) = 6,879, p = 0,009$
Ειδικότητα * Βαθμός επιτυχίας εκπαιδευτικής παρέμβασης (Ερ. 4 * Ερ. 16)	$\chi^2 (7) = 20,682, p = 0,000$
Χρόνια ενασχόλησης * Εκπ. τεχνικές (Ερ. 5 * Ερ. 15)	$\chi^2 (12) = 6,519, p = 0,038$
Ποια μορφή τέχνης έρχεται άμεσα στο μυαλό * Ποιες μορφές τέχνης έχουν χρησιμοποιήσει (Ερ. 9 * Ερ. 10)	$\chi^2 (18) = 41,368, p = 0,001$
Ηλικία * Μαθησιακό περιβάλλον που θα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρχονται σε επαφή με έργα τέχνης και να τα προσεγγίζουν συναισθηματικά, διανοητικά και κριτικά (Ερ. 2 * Ερ. 17)	$\chi^2 (9) = 17,450, p = 0,042$
Κύριες σπουδές * Μαθησιακό περιβάλλον που θα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρχονται σε επαφή με έργα τέχνης και να τα προσεγγίζουν συναισθηματικά, διανοητικά και κριτικά (Ερ. 3 * Ερ. 17)	$\chi^2 (9) = 33,627, p = 0,000$
Κύριες σπουδές * Ευθύνη επιλογής διδακτικής προσέγγισης στην επιτυχία ή αποτυχία του προγράμματος (Ερ. 3 * Ερ. 27)	$\chi^2 (12) = 39,867, p = 0,000$
Κύριες σπουδές * Συμβολή τέχνης στην επαγγελματική ανάπτυξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Ερ. 3 * Ερ. 28)	$\chi^2 (12) = 33,061, p = 0,001$
Κύριες σπουδές * Συμβολή τέχνης στη γενική εκπαίδευση των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Ερ. 3 * Ερ. 29)	$\chi^2 (6) = 15,316, p = 0,018$
Ειδικότητα ή τρέχουσα ιδιότητα στην εκπαίδευση ενηλίκων * Ευθύνη επιλογής διδακτικής προσέγγισης στην επιτυχία ή αποτυχία του προγράμματος (Ερ. 4 * Ερ. 27)	$\chi^2 (4) = 10,995, p = 0,027$
Ηλικιακές ομάδες που έχουν διδάξει τον περισσότερο χρόνο * Ευθύνη επιλογής διδακτικής προσέγγισης στην επιτυχία ή αποτυχία του προγράμματος (Ερ. 6 * Ερ. 27)	$\chi^2 (12) = 41,459, p = 0,000$

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν αξιοποιήσει τη λογοτεχνία, τη ζωγραφική, τον κινηματογράφο ή άλλες μορφές τέχνης στη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις προαναφερόμενες μορφές τέχνης στη διδασκαλία τους καθώς θεωρούν ότι η τέχνη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ερεθίσματα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, της δημιουργικής σκέψης και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Μέγα, 2011: 28-29).

Οι ερωτώμενοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων των ΙΕΚ και ΣΔΕ οφείλουν να δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον που να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να έρχονται σε επαφή με έργα τέχνης και να τα προσεγγίζουν συναισθηματικά, διανοητικά και κριτικά, αποδεχόμενοι, χωρίς να την κατονομάζουν, τη μέθοδο κριτικής και δημιουργικής μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία. Επίσης θεωρούν πως η τέχνη συμβάλλει στην γνωστική, συναισθηματική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων σε ΙΕΚ και ΣΔΕ. Η αξιοποίηση έργων τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας, η οποία εκτός από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αισθητηριακής αντίληψης προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Οι τελευταίοι αναπτύσσονται γνωστικά, ψυχοκινητικά, συναισθηματικά και αισθητικά, δηλαδή ολιστικά. Η ανάπτυξη αυτή συμβάλλει στην βαθύτερη αντίληψη και κατανόηση όχι μόνο του εαυτού τους αλλά και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει (Μέγα, 2011: 62).

Οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της μεθόδου μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις αξίες των άλλων καθώς αντιλαμβάνονται και εμβαθύνουν σε αυτές μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης. Παράλληλα αποκτούν ενσυναίσθηση κατανοώντας τις σκέψεις, τα συναισθήματα και το σύστημα αξιών των «άλλων», όπως αυτά εκφράζονται στα έργα τέχνης συγκρίνοντάς τα με το δικό τους σύστημα αξιών. Στο πλαίσιο προσέγγισης και επεξεργασίας έργων τέχνης κατανοούν πληρέστερα την πολυπλοκότητα των γεγονότων και προβαίνουν σε πληρέστερη ερμηνεία τους (Φραγκούλης, 2014· Fowler, 1996· Raikou & Karalis, 2011). Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στο μετασχηματισμό των αρχικών τους παραδοχών σε σχέση με το μελετώμενο θέμα.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων .Η εξέλιξη της εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της, Τόμος Β'.* Πάτρα: ΕΑΠ.
- Blanchflower, D.G. & Oswald, A.J. (2000). Well-being over time in Britain and the USA. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου, 2017 από <http://www.dartmouth.edu/~blnchflr/papers/Wellbeingnew.pdf>.

- Bourdieu, P., Darbel, A. & Schnapper, D. (2010). The love of art: European art museums and their public. *International Journal of Cultural Policy*, Vol. 16, 1.
- Brookfield, S. (2005). *The journal of Adult and community education in Ireland*. UK: Open University Press.
- Brookfield, S. (2007). *Developing Critical Thinkers*. Mankato State University.
- Γέμπτου, Ε. (2008). *Ο κοινωνικός ρόλος της τέχνης*, Επιστήμη και κοινωνία, Τεύχος 20.
- Γαλάνης, Π. (2009). Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 26 (5), 699-711.
- Carnoy, M. (2000). *Sustaining the New Economy: Work, family and community in the information age*. London: Harvard University Press. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου, 2017 από <http://down.cenet.org.cn/upfile/8/20041220212733189.pdf>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Sixth edition. New York: Routledge.
- Cronbach's *alpha*. (2016). Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2017, από https://en.wikipedia.org/wiki/Cronbach%27s_alpha.
- Dewson, S., Eccles, J., Tackey, N.D. & Jackson, A. (2000). *Guide to Measuring Soft Outcomes and Distance Travelled*. Brighton: The Institute for Employment Studies. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου, 2017 από <http://www.proveandimprove.org/documents/Softoutcomesanddistancetravelled.pdf>.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Fowler, Ch. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. London: Oxford University Press.
- Javeau C. (1990). *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Κόκκος, Α. (2009). *Μέθοδος Αξιοποίησης της Τέχνης στην Εκπαιδευτική πράξη*, 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Ράικου, Ν. (2014). Αξιοποίηση της τέχνης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενήλικων»: Μια καινοτομική πρακτική. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 2, Τεύχος 2, 9-23.
- Κουλαΐδης, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα.
- Karalis, T. (2010). Situated and Transformative learning: exploring the potential of critical reflection to enhance organizational knowledge. *Development and Learning in Organizations*, 24(1), 17-20.
- Μάρκος, Α. (2013). *Ποσοτική & ποιοτική ανάλυση δεδομένων: Συσχέτιση*. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2017, από <http://www.amarkos.gr/material/STAT5-2013.pdf>.
- Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση*, Επιμορφωτικό υλικό, Τόμος Α, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Νικήτα, Ε. (2012). *Έννοιες Στατιστικής και εφαρμογές με το SPSS*. Θεσσαλονίκη.
- Perkins, D.N. (1994). *The intelligent eye: Learning to Think by Looking at Art*. Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts.
- Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ρούσσοι, Π.Α. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Raikou, N., & Karalis, T. (2011). Aesthetic experience for teaching and learning in Higher Education: Using Art to teach the concept of "discipline" to student teachers. In *International Conference "The Future of Education"* (pp. 200-204). Milano: Simonelli Editore.
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. & Bynner, J. (2004). *The Benefits of Learning: The impact of education on health, family life and social capital*. London: Routledge Falmer. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου, 2017 από <http://el.bookzz.org/book/828555/e8420f>.
- Τριβυζαδάκης, Ν. (2013). *Ιστορία της τέχνης*, Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα Δια Βίου Μάθησης. ΕΣΠΑ 2007-2013.
- Φραγκούλης, Ι. (2013). Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας, *Επιστημονικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, τεύχος 2^ο.
- Φραγκούλης, Ι. (2014). *Τοπική Ιστορία Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Φρέϊρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Ο διευθυντής-ηγέτης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

The headmaster-leader of Second Chance Schools

Ευάγγελος Ανάγνου, Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Καθηγητής – Σύμβουλος στο ΕΑΠ,
anagnouev@yahoo.gr

Evangelos Anagnou, Secondary School Teacher, Tutor in Hellenic Open University

anagnouev@yahoo.gr

Abstract: In this paper we attempt to define the work of the headmaster of an adult education institution, Second Chance Schools, during the expansion phase of the institution in Greece. Data was collected with focused interviews on a selected sample of 31 headmasters/-stresses and for their interpretation Giddens’ structuration was used. The conclusions of the survey highlighted the crucial, both for the success of the 'Second Chance Schools' Programme, and the configuration of the school unit’s identity, contribution of the headmaster-leader.

Keywords: management of adult education institutions, leadership, Second Chance Schools

Περίληψη: Στην εργασία αυτή επιχειρούμε να προσδιορίσουμε το έργο του διευθυντή ενός φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων, των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), κατά τη φάση επέκτασης του θεσμού στην Ελλάδα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με εστιασμένες συνεντεύξεις σε επιλεγμένο δείγμα 31 διευθυντών/-τριών και για την ερμηνεία τους αξιοποιήθηκε η θεωρία της δομοποίησης του Giddens. Από τα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύεται η κομβικής σημασίας, τόσο για την επιτυχία του προγράμματος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», όσο και για τη διαμόρφωση του στίγματος και της ταυτότητας της σχολικής μονάδας, συμβολή του διευθυντή-ηγέτη.

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων, ηγεσία, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Εισαγωγή

Τα ΣΔΕ αποτελούν έναν εκπαιδευτικό θεσμό με πολλά καινοτομικά χαρακτηριστικά (Ανάγνου, 2011, σ. 76 κ.ε.). Σε μια χώρα χωρίς μεγάλη παράδοση στη δια βίου μάθηση, όπως η Ελλάδα (Karalis & Vergidis, 2004), με την ευκαιρία που προσέφερε η Ευρωπαϊκή Ένωση έγιναν «...προσπάθειες να γεφυρωθούν η “δεύτερη ευκαιρία” και η “εκπαίδευση ενηλίκων” [...]» (European Commission, 2001, σ.6). Αποτελούν δομή της τυπικής εκπαίδευσης

ενηλίκων (Κόκκος, 2005, σ.45), παράλληλα και ταυτόχρονα, όμως, είναι στενά συνδεδεμένα με τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς αφενός στους αποφοίτους χορηγείται απολυτήριο Γυμνασίου, αφετέρου ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό (εκτός των ωρομισθίων) είναι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Κομβικό ρόλο για τη διαμόρφωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με σημαντικά περιθώρια παρέμβασης (Βεργίδης & Ασημάκη-Δημακοπούλου, 2008, σ.80), έχει ο διευθυντής, αφού, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ το οποίο ίσχυε κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (σημειώνουμε ότι η Υ.Α. 2373/2003 έχει πλέον αντικατασταθεί από την Υ.Α. 5953/23-06-2014, στην οποία έχουν διατηρηθεί όλα όσα αναφέρονται στη συνέχεια για τον διευθυντή ΣΔΕ, αλλά υπάρχουν και κάποιες προσθήκες), οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του προσδιορίζονται ως εξής:

«Το ΣΔΕ διοικείται από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων.

Ο διευθυντής του ΣΔΕ:

α) Είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΙΔΕΚΕ, για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.

β) Έχει την ευθύνη για τις σχέσεις και τις συνεργασίες με τους τοπικούς φορείς για την προώθηση των στόχων του σχολείου.

γ) Είναι υπεύθυνος σε ζητήματα διοίκησης προσωπικού του ΣΔΕ

δ) Προεδρεύει στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.

ε) Φροντίζει για την καλή εκπροσώπηση του σχολείου σε δημόσιες συναντήσεις.

στ) Αποστέλλει στο ΙΔΕΚΕ όλα τα στοιχεία που αφορούν στην λειτουργία του σχολείου (εγγραφές, φοίτηση, δραστηριότητες του σχολείου, ενημερωτικές εκθέσεις, στατιστικά στοιχεία κ.λπ.).

ζ) Σε περίπτωση απουσίας ή κωλύματος του διευθυντή αναπληρώνεται από τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό του ΣΔΕ» (Υ.Α. 2373/2003, άρθρο 4.1.).

Διαπιστώνουμε ότι το νομοθετικό πλαίσιο δεν περιορίζει το διευθυντή ΣΔΕ σε ένα γραφειοκρατικό ρόλο, αλλά του αναθέτει και ηγετικά καθήκοντα, καθιστώντας τον υπεύθυνο για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, για την προώθηση των στόχων του σχολείου, καθώς και για την ανάπτυξη συνεργασιών με φορείς της τοπικής κοινωνίας. Προσθέτουμε ότι ο διευθυντής είναι θεσμικά υπεύθυνος για τα βασικά χαρακτηριστικά και αρχές των ΣΔΕ, όπως αυτά προκύπτουν από τον κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας τους (Ανάγνου, 2011, σ. 23-24).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Fleming & Caffarella «η ηγεσία στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μια ασαφή έννοια» (2016, σ.119). Αυτό, όπως σημειώνουν οι Grover & Miller (2016), αποτελεί μια πρόκληση για τους διευθυντές, οι οποίοι συχνά αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις σε μονάδες εκπαίδευσης ενηλίκων έχοντας προϋπηρεσία σε οργανισμούς που

παρουσιάζουν μικρή ή ακόμη και μηδενική σε κάποιες περιπτώσεις σχέση με την εκπαίδευση ενηλίκων.

Στην εργασία μας θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε αυτό το πολυσύνθετο έργο του διευθυντή ΣΔΕ, ξεκινώντας από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς μας, το οποίο παρουσιάζεται στην ενότητα που ακολουθεί.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο Giddens, θέλοντας να απομακρυνθεί από τη συμβατική θεώρηση του ρόλου, η οποία παραπέμπει κατ' αυτόν σε μια δυϊστική αντίληψη, δηλώνει (1984, σ. 84) ότι, αν και δεν απορρίπτει εντελώς την έννοια του ρόλου, θεωρεί πιο σημαντικές αυτές της *ταυτότητας* (*identity*), *κοινωνικής θέσης* (*position*) και της *κοινωνικής τοποθέτησης* (*positioning*). Ειδικότερα, στη θεωρία της δομοποίησης, οι δύο πρώτες έννοιες συνδέονται στενά: η *κοινωνική ταυτότητα* αποτελεί το εύρος των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (όσο και συγκεκριμένα και να προδιαγράφονται αυτά) που έχει ο φορέας δράσης ο οποίος έχει εναρμονιστεί με αυτήν την ταυτότητα. Η *κοινωνική θέση* αποτελεί την εξειδίκευση μιας ορισμένης ταυτότητας μέσα σε ένα δίκτυο κοινωνικών σχέσεων με τρόπο που συνεπάγεται κανονιστικές κυρώσεις.

Ταυτόχρονα, στην κοινωνική θέση ορίζονται δικαιώματα και υποχρεώσεις που ο φορέας δράσης-κάτοχος αυτής της θέσης-μπορεί να ενεργοποιήσει ή να εκτελέσει, με τα δικαιώματα αυτά να αποτελούν την *περιγραφή του ρόλου*: στην περίπτωση μας, οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που ορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ και που μπορεί ο διευθυντής να ενεργοποιήσει και να εκτελέσει, αποτελούν την περιγραφή του ρόλου του.

Η *τοποθέτηση* (Giddens, ό.π., σ.89) δίνει στη *θέση* τη χωροχρονική διάσταση σε πιο εμφαντική προοπτική, με άλλα λόγια στην έρευνά μας αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι διευθυντές ΣΔΕ με τους άλλους εμπλεκόμενους.

Οι κοινωνικές θέσεις, ορίζει συμπληρωματικά ο Giddens, αποτελούν «...συγκεκριμένες διατομές σημασιολόγησης, κυριαρχίας και νομιμοποίησης που συνδέεται με την τυποποίηση των φορέων δράσης» (1984, σ. 83). Ως εκ τούτου, η περιγραφή του ρόλου των διευθυντών ΣΔΕ, ορίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις- που αυτοί έχουν ως κάτοχοι αυτής της θέσης- τα οποία μπορούν οι διευθυντές να ενεργοποιήσουν αντλώντας από τους πόρους και τους κανόνες (το θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ, τη χρηματοδότηση, την υλικοτεχνική υποδομή κ.λπ.), ως μέσο για τις *κοινωνικές τους πρακτικές* (τη δράση τους, δηλαδή, ως διευθυντές). Παράλληλα, οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους αυτά τους νομιμοποιούν ως διευθυντές, μέσα στο σύστημα των ΣΔΕ.

Τέλος, υποστηρίζεται ότι οι κοινωνικές θέσεις είναι «θέσεις εξουσίας», με την έννοια ότι είναι ενσωματωμένες μέσα σε αναπαραγόμενες σχέσεις αυτονομίας και εξάρτησης (Giddens, 1990, σ.118-119). Στην περίπτωση μας, ο διευθυντής ΣΔΕ είναι φορέας εξουσίας,

τόσο ως υποκείμενο (σε επίπεδο σχολικής μονάδας), όσο και ως αντικείμενο (σε σχέση με τον φορέα υλοποίησης του Προγράμματος των ΣΔΕ), σε μια σχέση αυτονομίας, αλλά και εξάρτησης.

Αυτό που τονίζει ο Giddens είναι ότι «...τα κοινωνικά συστήματα δεν συνίστανται από ρόλους, αλλά από (αναπαραγόμενες) πρακτικές» (1990, σ. 117, η έμφαση στο πρωτότυπο).

Καθώς θεωρείται ότι οι πρακτικές και όχι οι ρόλοι είναι τα σημεία άρθρωσης (διαμέσου της δυαδικότητας της δομής) μεταξύ φορέων δράσης και δομών, οι κοινωνικές θέσεις συνιστούν δέσμες πρακτικών, οι οποίες αναμένεται να πραγματοποιηθούν από όσους κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση. Οι κοινωνικές θέσεις μεταφέρουν μαζί τους, δηλαδή, την προσδοκία (η οποία, σημειώνουμε, μπορεί να εκπληρωθεί ή μπορεί να μην εκπληρωθεί)-μέσω των περιγραφών ρόλων- ότι οι φορείς δράσης θα αντλήσουν από κανόνες και πόρους, τις δομικές ιδιότητες δηλαδή των κοινωνικών συστημάτων, τις οποίες και θα αναπαράξουν με την κοινωνική τους πρακτική (Shilling, 2003, σ.80). Αναδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο μια δυναμική διαδικασία στην κατανόηση του «ρόλου».

Στην περίπτωση μας, η κοινωνική θέση των διευθυντών ΣΔΕ μεταφέρει την προσδοκία –μέσω της περιγραφής του ρόλου τους-ότι αυτοί, αντλώντας από τους πόρους και τους κανόνες του συστήματος των ΣΔΕ, θα αναπαράξουν με τις κοινωνικές τους πρακτικές τις δομικές ιδιότητες (τα βασικά χαρακτηριστικά και τις αρχές των ΣΔΕ). Η προσδοκία αυτή ενδέχεται να εκπληρωθεί ή να μην εκπληρωθεί, καθώς οι διευθυντές μπορεί με τον τρόπο που διευθύνουν το σχολείο τους να αναπαράξουν ή να μετασχηματίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά και τις αρχές των ΣΔΕ.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε το μεθοδολογικό πλαίσιο της εργασίας μας.

2. Μεθοδολογία

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας.

2.1. Ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό μας ερώτημα ήταν: Ποιες είναι οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή ΣΔΕ, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος;

2.2. Πληθυσμός- δείγμα της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε το σχολικό έτος 2006-2007, περίοδο κατά την οποία λειτουργούσαν στην Ελλάδα 48 ΣΔΕ, εκ των οποίων τα 3 σε σωφρονιστικά καταστήματα. Λόγω των απαιτήσεων της έρευνάς μας, το δείγμα ήταν επιλεγμένο. Αρχικά εξαιρέσαμε τα *sui generis* ΣΔΕ που λειτουργούσαν σε σωφρονιστικά καταστήματα. Κατόπιν, κάναμε την εξής παραδοχή: δεδομένων των καινοτομικών -σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία

της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης-χαρακτηριστικών του ΣΔΕ, ο πρώτος και ο δεύτερος χρόνος λειτουργίας μιας τέτοιας σχολικής μονάδας αποτελεί στην ουσία περίοδο προσαρμογής για όλα τα μέλη της. Οι διευθυντές τους προσπαθούν ακόμη να εγκλιματιστούν στο νέο τους περιβάλλον και να αντιμετωπίσουν οργανωτικά θέματα. Ως εκ τούτου, εξαιρέσαμε τους διευθυντές των ΣΔΕ αυτών. Τελικά, δηλαδή, το επιλεγμένο δείγμα μας αποτελούνταν από 31 διευθυντές ΣΔΕ τα οποία διένυαν τον τρίτο τουλάχιστον χρόνο λειτουργίας τους.

2.3. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περίοδο κατά την οποία η οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ καθορίζονταν από την Υ.Α. 2373/2003. Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα της έρευνας περιορίζονται στο χωροχρονικό πλαίσιο υλοποίησής της. Ωστόσο, ορισμένα από τα συμπεράσματα έχουν ένα ευρύτερο ενδιαφέρον.

2.4. Η συνέντευξη

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχτηκε η εστιασμένη συνέντευξη, η οποία «...εστιάζεται στις υποκειμενικές εμπειρίες των ατόμων που εκτίθενται στη εκ των προτέρων αναλυμένη κατάσταση, σε μια προσπάθεια να εξακριβωθούν οι δικοί τους ορισμοί της κατάστασης» (Merton, Fiske & Kendall, 1990, σ. 3, οι υπογραμμίσεις στο πρωτότυπο).

2.5. Η ανάλυση περιεχομένου

Ως μονάδα καταγραφής επιλέξαμε το θέμα (Holsti, 1969, σ.116). Για την κατασκευή των κατηγοριών τηρήθηκαν τα κριτήρια της καταλληλότητας, αντικειμενικότητας, εξαντλητικότητας και αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας, 1991, σσ. 274 -276). Μονάδα μέτρησης ήταν και η συχνότητα εμφάνισης των σημαντικών ενδείξεων και ο αριθμός των ατόμων της ομάδας των οποίων η γλωσσική παραγωγή αναλύθηκε (Βάμβουκας, ό.π., σ. 273).

Ακολουθεί η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων.

3. Παρουσίαση των δεδομένων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε την κατηγοριοποίηση των σχετικών αναφορών των διευθυντών ΣΔΕ, η οποία αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1. Αρμοδιότητες και καθήκοντα διευθυντών ΣΔΕ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
1. Εσωτερική λειτουργία σχολείου	58	26
2. Θέματα εκπαιδευτικού προσωπικού	35	21
3. Θέματα εκπαιδευομένων	33	21
4. Σύνδεση με την τοπική κοινωνία-προβολή του σχολείου-συνεργασίες	33	17
5. Υλικοί πόροι-υποδομές	24	9
6.Θέματα προγράμματος σπουδών	15	10
7. Προώθηση εκπαιδευτικής πολιτικής φορέα	1	1

N=31. Σημειώνεται ότι ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες/υποκατηγορίες

Από την ανάλυση περιεχομένου προέκυψε ότι οι περισσότεροι διευθυντές (26/31), και μάλιστα με τις περισσότερες αναφορές (58), προκρίνουν τα ζητήματα που σχετίζονται με την εσωτερική λειτουργία του σχολείου. Στη δεύτερη θέση είναι τα ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΣΔΕ (21/31 διευθυντές, με 35 αναφορές), ενώ στην τρίτη βρίσκονται τα θέματα εκπαιδευομένων, τα οποία τα αναφέρουν επίσης 21 διευθυντές (με 33 αναφορές). Ακολουθούν η σύνδεση με την τοπική κοινωνία, η προβολή του σχολείου και οι συνεργασίες (17 διευθυντές, με 33 αναφορές) και τα θέματα υλικών πόρων και υποδομών (24 αναφορές από 9 διευθυντές). Έπονται οι αναφορές για θέματα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών (15 αναφορές από 10 διευθυντές). Τέλος, υπάρχει μία αναφορά για προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του φορέα υλοποίησης.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα ανά κατηγορία. Η κατηγοριοποίηση της 1ης («Εσωτερική λειτουργία σχολείου») δίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 2. Ανάλυση κατηγορίας «Εσωτερική λειτουργία σχολείου»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
1. Εσωτερική λειτουργία σχολείου	58	26
1.1.Εύρυθμη λειτουργία του σχολείου(πρόληψη και επίλυση προβλημάτων/διαχείριση κρίσεων)	19	15
1.2.Διοικητικό έργο (γενικά)	10	10
1.3.Οργάνωση/συντονισμός	9	9
1.4.Δημιουργία κατάλληλου κλίματος	6	6
1.5. “Τα πάντα”	5	5

1.6.Τήρηση αρχείου- βιβλίων, γραφειοκρατικές εργασίες	4	4
1.7.Γραμματειακή υποστήριξη	3	3
1.8.Προεδρία στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων	1	1
1.9.Εφαρμογή κανονισμού	1	1
N=31. Σημειώνεται ότι ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες/υποκατηγορίες		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 2:

i) Στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (πρόληψη και επίλυση προβλημάτων και διαχείριση κρίσεων) αναφέρθηκαν οι μισοί διευθυντές του δείγματος (15/31), σε 19 αναφορές. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη αναφορά ενός διευθυντή: *«Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες είναι ξεκαθαρισμένα από τον κανονισμό. Είμαι υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου»* (Δ6).

Σύμφωνα με την επόμενη αναφορά, ο διευθυντής έχει ως κύριο έργο τη δράση προς την κατεύθυνση της πρόληψης δημιουργίας προβλημάτων: *«Όταν έχεις γενική εικόνα και καθημερινή εικόνα από το σχολείο, μπορείς να προλάβεις και καταστάσεις που ενδεχομένως να πάνε να δημιουργηθούν. Δηλαδή, αυτός νομίζω ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή, να προλαμβάνεις, να ξέρεις.»* (Δ1).

Αν, παρόλα αυτά, δημιουργηθούν προβληματικές καταστάσεις στο σχολείο, έργο του διευθυντή είναι: *«να δίνει λύσεις»* (Δ19).

Όπως, άλλωστε, υπογραμμίζει ένας πολύ έμπειρος διευθυντής ΣΔΕ, σε ένα σχολείο είναι αναμενόμενο ότι θα προκύψουν και προβληματικές καταστάσεις, οπότε έργο του θεωρεί και τη διαχείριση κρίσεων: *«Και να διαχειριστώ κρίσεις, που ούτως ή άλλως θα δημιουργηθούν, έτσι; Από τη στιγμή που είμαστε πάνω από δύο άτομα θα προκύψει μια κρίση κάποια στιγμή.»* (Δ23).

ii) Το 1/3 των διευθυντών (10/31, σε ισάριθμες αναφορές) αναφέρουν την άσκηση διοικητικού έργου γενικά, όπως φαίνεται και στην ακόλουθη αναφορά: *«Τις διοικητικές αρμοδιότητες όλες που έχει η λειτουργία ενός σχολείου»* (Δ8).

iii) Σε θέματα οργάνωσης και συντονισμού αναφέρθηκαν 9 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές):

Ένας διευθυντής υποστηρίζει σχετικά: *«Κατ' αρχήν να αναφέρω ότι ο ρόλος του διευθυντή ΣΔΕ, από την τριετή εμπειρία που έχω, είναι πολύπλευρος και είναι σύνθετος. Έχει να κάνει, δηλαδή, με την οργάνωση του σχολείου»* (Δ19).

Στην πολύ γλαφυρή αναφορά που ακολουθεί, ο διευθυντής ΣΔΕ παρομοιάζεται με έναν διευθυντή ορχήστρας: *«Ναι, ο διευθυντής πρέπει [...] να εξισορροπεί τα πάντα, [...], να*

ενορχηστρώνει μια ορχήστρα αλλοπρόσαλλη, για να μην ακούγονται φάλτσα και παραφωνίες και είναι κάτι το ψυχοφθόρο πραγματικά.» (Δ20).

iv) Τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος αναφέρουν 6 διευθυντές (με ισάριθμες αναφορές). Όπως διευκρινίζει ένας διευθυντής: *«Το κλίμα είναι το πιο σημαντικό. Είναι πάρα πολύ σημαντικό και οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι να θέλουν να έρχονται σχολείο. [...] Νομίζω ότι σε όλα τα σχολεία, όχι μόνο στα ΣΔΕ, είναι σημαντικό να υπάρχει ένα καλό κλίμα. Και να υπάρχει μια συνεργασία και όταν παρουσιάζεται μια δουλειά, να θέλουν όλοι να βοηθήσουν να γίνει η δουλειά.»* (Δ12).

Η ύπαρξη, δηλαδή, κατάλληλου κλίματος στο σχολείο, είναι μία πολύ σημαντική παράμετρος του έργου του διευθυντή: εξασφαλίζει την «ατμόσφαιρα» εκείνη που επιτρέπει την ανάπτυξη συνεργατικότητας, την ικανοποίηση, την εργατικότητα, την προσφορά και την παραγωγή έργου σε μια εκπαιδευτική μονάδα.

Όπως άλλωστε έχει επισημανθεί σχετικά: «Αναμφίβολα ο διευθυντής του σχολείου, ως μια ηγετική φυσιογνωμία στη σχολική μονάδα, αποτελεί το κλειδί επιτυχίας στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του προσωπικού και των μαθητών ως συνεργαζόμενη ομάδα για την επίτευξη ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων» (Πασιαρδής, 2004, σ.171).

v) Ότι ο διευθυντής ΣΔΕ κάνει “τα πάντα” υποστηρίζουν 5 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές). Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη αναφορά: *«Κάνω τα πάντα!... Δεν υπάρχει περίπτωση να υπάρχει δουλειά και να μην την κάνω, από τον νομόρχη, τον δήμαρχο, τον βουλευτή, μέχρι και να καθαρίσω και τις τουαλέτες, αν δεν υπάρχει στην αρχή καθαρίστρια.»* (Δ 28).

Η αίσθηση, δηλαδή, που έχει ο συγκεκριμένος διευθυντής είναι ότι ασχολείται με ό,τι χρειαστεί για τις ανάγκες του σχολείου: από το να κάνει μία σημαντική επαφή με αυτοδιοικητικούς και πολιτικούς παράγοντες για την προώθηση των στόχων του σχολείου, μέχρι να καθαρίσει τουαλέτες, αν δεν έχει γίνει η σύμβαση με την καθαρίστρια.

vi) Οι γραφειοκρατικές εργασίες, όπως η τήρηση αρχείου και βιβλίων του σχολείου (Υ.Α. 2373/2003, άρθρο 4.1.στ), αναφέρονται από 4 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές): Σύμφωνα με μία αναφορά, ο διευθυντής *«Πρέπει να τηρεί τα βιβλία που χρειάζονται μέσα στο σχολείο»* (Δ18), ενώ σύμφωνα με μία άλλη ο διευθυντής έχει εκτός από την ευθύνη για την οργάνωση του αρχείου, και αυτή της αλληλογραφίας: *«έχω την ευθύνη, ας πούμε, για την αλληλογραφία, την οργάνωση του αρχείου»* (Δ27).

vii) Η γραμματειακή υποστήριξη αναφέρεται από 3 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές). Διαφοροποιήσαμε την υποκατηγορία αυτή από την προηγούμενη («γραφειοκρατικές εργασίες»), διότι δεν προβλέπεται ο διευθυντής να ασκεί γραμματειακή υποστήριξη, δεδομένου ότι στα ΣΔΕ υπάρχει θέση γραμματέα (Υ.Α. 2373/2003, άρθρο 14). Σύμφωνα με μία αναφορά: *«Τώρα, στις αρμοδιότητες σίγουρα είναι η γραμματειακή υποστήριξη»* (Δ2).

viii) Μία αναφορά έγινε για προεδρία του διευθυντή στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων: «Αρμοδιότητες και καθήκοντα είναι αυτά που προβλέπονται στον κανονισμό, βάσει του οποίου προεδρεύω στον σύλλογο διδασκόντων» (Δ5). Πρόκειται για σχετική θεσμική πρόβλεψη (Υ.Α., 2373/2003, άρθρο4.1.δ).

ix) Ένας διευθυντής υποστηρίζει ότι το πρωταρχική του αρμοδιότητα και καθήκον είναι η εφαρμογή του κανονισμού: «Πρώτα από όλα, έχουμε έναν κανονισμό. Πρέπει να εφαρμόζω αυτόν τον κανονισμό.» (Δ31).

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα της 2^{ης} κατηγορίας («θέματα εκπαιδευτικού προσωπικού»).

Πίνακας 3. Ανάλυση κατηγορίας «Θέματα εκπαιδευτικού προσωπικού»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
2. Θέματα εκπαιδευτικού προσωπικού	35	21
2.1.Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	12	9
2.2.Εμψύχωση εκπαιδευτικών	6	5
2.3.Στελέχωση σχολείου με εκπαιδευτικούς	4	4
2.4.Ικανοποίηση εκπαιδευτικών	3	3
2.5.Παροχή οράματος στους εκπαιδευτικούς	3	3
2.6.Ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών	2	2
2.7.Επικοινωνία/συνεργασία με εκπαιδευτικούς	2	2
2.8.Αξιοποίηση εκπαιδευτικού δυναμικού	2	2
2.9.Δημιουργία ομάδας	1	1
N=31. Σημειώνεται ότι ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες/υποκατηγορίες		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 3:

i) Στην ακόλουθη αναφορά τονίζεται εμφαντικά ότι είναι απαραίτητο ο διευθυντής να επιμορφώσει σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, διότι προέρχονται από τα υπόλοιπα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης («τυπικά σχολεία») και δε θα μπορέσουν διαφορετικά να προσφέρουν στο ΣΔΕ: «Χωρίς την καθοδήγηση και την επιμόρφωση, επαναλαμβάνω, από τους διευθυντές δεν μπορούν οι καθηγητές που προέρχονται από τα τυπικά σχολεία δεν μπορούν να προσφέρουν αυτά τα οποία πρέπει να προσφέρουν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Άρα, η επιμόρφωση είναι απαραίτητη και βασική στην εκπαίδευση ενηλίκων.» (Δ19).

Μία άλλη διευθύντρια αναφέρει: «Με τις γνώσεις και την εμπειρία που έχει ο κάθε διευθυντής, βέβαια εξαρτάται, αυτό είναι δηλαδή σε κάθε περίπτωση διαφορετικό και σε

διαφορετικούς τομείς και με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετική κατεύθυνση μπορεί να βοηθήσει κάθε διευθυντής, ανάλογα με την προσωπικότητά του, τις απόψεις του και τις γνώσεις του. Νομίζω ότι είναι πολύ βασικός αυτός ο ρόλος, ο επιμορφωτικός. Ο διευθυντής δίνει το στίγμα του και καθοδηγεί, ακόμη και τους ειδικούς θα έλεγα.» (Δ27).

Και η συγκεκριμένη διευθύντρια δίνει πρωταρχική, έναντι των υπολοίπων αρμοδιοτήτων και καθηκόντων της, θέση και σημασία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πολύ σημαντική είναι η άποψή της ότι, με την επιμορφωτική του δράση, ο διευθυντής «δίνει το στίγμα του» στο σχολείο: όπως υποστηρίζει, ανάλογα με την προσωπικότητά του, τις γνώσεις του, την εμπειρία του και τις απόψεις του, διαμορφώνει την «ταυτότητα» του σχολείου. Διακρίνεται και σε αυτή την άποψη τόσο η καίρια συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση της «ταυτότητας» της σχολικής μονάδας, όσο και η σημασία που έχει το ποιος θα είναι ο διευθυντής που θα επιλεγεί για τη σχολική μονάδα.

ii) Η εμπύχωση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών αναφέρεται ως αρμοδιότητα και καθήκον από 5 διευθυντές (σε 6 αναφορές). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, ο διευθυντής «Πρέπει να ενθαρρύνει, επίσης, και τους εκπαιδευτές. Γιατί είναι δύσκολο το έργο τους και πρέπει να είναι στο πλευρό τους.» (Δ18).

iii) Η στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς αναφέρεται από 4 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές).

Στο ακόλουθο παράθεμα διευκρινίζεται ότι ο διευθυντής συμμετέχει σε επιτροπές επιλογής προσωπικού για το σχολείο του, οπότε ο διευθυντής οφείλει να έχει γνώσεις και εμπειρία στην αξιολόγηση ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να επιλέξει τους κατάλληλους για το σχολείο του: «όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς. Αν δεν τους βρει να είναι ήδη στο σχολείο ο διευθυντής όταν αναλάβει και πρέπει να βρει καινούριους εκπαιδευτικούς, ορίζονται από το ΙΔΕΚΕ επιτροπές επιλογής στις οποίες συμμετέχει ο διευθυντής. [...]. Άρα και εκεί πέρα πρέπει να έχεις κάποιες γνώσεις, είτε προηγούμενων επιτροπών, είτε κάτι παραπλήσιο, για να μπορείς να αξιολογήσεις.» (Δ15).

iv) Η προσπάθεια του διευθυντή για ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται από 3 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές).

Μία διευθύντρια προσπαθεί να ικανοποιήσει τους εκπαιδευτικούς με τη διαμόρφωση του κατάλληλου χώρου εργασίας, έτσι ώστε και αυτοί να αποδίδουν καλύτερα, αλλά και το σχολείο να επιτυγχάνει τους στόχους του: «... να είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από το χώρο εργασίας τους, γιατί έτσι νομίζω ότι αποδίδουν καλύτερα και κερδίζει το σχολείο και οι εκπαιδευόμενοι και εγώ προσωπικά. Και αυτή ήταν η προσπάθειά μου.» (Δ27).

v) Η παροχή οράματος στους εκπαιδευτικούς αναφέρεται από 3 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές).

Μία πολύ έμπειρη διευθύντρια υπογραμμίζει ότι ο διευθυντής όχι μόνο εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, αλλά είναι «η ψυχή της δράσης» τους: «Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

τώρα, πιστεύω ότι ο διευθυντής είναι θα έλεγα η ψυχή της δράσης των εκπαιδευτικών, είναι αυτός ο οποίος θα εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς» (Δ9).

Η παροχή οράματος είναι βασικό χαρακτηριστικό του διευθυντή- ηγέτη (Bush and Glover, 2003, σ.8).

vi) Η ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών αναφέρεται από 2 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές): *«και καθοδηγώντας ενεργητικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στη λήψη αποφάσεων, στην διαμόρφωση προτάσεων οι οποίες θα οδηγήσουν το σχολείο ένα βήμα παραπέρα» (Δ9).* Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, δεν αντιμετωπίζονται από τη διευθύντρια ως παθητικοί αποδέκτες εντολών, αλλά ως συνεργάτες και συνδιαμορφωτές.

vii) Η επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται από 2 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές).

Σύμφωνα με μία αναφορά, ο διευθυντής οφείλει να αναπτύσσει καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς: *« ο ρόλος του διευθυντή [...] έχει να κάνει [...] με την καλή συνεργασία [...] με τους συναδέλφους» (Δ19).*

viii) Στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού αναφέρονται 2 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές). Μία διευθύντρια υποστηρίζει: *«αλλά νομίζω ότι ο καθένας έχει να προσφέρει σημαντικά πράγματα για το σχολείο και είναι στο δικό μου χέρι να μπορέσω να ανακαλύψω τα δυνατά σημεία του καθενός, να τα χρησιμοποιήσω υπέρ του σχολείου» (Δ27).*

ix) Η δημιουργία ομάδας αναφέρεται από μία διευθύντρια: *«Κάποιοι από τους ανθρώπους ήρθαν χωρίς να το ξέρουν. Και [...] χρειαζόταν μια πολύ σοβαρή δουλειά για να μπορέσει αυτό να γίνει ομάδα και για να ..., γιατί πραγματικά στην ομάδα θα συζητήσουμε και τα προσωπικά, θα υπάρχουν και αντιδικίες, θα συμφωνήσουμε και θα διαφωνήσουμε, γιατί και οι διαφωνίες είναι μέσα στο πρόγραμμα, αλλά θα πρέπει να βγάλουμε αποτέλεσμα, όμως, όσον αφορά το σχολείο. Γιατί μπορεί να έχουμε μια διαφωνία προσωπική, αλλά αυτό δεν θα το κουβαλήσουμε μέσα στην ομάδα. Αυτό πρέπει να ξέρεις πολύ καλά πώς θα το χειριστείς.» (Δ26).*

Βασική παράμετρος σε μία εκπαιδευτική μονάδα, ιδιαίτερα αν πρόκειται για ενήλικες, είναι η δυναμική της ομάδας. Η συγκεκριμένη διευθύντρια το γνωρίζει αυτό και από τις σπουδές της και το θεωρεί ως μία σημαντική πλευρά του έργου της.

Στη συνέχεια περνάμε στην 3^η κατηγορία («Θέματα εκπαιδευομένων»).

Πίνακας 4. Ανάλυση κατηγορίας «Θέματα εκπαιδευομένων»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
3. Θέματα εκπαιδευομένων	33	21
3.1.Εξεύρεση εκπαιδευομένων	12	12
3.2.Επαφή με εκπαιδευόμενους	7	7

3.3.Μέριμνα (γενικά) για εκπαιδευόμενους	4	4
3.4.Εμπύχωση και στήριξη εκπαιδευομένων	4	4
3.5.Ικανοποίηση εκπαιδευομένων από την εκπαιδευτική διαδικασία	2	2
3.6.Διευκόλυνση της πρόσβασης των εκπαιδευομένων στο σχολείο	1	1
3.7.Παρακολούθηση και ενθάρρυνση της καθημερινής παρουσίας των εκπαιδευομένων	1	1
3.8.Υποδοχή και εγκλιματισμός των πρωτοετών εκπαιδευομένων	1	1
3.9. Πρόσωπο αναφοράς για της εκπαιδευόμενους	1	1

N=31. Σημειώνεται ότι ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες/υποκατηγορίες

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 4:

i) η εξεύρεση εκπαιδευομένων αναφέρεται από 12 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές): Ένας διευθυντής αναφέρει ότι η προσέγγιση και προσέλκυση εκπαιδευομένων είναι ένα πολύ σημαντικό τμήμα των αρμοδιοτήτων του: *«Το μεγάλο κομμάτι της αρμοδιότητάς μου το αντιλαμβάνομαι ότι έχει να κάνει με την προσέγγιση και προσέλκυση των εκπαιδευομένων.»* (Δ7).

ii) Η επαφή με εκπαιδευόμενους αναφέρεται από 7 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές) η επαφή από εκπαιδευόμενους. Όπως τονίζει μία πολύ έμπειρη διευθύντρια, τα σχολεία στηρίζουν την επιτυχία τους στο κατά πόσο οι διευθυντές έχουν επικοινωνία ή όχι με τους εκπαιδευόμενους: *«Παλιότερα όμως που τους ήξερα πιο λεπτομερώς και πιο καλά τους διευθυντές διαπίστωνα ότι τα σχολεία που δεν πηγαίνανε καλά ήταν αυτά που οι διευθυντές δεν είχαν παρτίδες και επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους. Δηλαδή, πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικός αυτός ο ρόλος»* (Δ11).

iii) Η μέριμνα (γενικά) για τους εκπαιδευόμενους αναφέρεται από 4 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές). Στην αναφορά που ακολουθεί υπογραμμίζεται ότι βασική και διαρκής μέριμνα του διευθυντή είναι οι εκπαιδευόμενοι του σχολείου του: *«Αυτό που κάνει ένας διευθυντής ΣΔΕ είναι να έχει συνεχώς στο νου του τους εκπαιδευόμενους»* (Δ23).

iv) Η εμπύχωση και στήριξη των εκπαιδευομένων αναφέρεται από 4 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται: *«...και να ενθαρρύνει με κάθε τρόπο και τους εκπαιδευόμενους, να μη μένουν στάσιμοι, αλλά να ενημερώνονται, να πλουτίζουν τις γνώσεις τους, να επιμένουν, να βγουν από τη ραθυμία που μπορεί να τους δημιουργήσει, ας πούμε, και τη στασιμότητα η καθημερινότητα.»* (Δ18). Ο διευθυντής θεωρεί ότι πρέπει να ενθαρρύνει και εμπυχώνει τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή τους διαδικασία, κάτι που το χρειάζονται πολύ, δεδομένων τόσο των πολλών υποχρεώσεών τους, όσο και των αρνητικών εμπειριών σε προηγούμενα σχολικά περιβάλλοντα.

v) Δύο διευθυντές αναφέρουν ως καθήκον τους την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με μία αναφορά: «Και θεωρώ ότι καθήκον μου είναι επίσης να είναι ευχαριστημένοι από αυτό που γίνεται στο σχολείο οι εκπαιδευόμενοι» (Δ12). Το να φοιτούν σε ένα σχολείο, από την εκπαιδευτική διαδικασία του οποίου νιώθουν ικανοποιημένοι, είναι ιδιαίτερα κρίσιμο στοιχείο, αν λάβουμε υπόψη μας ότι πρόκειται για ανθρώπους με αρνητικές προηγούμενες σχολικές εμπειρίες.

vi) Μία αναφορά γίνεται για τη διευκόλυνση της πρόσβασης των εκπαιδευομένων στο σχολείο: «Έπειτα, άλλο μέλημά μου είναι η πρόσβαση των εκπαιδευομένων στο σχολείο. Η πρόσβαση στο <όνομα περιοχής που ανήκει το ΣΔΕ>, ειδικά τις ώρες λειτουργίας του ΣΔΕ είναι δύσκολη για κάποιους που δεν έχουν δικό τους μέσο, οι αποστάσεις είναι μακρινές. [...] Προσπαθώ να κάνω το εξής. Ή και εγώ προσπαθώ να εξυπηρετήσω με το αμάξι μου μερικούς ή προσπαθώ για κάποια άλλα σημεία κάποιοι άλλοι που έχουν αυτοκίνητο προσπαθώ να κάνω κάποιο συνδυασμό, έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν όλοι.» (Δ14).

vii) Μία αναφορά γίνεται για παρακολούθηση και ενθάρρυνση της καθημερινής παρουσίας των εκπαιδευομένων: «Ένα δεύτερο στοιχείο είναι η συνεχής παρακολούθηση των εκπαιδευομένων, όσον αφορά την παρουσία τους στο σχολείο, με καθημερινό έλεγχο στις απουσίες, έτσι ώστε να τονίζεται κάθε φορά σε αυτούς που, για λόγους προσωπικούς βέβαια, απουσιάζουν, ότι δεν πρέπει να απουσιάζουν για προβλήματα όχι τόσο σοβαρά.» (Δ25).

viii) Ένας διευθυντής αναφέρθηκε στην υποδοχή και εγκλιματισμό των πρωτοετών εκπαιδευομένων: «Επίσης, θα πρέπει ο διευθυντής να αναλάβει υπεύθυνα και το βάρος της υποδοχής των πρωτοετών εκπαιδευομένων. Αυτό είναι απαραίτητο, βέβαια πάντα με τη βοήθεια των εκπαιδευτών, των συμβούλων κυρίως –σταδιοδρομίας και ψυχολόγου- που είναι στο δικό τους αντικείμενο και φυσικά τη βοήθεια των παλιών εκπαιδευομένων. Είναι μια απαραίτητη διαδικασία που πρέπει να γίνεται στην αρχή της χρονιάς, καθώς όλοι οι ενήλικες που έρχονται στα ΣΔΕ-και ειδικά στην περιοχή μας, σε ένα σχολείο που είναι απομακρυσμένο, πρέπει να αφιερώσουν χρόνο, κόπο, χρήμα για να φοιτήσουν σε αυτό, έρχονται λοιπόν με το ένα πόδι. Εμείς πρέπει να τους βοηθήσουμε για να έρθουν και με το άλλο πόδι στο σχολείο μας.» (Δ31).

ix) Ο διευθυντής να είναι πρόσωπο αναφοράς για τους εκπαιδευομένους, σύμφωνα με μία διευθύντρια: «Σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους θεωρώ ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός και θα πρέπει να είναι σε κάθε σχολείο το πρόσωπο στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι να έχουν τη δυνατότητα να αναφέρονται συνεχώς είτε για προσωπικά τους προβλήματα είτε για προβλήματα που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευσή τους στο ΣΔΕ. [...]. Εάν οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ότι ο διευθυντής είναι απρόσιτος και σε οποιαδήποτε περίπτωση που θα χρειαστεί δεν έχουν την ευχέρεια να αναφερθούν, να εκφράσουν τυχόν παράπονα ή να κάνουν υποδείξεις σε σχέση με την καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία, αυτό θεωρώ ότι είναι αρνητικό για τη λειτουργία συνολικά του σχολείου.» (Δ9).

Ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων της 4^{ης} κατηγορίας («Σύνδεση με την τοπική κοινωνία-προβολή του σχολείου- συνεργασίες»).

Πίνακας 5. Ανάλυση κατηγορίας «Σύνδεση με την τοπική κοινωνία-προβολή του σχολείου- συνεργασίες»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
4. Σύνδεση με την τοπική κοινωνία-προβολή του σχολείου- συνεργασίες	33	17
4.1.Σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία	17	15
4.2.Προβολή της λειτουργίας του σχολείου	6	5
4.3.Η εκπροσώπηση του σχολείου στην τοπική κοινωνία	5	5
4.4.Συνεργασία με ΓΓΕΕ	4	4
4.5.Συνεργασία με περιφερειακό σύμβουλο εκπαίδευσης	1	1
N=31. Σημειώνεται ότι ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες/υποκατηγορίες		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 5:

i) Τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία αναφέρουν 15 διευθυντές (σε 17 αναφορές).Όπως αναφέρεται: *«Αρα λοιπόν ο διευθυντής πρέπει να αναπτύξει καλές σχέσεις με την τοπική κοινωνία»* (Δ10).

Μία διευθύντρια εξηγεί ότι προσπαθεί να αναπτύξει καλές σχέσεις με όλους τους αυτοδιοικητικούς και πολιτικούς φορείς, προκειμένου να επιτύχει βοήθεια σε θέματα του σχολείου της: *«Προσπαθώ να τα έχω καλά με όλους τους φορείς. Ανεξάρτητα από πολιτικές κατευθύνσεις. Θέλω να τα έχω καλά και με τον νομάρχη και με τον δήμαρχο και με τους βουλευτές... Θέλω να τα έχω καλά με όλους, για να βοηθάνε όλοι το σχολείο μας.»* (Δ28).

ii) Η προβολή της λειτουργίας του σχολείου αναφέρεται από 5 διευθυντές (με 6 αναφορές): *«...να προβάλλω κάθε φορά, όταν μου δίνεται η ευκαιρία, τον ρόλο του ΣΔΕ στην περιοχή και στην ευρύτερη περιοχή»* (Δ14).

iii) Η εκπροσώπηση του σχολείου προς την τοπική κοινωνία (Υ.Α. 2373/2003, άρθρο 4.1.ε) αναφέρεται επίσης από 5 διευθυντές (με 5 αναφορές). Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της εκπροσώπησης του σχολείου στην τοπική κοινωνία, που εξασφαλίζει την έξωθεν καλή μαρτυρία για το σχολείο: *«...και η εκπροσώπηση του σχολείου προς τα έξω, προς την τοπική κοινωνία»* (Δ7).

iv) Η συνεργασία με τη ΓΓΕΕ αναφέρεται από 4 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές): *«έχει υποχρέωση βέβαια να έχει τη διασύνδεση με τη ΓΓΕΕ.»* (Δ22). Ο φορέας υλοποίησης του Προγράμματος των ΣΔΕ συνεργάζεται με τον διευθυντή, ως πρόσωπο αναφοράς για το σχολείο.

v) Η συνεργασία με τον περιφερειακό σύμβουλο εκπαίδευσης αναφέρεται από 1 διευθυντή: *«Με τον περιφερειακό σύμβουλο συνεργασία για επισκέψεις, αλλά και επίλυση τυχόν προβλημάτων μέσα από διαδικασία συνεδριάσεων, ακόμη και πέρα από την προγραμματισμένη, την οποία έχουμε κάθε Τετάρτη.»* (Δ25). Όπως αναφέρει ο συγκεκριμένος

διευθυντής, συνεργάζεται με τον ΠΣΕ και πέραν των προγραμματισμένων συναντήσεων στο σχολείο.

Περνάμε στην παρουσίαση της 5^{ης} κατηγορία («Υλικοί πόροι-υποδομές»).

Πίνακας 6. Ανάλυση κατηγορίας «Υλικοί πόροι-υποδομές»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
5. Υλικοί πόροι-υποδομές	24	9
5.1. Συντήρηση κτιρίου	12	5
5.2. Οικονομική διαχείριση/ Αγορά προμηθειών-αναλωσίμων	10	6
5.4. Βελτίωση/συντήρηση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου	2	2
N=31. Σημειώνεται ότι ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες/υποκατηγορίες		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 6:

i) Τη συντήρηση του σχολείου αναφέρουν 5 διευθυντές (με 12 αναφορές).

Μία διευθύντρια αναφέρει ότι στις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά της περιλαμβάνεται η αποκατάσταση, αλλά και η προσπάθεια για βελτίωση των σχολικών χώρων, ώστε οι προδιαγραφές να είναι ανάλογες με αυτό που η ίδια θεωρεί ως ένα καλό και σύγχρονο σχολείο, από το οποίο να ικανοποιούνται εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί: «την αποκατάσταση και τη βελτίωση των χώρων του σχολείου, για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών και σύμφωνα με τις, κατά τη γνώμη μου ας πούμε, συνθήκες που πρέπει να υπάρχουν σε ένα καλό και σύγχρονο σχολείο.» (Δ27).

ii) Σε θέματα οικονομικής διαχείρισης και αγοράς προμηθειών/αναλωσίμων αναφέρθηκαν 6 διευθυντές (σε 10 αναφορές).

Σύμφωνα με μία αναφορά, ο διευθυντής έχει «αρμοδιότητες [...] οικονομικής διαχείρισης» (Δ3). Σημειώνουμε ότι το ΣΔΕ είναι ένα συγχρηματοδοτούμενο ευρωπαϊκό πρόγραμμα, οπότε η οικονομική διαχείριση γίνεται κεντρικά, σε επίπεδο Ομάδας Έργου. Ωστόσο, ορισμένες ενέργειες οικονομικής φύσεως πρέπει να γίνουν από τον διευθυντή.

iii) Από 2 διευθυντές αναφέρεται η ευθύνη για συντήρηση της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και μέριμνα για βελτίωσή της: «την ευθύνη για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, δηλαδή να καλύψω κάποιες ελλείψεις που υπάρχουν, με όποιον τρόπο είναι αυτό δυνατόν, απευθυνόμενη και σε άλλους φορείς και σε άλλα πρόσωπα εκτός του σχολείου» (Δ27).

Ακολουθεί η παρουσίαση της 6^{ης} κατηγορία («Θέματα προγράμματος σπουδών»).

Πίνακας 7. Ανάλυση κατηγορίας «Θέματα προγράμματος σπουδών»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
6.Θέματα προγράμματος σπουδών	15	10
6.1.Οργάνωση προγράμματος σπουδών	9	6
6.2. Θέση πλαισίου προγράμματος σπουδών σε επίπεδο σχολικής μονάδας	4	4
6.3.Εποπτεία της μαθησιακής διαδικασίας του σχολείου	2	2
N=31. Σημειώνεται ότι ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες/υποκατηγορίες		

Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 10 διευθυντές (σε 15 αναφορές). Ειδικότερα:

i) Στην οργάνωση του προγράμματος σπουδών αναφέρονται 6 διευθυντές (σε 9 αναφορές). Στο επόμενο παράθεμα ο διευθυντής ζητά από τους εκπαιδευτικούς ετήσιο προγραμματισμό των δράσεων τους και στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων οργάνονται ζητήματα σχετικά με τα εργαστήρια και τα projects που θα υλοποιηθούν: «Και μαζί με αυτό, θεωρώ ότι είναι και ο ετήσιος προγραμματισμός του σχολείου, που είναι πολύ σημαντικό. Ζήτησα, όπως προβλέπει και ο κανονισμός άλλωστε, από όλους τους καθηγητές τον ετήσιο προγραμματισμό και έτσι είχαν όλοι οι καθηγητές τον προγραμματισμό των άλλων για όλη τη χρονιά. Έτσι προσπάθησαν να βρουν στοιχεία διαθεματικά [...]. Επίσης στις συνεδριάσεις κουβεντιάζουμε και οργανώνουμε τα εργαστήρια και τα projects.» (Δ16).

ii) Στη θέση του πλαισίου του προγράμματος σπουδών σε επίπεδο σχολικής μονάδας αναφέρθηκαν 4 διευθυντές (σε ισάριθμες αναφορές). Ένας διευθυντής αναφέρει ότι θέτει το πλαίσιο συνδυάζοντας («το πάντρεμα») τα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας με τις προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών που έχουν τεθεί από τη ΓΤΕΕ και το ΙΔΕΚΕ: «Εκεί νομίζω ότι συμβάλλει ο τρόπος που χειρίζεται τα πράγματα ο διευθυντής. Σε καμία περίπτωση δεν ξεφεύγει από το πλαίσιο που τίθεται από τη ΓΤΕΕ και από το ΙΔΕΚΕ. Αυτά ουσιαστικά έρχεται να κάνει ο διευθυντής, αυτό το πάντρεμα των τοπικών χαρακτηριστικών και του πλαισίου το οποίο θέτει η ΓΤΕΕ και το ΙΔΕΚΕ.» (Δ7).

Υπογραμμίζουμε ότι και σε αυτό το παράθεμα τονίζεται η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας, αυτή τη φορά σε επίπεδο προγράμματος σπουδών.

iii) Η εποπτεία της μαθησιακής διαδικασίας του σχολείου αναφέρεται από 2 διευθυντές: «Αλλά είχα και εγώ πάντα μια, θα έλεγα, “εποπτεία” αυτού του οποίου γίνεται μέσα στο σχολείο. Και στο κομμάτι το καθαρά μαθησιακό.» (Δ26).

Τέλος, στην 7^η κατηγορία («προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του φορέα») έγινε μία αναφορά: «...η προώθηση της πολιτικής του ΙΔΕΚΕ και της ΓΤΕΕ» (Δ7). Διατυπώνεται, δηλαδή, η άποψη ότι ο διευθυντής είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος για να προωθεί την εκπαιδευτική πολιτική του φορέα υλοποίησης. Η θέση του μέσα στο σύστημα των ΣΔΕ είναι

σημαντική, διότι είναι αυτός που θα υλοποιήσει και θα προωθήσει την εκπαιδευτική πολιτική για τα ΣΔΕ, δηλαδή τις βασικές αρχές και χαρακτηριστικά τους.

Στη συνέχεια θα περάσουμε στην τελευταία ενότητα της εργασίας μας, η οποία αφορά τη συζήτηση και τα συμπεράσματα.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Οι αναφορές των διευθυντών του δείγματος σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται και βλέπουν στην καθημερινή τους πρακτική τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους επιβεβαιώνουν αυτή την προσδοκία που καταγράφεται στην περιγραφή του ρόλου του διευθυντή ΣΔΕ. Συγκεκριμένα:

Όλες οι προβλεπόμενες στον κανονισμό αρμοδιότητες και καθήκοντα (η περιγραφή του ρόλου τους δηλαδή) αναφέρθηκαν από τους διευθυντές του δείγματος.

Επιπλέον, υπάρχουν και αρμοδιότητες και καθήκοντα που δεν προβλέπονται

θεσμικά, αναφέρονται, εντούτοις, από τους διευθυντές: η στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εξεύρεση εκπαιδευομένων, η συντήρηση του κτιρίου, η οικονομική διαχείριση, η γραμματειακή υποστήριξη, η βελτίωση/συντήρηση υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, η διευκόλυνση της πρόσβασης των εκπαιδευομένων στο σχολείο. Οι διευθυντές, δηλαδή, επεκτείνουν την περιγραφή του ρόλου τους, αναφέροντας αρμοδιότητες και καθήκοντα που αφενός εξασφαλίζουν πολύ βασικές προϋποθέσεις *βιωσιμότητας* της σχολικής μονάδας [ύπαρξη εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών, συντήρηση κτιριακών υποδομών και υλικοτεχνικής υποδομής, βελτίωση της *ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου* που παρέχεται στη σχολική μονάδα (επιμόρφωση εκπαιδευτικών, βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής)]. Υπογραμμίζουμε ότι η βιωσιμότητα ενός Προγράμματος αποτελεί μια πολύ σημαντική παράμετρο του (ECSC-EC-EAEC, 1997, σ.13-16).

Παράλληλα, αρμοδιότητες και καθήκοντα που προσδιορίζονται στον κανονισμό πολύ γενικά, αναφέρθηκαν επιμερισμένα με έναν πολύ λεπτομερειακό τρόπο, ο οποίος, συν τοις άλλοις, δείχνει και το πόσο *πολυσύνθετο* και *απαιτητικό* είναι το έργο τους.

Σε ένα άλλο επίπεδο ανάλυσης, συγκρίνοντας μεταξύ τους τις υποκατηγορίες όλων των κατηγοριών, διαπιστώνουμε ότι η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου θεωρείται από τους διευθυντές του δείγματός μας ως πρωταρχικό τους μέλημα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η άσκηση διοικητικού έργου (γενικά) είναι 5^η στη σειρά, ενώ, αντίθετα, η σύνδεση με την τοπική κοινωνία βρίσκεται στη 2^η θέση. Η εξεύρεση εκπαιδευομένων είναι στην 3^η θέση, ενώ στην 4^η αναφέρεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θυμίζουμε ότι οι δύο αυτές κατηγορίες δεν είναι μέσα στην περιγραφή του ρόλου τους. Βλέπουμε ότι όχι μόνο τις αναφέρουν, αλλά και τις τοποθετούν πολύ ψηλά στις αναφορές τους.

Συμπερασματικά, οι διευθυντές του δείγματος όχι μόνο αναφέρουν όλες τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που προβλέπονται στην περιγραφή του ρόλου τους, αλλά και επεκτείνουν αυτήν την περιγραφή, αναφέροντας (και μάλιστα με μεγάλη ένταση) υποχρεώσεις και δικαιώματα που αφενός εξασφαλίζουν πολύ βασικές προϋποθέσεις *βιωσιμότητας* της σχολικής μονάδας (ύπαρξη εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών, συντήρηση κτιριακών υποδομών και υλικοτεχνικής υποδομής) και αφετέρου βελτιώνουν την *ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου* που παρέχεται στη σχολική μονάδα (επιμόρφωση εκπαιδευτικών, βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής).

Θεσμικά προβλέπεται μία πολύ βασική θέση για το διευθυντή μέσα στο σύστημα των ΣΔΕ, η οποία επιβεβαιώνεται και από τις αναφορές των υποκειμένων της έρευνας. Στη διευρυμένη, όπως προκύπτει από τις απόψεις των διευθυντών του δείγματος, περιγραφή του ρόλου τους:

i) Ο διευθυντής υλοποιεί την εκπαιδευτική πολιτική της ΓΓΕΕ και του ΙΔΕΚΕ, φροντίζοντας να εφαρμόζεται το «ανοικτό» θεσμικό πλαίσιο αρχών και χαρακτηριστικών των ΣΔΕ.

ii) Χαράσσει και ασκεί εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, δίνοντας το «στίγμα» του στη σχολική μονάδα:

α) Εξασφαλίζει, με τη συμβολή της τοπικής κοινωνίας και τις διασυνδέσεις και συνεργασίες που έχει ως αρμοδιότητα να αναπτύξει, τους απαραίτητους ανθρώπινους και υλικούς πόρους (εξεύρεση εκπαιδευόμενων, διευκόλυνση της πρόσβασης των εκπαιδευόμενων στο σχολείο, στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς, συντήρηση υλικοτεχνικής υποδομής και κτιρίου), που αποτελούν βασική προϋπόθεση της βιωσιμότητας της σχολικής μονάδας.

β) Εξασφαλίζει την καλή εσωτερική λειτουργία της σχολικής μονάδας (πρόληψη και επίλυση προβλημάτων, επίλυση κρίσεων, οργάνωση και συντονισμός ενεργειών, δημιουργία κατάλληλου κλίματος).

γ) Φροντίζει για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τη στήριξη και έμπνευση του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας (βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής, μέριμνα για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εμψύχωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, παροχή κινήτρων για ανάληψη πρωτοβουλίας και οράματος στους εκπαιδευτικούς, δημιουργία ομάδας, εμψύχωση και στήριξη εκπαιδευομένων ως πρόσωπο αναφοράς τους, μέριμνα για την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από τη μαθησιακή τους διαδικασία).

δ) Οργανώνει και διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, συνδυάζοντας τα τοπικά χαρακτηριστικά με τις προδιαγραφές που έχουν τεθεί από τον φορέα υλοποίησης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ορισμένοι διευθυντές, κάνουν «τα πάντα».

Αναδεικνύεται, έτσι, ο διευθυντής σε βασικό παράγοντα επιτυχίας του Προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων ΣΔΕ, καθώς και σε ηγέτη (Κουτούζης, 1999· Μπουραντάς, 2005· Fleming & Caffarella, 2000· Grover & Miller, 2016· Bush & Glover, 2003), ο κομβικός ρόλος του οποίου στην αναβάθμιση των σχολείων έχει επισημανθεί με έμφαση στη διεθνή βιβλιογραφία για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση (Hargreaves et al., 1998), τη σχολική κουλτούρα ως παράγοντα βελτίωσης του σχολείου (Υφαντή, 2000), την εκπαιδευτική αλλαγή (OECD, 2001), καθώς και για επιμέρους πτυχές της σχολικής πράξης, όπως η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και η ποιότητα της διδασκαλίας (Fullan, 2001· Sergiovanni, 2001).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό το πόσο σημαντικές παράμετροι είναι η επιλογή διευθυντών και η επιμόρφωσή τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στα τόσο απαιτητικά και πολυσύνθετα καθήκοντά τους. Ο διευθυντής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της ταυτότητας της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου αποτελεί κομβικής σημασίας ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής η επιλογή διευθυντών και η επιμόρφωσή τους. Λαμβάνοντας υπόψη την αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ, μία ενδεχόμενη απειλή είναι η «έκπτωση» στα ποιοτικά κριτήρια επιλογής διευθυντών, δεδομένης της αντικειμενικής δυσκολίας να βρεθούν τόσοι πολλοί υποψήφιοι διευθυντές, οι οποίοι να διαθέτουν ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στα τόσο απαιτητικά καθήκοντα και αρμοδιότητές τους. Σε περίπτωση που λάβει χώρα αυτή η «έκπτωση ποιότητας» στις διαδικασίες επιλογής διευθυντών ή/και η επιμόρφωσή τους είναι ελλιπής, υπάρχει κίνδυνος να μετασχηματιστούν, μέσω και από τις πρακτικές των διευθυντών, τα βασικά χαρακτηριστικά και αρχές των ΣΔΕ. Θα είχε, θεωρούμε, ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί μελλοντικά το ζήτημα αυτό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες αναφορές

- Ανάγνου, Ε. (2011). Εκπαιδευτική Πολιτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ανάγνου, Ε., Βεργίδης, Δ. (2014). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ποσοτική αύξηση και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Έρευνα με βάση τις απόψεις διευθυντών ΣΔΕ και στελεχών του φορέα υλοποίησης του προγράμματος. Στο Εκπαίδευση Ενηλίκων. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τεύχος 32, Μάιος-Αύγουστος 2014, Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων/Μεταίχμιο, σσ. 3-18.
- Βάμβουκας Μ. (19912). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ., Ασημάκη -Δημακοπούλου, Α. (2008). Η συμβολή των διευθυντών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κατά την πειραματική περίοδο λειτουργίας τους. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 154, σσ. 69-83.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 113, σσ. 57-63.

Ξενόγλωσσες αναφορές

Bush, T., Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts and Evidence. National College for School Leadership.

European Commission. (2001). Second Chance Schools. The results of a European pilot project. Brussels: European Commission.

ECSC/EC/EAE. (1997). Sustainability through dissemination. Handbook on Tempus outputs. Phare. Brussels: ECSC-EC-EAEC.

Fleming, Jean E. A. and Caffarella, Rosemary S. (2000). Leadership for Adult and Continuing Education. Adult Education Research Conference. <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2163&context=aerc> (20-4-2017).

Fullan, M. (2001). Leading in a Culture of Change. San Francisco, CA: Jossey-Bass/ Wiley.

Giddens, A. (1984). The Constitution of Society. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1990, 1st edition 1979). Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis. London: Macmillan.

Grover, K.S., Miller, M.T. (2016). Leadership in Adult Education Agencies: Imperatives for a New Century. Journal of Adult Education, 45 (2), pp. 8-16.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (1998). The International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Kluwer.

Holsti, O. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities, Reading, Massachusetts/Menlo Park, California/London/Don Mills. Ontario: Addison-Wesley Publishing Company.

Karalis, Th., Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece: recent developments and current trends. International Journal of Lifelong Education, 23 (2), pp.179 -189.

Merton, R.K., Fiske, M., Kendall, P.L. (1990). The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures. New York: The Free Press.

OECD. (2001). What Works in Innovation in Education. New School Management Approaches. Education and Skills. Paris: OECD/Centre for Educational Research and Innovation.

Sergiovanni, T. (2001). Leadership: What’s in it for schools?. London: Routledge Falmer.

Shilling, C. (1992). Reconceptualising Structure and Agency in the Sociology of Education: structuration theory and schooling. British Journal of Sociology of Education, 13 (1), pp.69 — 87.

Νομοθεσία

Υπουργική Απόφαση 2373/ 2003 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003 τ. Β’).

Υπουργική Απόφαση 5953/23-06-2014 «Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)» (ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014).

Ακροστιχίδες στα ίχνη της γραφής

Acrostics in the traces of writing

Κωνσταντίνα Ειρήνη Κουφού, Υπ.Διδάκτωρ ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, φιλόλογος Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, irenekoufou@gmail.com

Σπυρίδων Παπαδάκης, PhD, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ19, Καθηγητής-Σύμβουλος ΑΠΚυ & ΕΑΠ, papadakis@eap.gr

Konstantina Eirini Koufou, PhD candidate of UoC, philologist in secondary education, irenekoufou@gmail.com

Spyridon Papadakis, PhD, Academic / School Advisor - Counselor for Computer Science Teacher's, Adjunct Faculty (Tutor Counselor), Open University of Cyprus & Hellenic Open University, papspyr@gmail.com

Abstract: This article describes a case study of the development of the emotional intelligence of students through the production of multimodal texts on the subject of refugees, based on a teaching intervention and its results, which was designed and implemented as part of the pilot training program “on the paths of Writing” in the 3rd Junior High of Nafpaktos during the school year 2015-2016. All the students of the third year class of the school unit were engaged in cooperative production of multimodal texts on the subject of refugees. Specifically, the original poetic composition subjected to the kind of acrostic, which arose through teamwork activities. The development of emotional intelligence of everyone involved was sought through poetry and the targeted selection of the accompanying visual material from the Internet. Firstly, the awareness of students as transmitters with regard to the inflated phenomenon of refugees. Secondly, the mobilization of the wider community, educational and local, as recipients of the students' thoughts, through the essay diffusion on the web. The students' acrostic are posted in the online bulletin board padlet under the internet link <http://padlet.com/symplait/i6x6mcv5ctpv>.

Keywords: emotional intelligence, refugees, poetry

Περίληψη: Το παρόν άρθρο περιγράφει μία μελέτη περίπτωσης ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών μέσα από την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων για το θέμα της προσφυγιάς ως προς τη μία διδακτική παρέμβαση και τα αποτελέσματα της, η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος «Στα ίχνη της Γραφής» στο 3ο Γυμνάσιο Ναυπάκτου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016. Οι μαθητές των τεσσάρων τμημάτων της τρίτης τάξης της σχολικής μονάδας επιδόθηκαν στη συνεργατική παραγωγή πολυτροπικών κειμένων

με θέμα την προσφυγιά. Συγκεκριμένα, στη σύνθεση πρωτότυπου ποιητικού λόγου υπαγόμενου στο είδος των ακροστιχίδων, οι οποίες προέκυψαν μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Μέσω της ποίησης και της στοχευμένης επιλογής συνοδευτικού εποπτικού υλικού από το Διαδίκτυο επιδιώχθηκε η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης όλων των εμπλεκόμενων. Αφενός, η ευαισθητοποίηση των μαθητών ως πομπών όσον αφορά το συγχρονικά διογκωμένο φαινόμενο της προσφυγιάς. Αφετέρου, η κινητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας, εκπαιδευτικής και τοπικής, ως αποδεκτών του μαθητικού προβληματισμού μέσω της διάχυσης του πονήματος στον παγκόσμιο ιστό. Οι ακροστιχίδες των μαθητών είναι αναρτημένες στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων padlet στο σύνδεσμο <http://padlet.com/symplait/i6x6mcv5ctpv>.

Λέξεις κλειδιά: προσφυγική κρίση, συναισθηματική νοημοσύνη, γραμματισμοί, ποίηση.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την υπ' αρ. πρωτ.178852/ΓΔ4/06-11-2015 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με θέμα το σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και ERASMUS+) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2015-2016 και τις σχετικές οδηγίες επικαιροποίησης συνιστάται όσον αφορά την επιλογή των θεματικών αξόνων η εστίαση των δράσεων στην προσπέλαση θεμάτων που άπτονται των φαινομένων της μετανάστευσης, της προσφυγιάς και της χορήγησης ασύλου. Προτείνεται η διερεύνηση ποικίλων πτυχών των εν λόγω ζητημάτων, όπως, ενδεικτικά, η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο εθελοντισμός και η δράση των ΜΚΟ, ο ρόλος των ΜΜΕ, προκειμένου να ενισχυθεί ο κοινωνικός και πολιτικός γραμματισμός των μαθητών (Baynham, 2002). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα καθώς και τις προσεγγίσεις της γραφής ως μέσου επικοινωνίας στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «Στα ίχνη της Γραφής» (Εικόνα 1), οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί και ο Σχολικός Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης της σχολικής μονάδας επέλεξαν μέσω επιλεγμένων δραστηριοτήτων να υπηρετήσουν την ανάγκη ευαισθητοποίησης των μαθητών με δεδομένα, αφενός, τις ευρύτερες διαστάσεις του προσφυγικού ζητήματος τους τελευταίους μήνες και, αφετέρου, το ρόλο της Ελλάδας ως χώρας υποδοχής προσφυγικών ρευμάτων.

1. Το πρόγραμμα

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στα ίχνη της Γραφής» εντάσσεται στην πράξη «Στα ίχνη της Γραφής: η ιστορία της Γραφής και της Γλώσσας στον ελλαδικό χώρο» και τίθεται υπό την αιγίδα της Διεύθυνσης Μουσείων του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού (αρ. πρωτ. Φ.11/ΚΔ/9564/27-10-2015). Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας. Αφορμή και ερέθισμα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της συγκεκριμένης παρέμβασης αποτέλεσε μια προτεινόμενη δραστηριότητα από το έντυπο με σχετικές προτάσεις (σελ. 36-37), που περιλαμβάνεται στον εκπαιδευτικό φάκελο. Κατ' αντιστοιχία εν προκειμένω, οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του γραφίστα και αξιοποιώντας την έμπνευση και τη φαντασία τους, να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα συνδυάζοντας πρωτότυπο ποιητικό λόγο και εικόνα προκειμένου καταρχάς να διατυπώσουν

τα δικά τους μηνύματα με δεδομένες τις δραματικές διαστάσεις που λαμβάνει το προσφυγικό, και ταυτόχρονα να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του εκάστοτε αποδέκτη με βασικό άξονα και στόχο την έννοια της αλληλεγγύης (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: «Γράφω, γράφεις, γράφει...» Πρόγραμμα Στα Ίχνη της Γραφής <http://www.grafi-culture.gr/>

2. Οι στόχοι

Οι στόχοι της συγκεκριμένης πρότασης διαμορφώνονται σε τρία επίπεδα: α) σε επίπεδο γνώσεων, β) σε επίπεδο δεξιοτήτων και κυρίως γ) σε επίπεδο στάσεων τις οποίες οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν, να αναπτύξουν και να μετασχηματίσουν αντίστοιχα μέσω της παρέμβασης (Courau, 2000). Αναλυτικά, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

- να αντιληφθούν τις διαστάσεις του προσφυγικού ζητήματος ως μορφής βίαιου και ομαδικού εκπατρισμού·
- να συνειδητοποιήσουν τις βαθύτερες αιτίες της κρίσης και κυρίως να εστιάσουν στην αιτιακή σχέση ανάμεσα στον πόλεμο και στην καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναπτύσσοντας κριτική στάση απέναντι στα κοινωνικά δρώμενα·
- να αναπτύξουν επιμέρους πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης τους (Goleman, 2011) και κυρίως ικανότητες ενσυναίσθησης κατανοώντας την ετερότητα και την ιδιαιτερότητα κάθε Άλλου ως «ξένου» εκθέτοντας τους προβληματισμούς τους όσον αφορά τις διαιωνιζόμενες στερεότυπες αντιλήψεις για τον «διαφορετικό»·
- να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της συντονισμένης ατομικής και συλλογικής δράσης από κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς και εθελοντές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης και την εμπέδωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης·

- να αντιληφθούν ότι οι ρόλοι μπορεί εύκολα να αντιστραφούν, όπως έχει ήδη συμβεί κατά το παρελθόν·
- να προσεγγίσουν με κριτική οπτική ποικίλα πολυτροπικά κείμενα προκειμένου να διευκολυνθούν στην παραγωγή των δικών τους·
- να ασκηθούν στην παραγωγή ποιητικού λόγου και συγκεκριμένα ακροστιχίδων στις οποίες να διαγράφεται ο προβληματισμός και η τοποθέτησή τους για το ζήτημα και οι προσδοκίες τους για το μέλλον·
- να εξοικειωθούν κατά τη σύνθεση πολυτροπικών κειμένων με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων του Ιστού 2.0 ως μέσων προώθησης της μάθησης στο πλαίσιο επίτευξης του ψηφιακού γραμματισμού (Κουτσογιάννης, 2010)·
- να εξοικειωθούν με τον δυναμικό χαρακτήρα της γραφής προβαίνοντας σε επάλληλες μετατροπές και βελτιώσεις του αρχικού πονήματος μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης στο πλαίσιο της ομάδας και της τάξης·
- να αναπτύξουν δεξιότητες ομαδοσυνεργατικής μάθησης στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής·
- να προβούν με ειλικρίνεια σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης τόσο της διαδικασίας όσο και του τελικού παραγόμενου πονήματος·
- να ευαισθητοποιήσουν και να κινητοποιήσουν μέσω του πονήματός τους παράλληλα το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, σχολικό, οικογενειακό και φιλικό.

3. Υποστηρικτικό υλικό και δυνατότητες επέκτασης

Στο πλαίσιο υλοποίησης της παρέμβασης αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθες ενδεικτικές καταχωρίσεις δημοσιευμένες σε επίσημους Διαδικτυακούς τόπους ΜΚΟ και Ηλεκτρονικού Τύπου, οι οποίες αναδεικνύουν τη συγχρονική διάσταση της προσφυγικής κρίσης. Σκοπίμως δεν δόθηκε έμφαση στην αντίστοιχη διαχρονική λόγω της φύσης του πιλοτικού προγράμματος και των περιορισμών στη χρονική διάρκεια. Σαφώς, υπάρχει δυνατότητα επέκτασης του σεναρίου και σύνδεσής του με τα ισχύοντα ΑΠΣ (2003) και ΠΣ (2011) και συγκεκριμένα, όσον αφορά τις γυμνασιακές τάξεις, με τα γνωστικά αντικείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας και των τριών τάξεων και επιπρόσθετα στην τρίτη γυμνασίου με τα μαθήματα και της νεοελληνικής γλώσσας (ενδεικτικά, με τις ενότητες που αφορούν στο ρατσισμό, στον εθελοντισμό ή στον πόλεμο) και της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας (ενδεικτικά, με τα κεφάλαια που εξετάζουν τα προσφυγικά ρεύματα από την οθωμανική αυτοκρατορία προς την ελληνική επικράτεια).

Ποίημα

1. Ποίημα Ή, *Μυθιστόρημα*, Γιώργου Σεφέρη: από την Ανεμόσκαλα στις «Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση»

Άρθρα

1. Βασικές ερωτήσεις και απαντήσεις για τα δικαιώματα προσφύγων & μεταναστών: από το Ελληνικό Τμήμα της Διεθνούς Αμνηστίας
2. Η χειρότερη προσφυγική κρίση μετά τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο: από τον διαδικτυακό κόμβο του Ελληνικού Παραρτήματος της actionaid
3. Υ.Α: Φοιτητές η πλειοψηφία των Σύριων που φτάνουν στην Ελλάδα: από το τμήμα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες
4. Στα βήματα των προσφύγων: συνεχής ενημέρωση από τους Γιατρούς Χωρίς Σύνορα
5. ως τη Λέσβο ... κολυμπώντας: από την ιστοσελίδα ενημέρωσης <http://www.tvxs.gr>
6. Όταν οι Έλληνες έφευγαν για Συρία ως πρόσφυγες: από την ηλεκτρονική έκδοση της εφημερίδας «Καθημερινή» <http://www.kathimerini.gr/>

Βίντεο

1. Most Shocking Second a Day Video: από τη Διεθνή ΜΚΟ Save the children
2. United Nations refugees commercial in Greece: από το Ελληνικό Τμήμα της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες
3. Malak and the Boat, journey from Syria: από τη Unicef
4. FortressEurope: Ταινία μικρού μήκους για τους πρόσφυγες : από την Κινηματογραφική Ομάδα του Εσπερινού Γυμνασίου και Λυκείου της Κω

4. Σχεδιασμός και υλοποίηση της παρέμβασης

Η παρέμβαση διακρίνεται σε δυο φάσεις και διήρκεσε συνολικά τέσσερις (4) διδακτικές ώρες. Πραγματοποιήθηκε συνδυαστικά στην αίθουσα του κάθε Τμήματος και στο Εργαστήριο της Πληροφορικής αξιοποιώντας τις δυνατότητες του διαδραστικού πίνακα. Σε πρώτη φάση, κατά την πρώτη ώρα, στην τάξη αρχικά δόθηκαν σχετικές διευκρινίσεις για τους στόχους του προγράμματος, τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και το κειμενικό είδος που οι μαθητές καλούνταν να παράξουν στο πλαίσιο σύνθεσης του πολυτροπικού κειμένου τους. Είχε ήδη προηγηθεί η κατανομή των παιδιών σε διμελείς ή τριμελείς ομάδες, εφόσον υπήρχε και η σχετική εξοικείωση από προγενέστερες δραστηριότητες. Ως αφετηρία προβληματισμού αξιοποιήθηκε το ποίημα Ή από την ποιητική συλλογή του Γιώργου Σεφέρη με τίτλο *Μυθιστόρημα*, στο οποίο ο νομπελίστας ποιητής θίγει μια όψη του προσφυγικού.

Η ακροστιχίδα ως ποιητικό είδος προκύπτει από την κάθετη ανάγνωση του αρχικού γράμματος κάθε στίχου. Οι στίχοι ενδέχεται να απαρτίζονται από μία μόνο λέξη, μία φράση ή ακόμα και μια πρόταση, ανάλογα με την έκταση του ποιήματος. Ταυτόχρονα, είναι επιθυμητό νοηματική συνάφεια να χαρακτηρίζει τη σχέση των στίχων με την ακροστοιχισμένη λέξη (Σουλιώτης κ.ά., 2012). Στη συνέχεια, και μετά την επίδειξη στο διαδραστικό πίνακα και το

σχολιασμό ενδεικτικών παραδειγμάτων, τα παιδιά ασκήθηκαν ομαδικά στη γραφή ακροστιχίδων αξιοποιώντας τα ονόματά τους.

Εσένα ευχαριστώ για όλα

Λέω την αλήθεια

Ευτύχημα η παρουσία σου στη ζωή μου

Να είσαι καλά...

Αγαπημένη μου φίλη

Αεικίνητη

Νεάνιδα,

Νεράιδα

Ακαταμάχητη

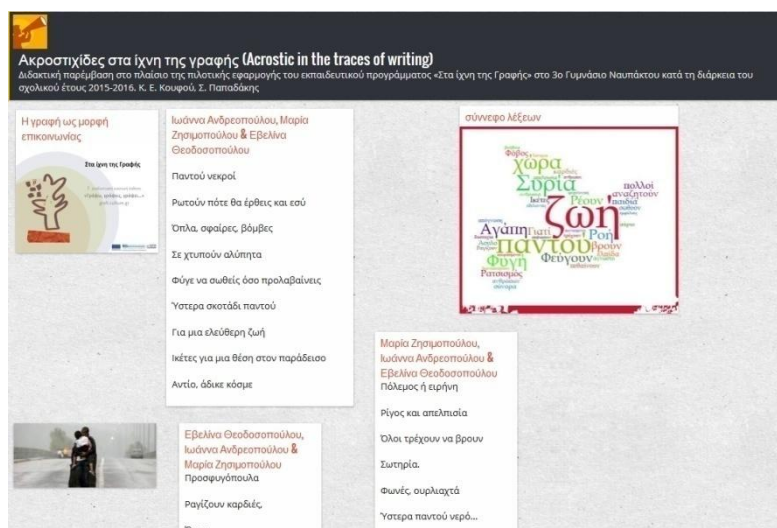
Κατά τη δεύτερη ώρα, στο Εργαστήριο της Πληροφορικής πλέον οι μαθητές ανά ομάδα και έχοντας στη διάθεσή τους ισάριθμους υπολογιστές, στους οποίους είχε ήδη αναρτηθεί το φύλλο εργασίας, επιδόθηκαν στην επιλεκτική μελέτη του υλικού, των σχετικών Διαδικτυακών καταχωρίσεων και των βίντεο, και κρατούσαν σε ηλεκτρονικό αρχείο σημειώσεις σχετικά με πτυχές του προσφυγικού ζητήματος, όπως αναδείχθηκαν μέσα από την κριτική προσέγγιση των κειμένων.

Η επόμενη ώρα διατέθηκε για την συνεργατική παραγωγή ακροστιχίδων της λέξης «προσφυγιά». Οι μαθητές αξιοποιώντας τις σημειώσεις τους έγραφαν δίπλα σε κάθε κάθετα διατεταγμένο γράμμα του όρου «προσφυγιά» μια λέξη, μια φράση ή μια περίοδο που άρχιζε με το γράμμα αυτό, σχετιζόταν με το περιεχόμενο και ορισμένες από τις διαστάσεις της έννοιας και εξέφραζε την θέση της ομάδας απέναντι στο φαινόμενο. Συνολικά, παρήχθησαν 45 ακροστιχίδες από τους μαθητές των τεσσάρων τμημάτων της τρίτης τάξης του 3ου Γυμνασίου Ναυπάκτου. Η διαχείριση του χρόνου από κάθε ομάδα για τη συγγραφή των ποιητικών τους κειμένων επέτρεπε τη διάθεση του υπολειπόμενου για την αναζήτηση στο διαδίκτυο εικόνων, σκίτσων ή φωτογραφικών στιγμιotypών, τα οποία θα πλαισιώναν τις ακροστιχίδες.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι η εν λόγω διαδικασία διεξήχθη για δυο από τα συνολικά τέσσερα Τμήματα στο Εργαστήριο της Πληροφορικής, οπότε οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν ηλεκτρονικά εξ αρχής τις ακροστιχίδες τους σε έγγραφο κειμένου, γεγονός που διευκόλυνε κατά πολύ και τις όποιες τροποποιήσεις και βελτιώσεις των επιμέρους εκδοχών των πονημάτων τους και την αποθήκευση των προσχεδίων τους μέχρι την οριστικοποίηση της τελικής εκδοχής και την ανάρτησή της στο διαδίκτυο. Οι μαθητές των άλλων δυο τμημάτων προέβησαν στην ίδια διαδικασία στις αντίστοιχες αίθουσες έχοντας μεν τις σημειώσεις τους εκτυπωμένες αλλά χωρίς τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα σχετικά

ψηφιακά εργαλεία και με την εργασία να καταθέσουν σε ηλεκτρονική μορφή τις ακροστιχίδες τους και το συνοδευτικό εποπτικό υλικό της επιλογής τους.

Στη δεύτερη φάση, διάρκειας μιας διδακτικής ώρας, ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας ανέλαβε να παρουσιάσει το πολυτροπικό κείμενό της στην ολομέλεια προβάλλοντάς το στο διαδραστικό πίνακα στη σχολική αίθουσα. Ακολούθησε συζήτηση που εστιζόταν παράλληλα στα εξής: αφενός αν και λιγότερο, σε εναλλακτικές προτάσεις τροποποίησης του ποιητικού λόγου ορισμένων ομάδων από την ολομέλεια, προκειμένου να λάβουν οι ακροστιχίδες την οριστική τους μορφή πριν την ανάρτηση. Αφετέρου και κυρίως, μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στην ικανότητα των μαθητών να εκφράσουν με σαφήνεια τον προβληματισμό τους επιλέγοντας συνειδητά ανά ομάδα διαφορετική οπτική είτε πρόκειται για εκείνη του εθελοντή είτε του πρόσφυγα είτε του παρατηρητή. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τη δημοσίευση των οριστικών εκδοχών στον εικονικό τοίχο ανακοινώσεων padlet στην ώρα του μαθήματος της πληροφορικής σε συνεργασία με τον συνάδελφο της ειδικότητας. Οι σχετικές αναρτήσεις είναι διαθέσιμες στο σύνδεσμο <http://padlet.com/symplait/i6x6mcv5ctpv> (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Εικονικός τοίχος ακροστιχίδων: <http://padlet.com/symplait/i6x6mcv5ctpv>

Μετά την οριστικοποίηση των ακροστιχίδων μια τριμελής ομάδα μαθητών ανάλαβε να ομαδοποιήσει τα 45 ποιητικά κείμενα σε ένα ενιαίο σώμα και αξιοποιώντας το λογισμικό Tagxedo να δημιουργήσει ένα σύννεφο λέξεων (εικόνα 3) σε σχήμα περιστεριού της ειρήνης, στο οποίο περιλαμβάνονταν οι 50 πιο συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις από το συγκεκριμένο σώμα κειμένων, αφού προηγουμένως είχαν αφαιρεθεί σύνδεσμοι, μόρια, αντωνυμίες και το πλέον κοινό λεξιλόγιο. Μέσω αυτής της δραστηριότητας κατέστησαν εμφανέστερες οι λεξιλογικές επιλογές των μαθητών, οι οποίες αντανάκλασαν τον προβληματισμό και τις προσδοκίες τους, όπως αποτυπώθηκαν στα ποιήματά τους.



Εικόνα3: σύννεφο λέξεων

5. Αξιολόγηση

Το θέμα ομολογουμένως προκάλεσε εξ αρχής το ενδιαφέρον του συνόλου των μαθητών εξαιτίας, όπως οι ίδιοι επεσήμαναν στο πλαίσιο της συζήτησης, της επικαιρότητας, της εγγύτητας και της εμπλοκής της χώρας μας στην αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης σε επίπεδο κοινωνικό και πολιτικό. Σαφώς, θετικά λειτούργησε και η αποδέσμευση της παρέμβασης από κατεξοχήν διαδικασίες εξέτασης, όπως διευκρινίστηκε από πολλούς συμμετέχοντες. Σε αυτά τα δεδομένα οφείλεται εν μέρει η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη διεκπεραίωσή της ανατιθέμενης εργασίας σε κλίμα συνεργατικό και με πνεύμα ομαδικότητας. Περιπτώσεις απροθυμίας ή αδιαφορίας υπήρξαν ελάχιστες και, φαινομενικά τουλάχιστον, δεν επηρέαζαν την ομαλή λειτουργία των ομάδων.

Ως κυριότερος παράγοντας για τη θετική αξιολόγηση της παρέμβασης θεωρείται, βάσει των παρατηρήσεων από την πλευρά των συντονιστών, η έντονη επιθυμία πολλών μαθητών να διατυπώσουν λόγο και να στείλουν ένα μήνυμα για ένα ακανθώδες ζήτημα, όπως το προσφυγικό, με διεθνείς προεκτάσεις και επιπτώσεις. Το ισχυρό αυτό κίνητρο κατέστη εμφανές τόσο κατά τη διαδικασία παραγωγής λόγου και επιλογής εποπτικού υλικού όσο και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης με επαναλαμβανόμενο το αίτημα από μέλη αρκετών ομάδων να παρουσιάσουν τις δημιουργίες τους πλέον και ενώπιον της ολομέλειας του σχολείου.

Πολλά παιδιά στο πλαίσιο της ανακεφαλαιωτικής αυτής αξιολόγησης σχολίασαν τον ωμό ρεαλισμό των φωτογραφιών, με ειδική μνεία σε εκείνες του Έλληνα φωτογράφου Γιάννη Μπεχράκη (*φωτογράφος του Reuters, βραβείο Πούλιτσερ 2016*), πολλές από τις οποίες επιλέχθηκαν από αρκετές ομάδες ύστερα από τη σχετική αναζήτηση στο Διαδίκτυο για να πλαισιώσουν τις ακροστιχίδες τους.

Από τα σχόλια των μαθητών προέκυψε ότι δεν υπήρξαν ιδιαίτερα προβλήματα κατανόησης, κριτικής προσπέλασης και ερμηνείας του σχετικού υποστηρικτικού υλικού. Αντιθέτως, αρκετή δυσκολία παραδέχτηκαν ότι αντιμετώπισαν αρκετοί κατά την παραγωγή του ποιητικού είδους της ακροστιχίδας, αν και, όπως ομολόγησαν ορισμένοι, με κάποια πρακτική εξάσκηση θα μπορούσε να υπερκεραστεί το συγκεκριμένο εμπόδιο. Από την όλη διαδικασία, όμως, έγινε αντιληπτός ο δυναμικός και μη στατικός χαρακτήρας της γραφής που ειδικά σε περιπτώσεις συνεργατικής παραγωγής απαιτεί επάλληλες εκδοχές και διαδοχικούς πειραματισμούς. Αρκετές ομάδες είχαν προετοιμαστεί σχετικά, ακόμα και στα διαλείμματα όπως υποστήριζαν, και δεν περιορίστηκαν στη σύνθεση μιας μόνο ακροστιχίδας αλλά περισσότερων στο δοθέν χρονικό πλαίσιο και μάλιστα ορισμένες είχαν και ομοιοκαταληξία.

Από τη μελέτη των ποιητικών κειμένων των παιδιών συνολικά αλλά ακόμα και μόνο από το σύννεφο λέξεων προκύπτει ότι ομολογουμένως πραγμάτωσαν την ενσυναίσθηση σε ικανοποιητικό βαθμό. Η υψηλή συχνότητα χρήσης όρων, όπως, ενδεικτικά, *ζωή, αγάπη, ανθρωπιά, φόβος, ελπίδα, φυγή, ρατσισμός*, αποτυπώνει την τάση των μαθητών να ταυτιστούν συναισθηματικά με τον Άλλο, τον ξένο, τον πρόσφυγα, και να κατανοήσουν βαθύτερα τη συμπεριφορά, τα κίνητρα και τις σκέψεις ενός ατόμου διαφορετικού από τους ίδιους.

Ως δείγμα των αποτελεσμάτων αυτής της προσπάθειας, ακολουθούν ενδεικτικά παραδείγματα:

Πλήθος θυμάτων εμφύλιου
Ρίχνονται σε μια βάρκα.
Όσο μακριά κι αν φτάσουνε,
Στάση καμιά δεν κάνουνε,
Φάρο για να αντικρίσουνε.
Υγεία και σπίτι αναζητούν
Για να επιβιώσουν...
Ικαρία ο προορισμός τους,
Αγάπη μεταξύ μας να είναι ο σκοπός τους!
Α.Σ. & Κ.Χ. (Γ4)

Πυροβολισμοί ακούγονται όλο το βράδυ
Ρέει το αίμα από τις καρδιές
Ο εμφύλιος αρχίζει...
Σοροί παντού
Φόβος για το αύριο
Υγεία πώς θα υπάρξει, αν δεν εγκαταλείψουμε τη χώρα;
Γονείς πεθαίνουν, παιδιά θρηγούν, αδέρφια αναζητούν
Ίαση τότε θα υπάρξει επιτέλους;
Ας δείξουμε αλληλεγγύη για να λεγόμαστε ΑΝΘΡΩΠΟΙ
Ο.-Μ.Σ., Α.Σ. (Γ4)

Προς μια καλύτερη ζωή
Ρέει αγάπη στην καρδιά!
Όλοι μαζί, εμείς κι εσείς,

Σήμερα ενωμένοι πια
Φεύγουμε αναζητώντας το αύριο,
Υλικά αγαθά αψηφούμε,
Για την ελευθερία προσπαθούμε,
Ισότητα αναζητούμε
Αγάπη που πάντα ποθούμε!
A.N., & Δ.Σ. (Γ4)

Πενήντα Σύριοι κι Άραβες
Ρωτάνε για ένα πλοίο.
Όπου τους δώσουνε σκεπές,
Σαλπάρουν μες το κρύο.
«Φύγε», τους λένε βιαστικά,
«Υπάρχουνε και άλλοι».
Γεμάτη η βάρκα ξεκινά,
Ιατρούς δεν έχει πάλι...
Άραγε, καταφέρνουμε κάτι έτσι;
N.Θ.Δ. (Γ1)

Πόλεμος στη Σύρια προκαλεί θανάτους.
Ραγίζουν οι καρδιές,
Όλοι πεθαίνουν,
Σπαράζουν οι ψυχές,
Φεύγουν απ' την πατρίδα τους μικρά παιδιά.
Ύστερα χάνονται μες' την απελπισιά...
Γιατί άραγε να συμβαίνουν αυτά;
Ιστορικά γεγονότα προκαλούν ταραχή.
Αγάπη κι ομόνοια να επικρατήσει σε όλη τη Γη.
Χ.Α., Α.Θ. & Τ.Ζ. (Γ2)

Παιδιά
Ρακένδυτα,
Ορφανά,
Σωσίβια
Φορώντας.
Υπάρχοντα
Για αυτούς μηδενικά.
Ίσως να μην είναι πια
Αργά
A.K., K.K., Π.Κ., Γ.Κ. (Γ2)

Πρόσφυγες εγκαταλείπουν την βομβαρδισμένη πατρίδα τους,
Ρισκάρουν την ζωή τους μπαίνοντας σε μικρές βάρκες,
Στην χώρα τους ο εμφύλιος μαίνεται...
Φαίνονται κουρασμένοι και πεινασμένοι.
Υπάρχει δυστυχία στο ταξίδι τους στο άγνωστο,

Γέμισε η Ελλάδα λόγω των κλειστών συνόρων.
Ικανοί και ομόψυχοι Έλληνες κάνουν ό,τι μπορούν...
ΑΝΟΙΞΤΕ τα σύνορα!
Σ.Κ. & Ν.Κ. (Γ3)

Συμπεράσματα

Σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης, η διδακτική παρέμβαση έδωσε προτεραιότητα στο συναισθηματικό γραμματισμό των μαθητών της τρίτης τάξης του 3ου Γυμνασίου Ναυπάκτου το σχολικό έτος 2015-16. Η κριτική ερμηνευτική προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων με θέμα τις διαστάσεις της προσφυγικής κρίσης και ο αναστοχασμός αποτελούν βασικά μέσα για την επίτευξη ιστορικής κατανόησης και της ενίσχυσης του κοινωνικού και πολιτικού γραμματισμού συγχρονικά. Στο πλαίσιο αυτό, αποδείχθηκε εφικτή η υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων παραγωγής πρωτότυπων ποιημάτων και συγκεκριμένα ακροστιχίδων με θέμα την προσφυγιά για μαθητές και των δυο φύλων, διαφορετικής εθνικότητας και με ποικίλες κοινωνικές καταβολές και μαθησιακές επιδόσεις. Όλοι οι μαθητές εξέφρασαν μέσω της ποίησης τους προβληματισμούς, τις απόψεις και τις προσδοκίες τους για το μέλλον όσον αφορά το φαινόμενο της προσφυγιάς, τις διαστάσεις και τις επιπτώσεις της, το ρόλο του ατόμου μεμονωμένα και της κοινωνίας συλλογικά προκειμένου να υπάρξει και βραχυπρόθεσμη αποτελεσματική αντιμετώπιση και μακροπρόθεσμη επίλυση υπό το πρίσμα του ανθρωπισμού και της αλληλεγγύης. Σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και αλληλεπίδρασης και με τους εκπαιδευτικούς ως εμπνευστές και συντονιστές της μαθησιακής διαδικασίας, οι μαθητές ασκήθηκαν στην ενσυναίσθηση μέσω της έστω και πρόσκαιρης απόπειράς τους να ταυτιστούν συναισθηματικά με τον λιγότερο ή περισσότερο διαφορετικό από τους ίδιους πρόσφυγα, εθελοντή ή παρατηρητή.

Η ανάρτηση των ακροστιχίδων σε Διαδικτυακό ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων μέσω του δημόσιου χαρακτήρα του τελευταίου οδήγησε και στην ευαισθητοποίηση της υπόλοιπης σχολικής καθώς και τοπικής κοινότητας, επιπρόσθετα προς τον ψηφιακό και πολυτροπικό γραμματισμό των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αηδόνη, Σ. (επιμ.) (2015). *Στα ίχνη της γραφής, Η Ιστορία της Γραφής και της Γλώσσας στον Ελλαδικό Χώρο, φάκελος εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Διεύθυνση Αρχαιοτήτων και Πολιτιστικής Κληρονομιάς Διεύθυνση Μουσείων Τμήμα Αρχαιολογικών Μουσείων και Συλλογών (ISBN: 978-960-386-176-8).
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*, μτφρ. Ε. Μουτσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;*, μτφρ. Α. Παπασταύρου. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσογιάννης, Δ.(2010). *Τ.Π.Ε. και γραμματισμός. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3: κλάδος ΠΕ02, β΄ έκδοση, αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη, (σ. 29-48). Πάτρα: ΙΤΥ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Νέα Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου - 1ο και 2ο μέρος -, Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας & λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο)*. Αθήνα:Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε Μαρτίου 24, 2016, από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Σουλιώτης, Μ. κ.ά.(2012). *Δημιουργική γραφή, Οδηγίες πλεύσεως, βιβλίο εκπαιδευτικού*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Υπουργική Απόφαση Γ2/21072α (ΦΕΚ 303/τ. Β΄/13-3-2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος. Ανακτήθηκε Μαρτίου 24, 2016, από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Ο ρόλος του κατασκευαστικού παιχνιδιού στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

The role of constructive play in the cognitive, social and emotional development of children in preschool and early school age

Δημήτριος Σιδιρόπουλος, Σχολικός Σύμβουλος Α/θμιας Εκπαίδευσης Νομού Θεσσαλονίκης,
dimsid@edlit.auth.gr

Dimitrios Sidiropoulos, School Consulter in Primary Education Prefecture of Thessaloniki,

dimsid@edlit.auth.gr

Abstract: This work is a brief bibliographic review on the effect of constructional play on the cognitive, social and emotional development of children during pre-school and early school age. The concept of constructive play includes an open process of discovery and holistic learning, during which children acquire in-house motivation, practice in decision-making and feel pleasure that they self-act experiment and create constructions. Thus, teachers need to organize and implement educational actions beyond the curriculum's academic objectives, in which children will have opportunities to actively engage in constructional play within and out of the school community. In this way, children will collect and process information, familiarize themselves with new experiences and practices and develop basic socio-cognitive and emotional skills such as autonomy, imagination, problem solving, empathy and positive self-esteem. As a result, children will become readier to respond adequately to school requirements, regardless of the existing limitations and deficiencies of their immediate and wider family and socio-cultural environment.

Keywords: Constructive play, cognitive development of children, social and emotional development of children, preschool age, first school age

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση του ρόλου του κατασκευαστικού παιχνιδιού στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Η έννοια του κατασκευαστικού παιχνιδιού περιλαμβάνει μία ανοιχτή διαδικασία ανακαλυπτικής και ολιστικής μάθησης, στη διάρκεια της οποίας τα παιδιά αποκτούν εσωτερικά κίνητρα, ασκούνται στη λήψη αποφάσεων, και νιώθουν ευχαρίστηση που αυτενεργούν, πειραματίζονται και δημιουργούν κατασκευές με ποικίλα ανοιχτά φυσικά/τεχνητά υλικά. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να οργανώνουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις,

πέραν των προσδιορισμένων διδακτικών στόχων του προγράμματος σπουδών, στις οποίες τα παιδιά θα έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να εμπλακούν ενεργά και μεθοδικά με το κατασκευαστικό παιχνίδι, εντός και εκτός του χώρου της σχολικής τάξης. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα αποκτήσουν νέες εμπειρίες και πρακτικές μάθησης και θα αναπτύξουν βασικές κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως είναι η αυτονομία, η επιμονή, η φαντασία, η επίλυση προβλημάτων, η ενσυναίσθηση και η θετική αυτοεκτίμηση. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά θα καταστούν περισσότερο επαρκή να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και κοινωνικές προσδοκίες του σχολείου, ανεξαρτήτως των υφιστάμενων περιορισμών του άμεσου και ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικο-πολιτισμικού τους περιβάλλοντος.

Λέξεις κλειδιά: κατασκευαστικό παιχνίδι, γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, προσχολική ηλικία, πρώτη σχολική ηλικία

Εισαγωγή

Το κατασκευαστικό παιχνίδι συνήθως ξεκινά στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και γίνεται ολοένα πιο πολύπλοκο και απαιτητικό με την πάροδο του χρόνου φοίτησης των μαθητών στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Τα παιδιά νοιώθουν χαρά και ευχαρίστηση να κάνουν συνδυασμούς, να εφευρίσκουν εναλλακτικά σενάρια και να δοκιμάζουν να φτιάχνουν τα δικά τους δημιουργήματα με διαφορετικό και πρωτότυπο κάθε φορά τρόπο (Bodrova & Leong, 2003a). Το κατασκευαστικό παιχνίδι έχει μία ευρεία ποικιλία εφαρμογών και δράσεων, που ξεκινά από το κτίσιμο ενός δρόμου ή ενός κάστρου, είτε με ακατέργαστα υλικά όπως πηλό και άμμο, είτε με κατεργασμένα υλικά, όπως ξύλινα κύβοι, τούβλα και άλλα τρισδιάστατα υλικά, και φτάνει μέχρι τη σύνθεση ενός μαγνητικού πάζλ και την κατασκευή ενός διαστημοπλοίου, μίας μακέτας πόλης ή ενός ρομπότ με ανακυκλώσιμα υλικά (Stroud, 1995). Η έννοια του κατασκευαστικού παιχνιδιού περιλαμβάνει δραστηριότητες χρήσης ενός εύρους υλικών και αντικειμένων με σκοπό την ολοκλήρωση μίας κατασκευής. Τα παιδιά εμπλέκονται στο κατασκευαστικό παιχνίδι προκειμένου, είτε να επιλύσουν ένα ρεαλιστικό πρόβλημα που έχουν να διαχειριστούν, είτε να απαντήσουν σε προσωπικά τους ερωτήματα σε ζητήματα του κόσμου, που τους περιβάλλει (Ginsburg, 2007). Οι Johnson, Chrisie και Wardle (2005: 160) εστίασαν στη σημαντικότητα του χωροχρονικού πλαισίου, εντός του οποίου λαμβάνει χώρα το κατασκευαστικό παιχνίδι στη βάση των εξής τριών παραγόντων: α) το φυσικό περιβάλλον (στεγασμένος/ ανοιχτός χώρος, δομημένο περιβάλλον/φύση), β) την κοινωνική οικολογία (κατοικίες/πάρκα/ γειτονιές τοπικής κοινότητας) και γ) το πολιτισμικό περιβάλλον ανάπτυξης των παιδιών (κυρίαρχη κουλτούρα, αυτοπροσδιορισμός, μέσα εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης).

1. Γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και κατασκευαστικό παιχνίδι

Σύμφωνα με το Hurwitz (2003), υφίσταται αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο ατομικό/ομαδικό παιχνίδι και στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη των παιδιών. Οι παραπάνω αναφορές συνάδουν ιδιαιτέρως με το κατασκευαστικό παιχνίδι, που ανήκει στον τύπο του ώριμου και σκόπιμου παιγνιδιού, πέραν του εύρους των θεωρητικών και ερευνητικών πτυχών, που μπορεί αυτό να παρατηρηθεί, και, συνακόλουθα, να ερμηνευτεί. Οι Bodrova και Leong (2005) υποστήριξαν ότι τα παιδιά μέσω του κατασκευαστικού παιγνιδιού εξασκούνται στην ενεργή και ανακαλυπτική μάθηση, αφού χρειάζεται να δημιουργήσουν φανταστικές περιστάσεις, να δώσουν ρητούς ρόλους και να θέσουν κανόνες και συμπεριφορές. Αυτό το κάνουν, επειδή κινητοποιούνται ενεργά προκειμένου να αποκτήσουν θεμελιώδεις κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, που χρειάζονται για να εξερευνήσουν τον κόσμο με τις αισθήσεις, τα συναισθήματα και το σώμα τους και να εξοικειωθούν με ανοίξεις ιδέες/αντιλήψεις και πρωτόγνωρα υλικά, που θα χρησιμοποιήσουν στις κατασκευές τους (Nicolopoulou et al., 2010). Το κατασκευαστικό παιχνίδι διαφοροποιείται ως προς την ταυτότητά του στη βάση των υλικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά, στα οποία περιλαμβάνονται το ξύλο, η πέτρα, το σύρμα, το χαρτί, τα ανακυκλώσιμα, χειροποίητα και φυσικά υλικά και τα ψηφιακά εικονικά στοιχεία. Ανεξαρτήτως των υλικών που χρησιμοποιούνται στη διάρκεια του κατασκευαστικού παιγνιδιού, τα παιδιά αποκτούν θετικές εμπειρίες αυτονομίας, δημιουργίας και ελεύθερης επιλογής, που είναι βασικές παράμετροι για να οικοδομηθεί ένα πλαίσιο μάθησης στο σχολείο, που θα ικανοποιεί τις έμφυτες ψυχοκοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών για επάρκεια, αυτοπροσδιορισμό και σύναψη σχέσεων (Pramling Samuelsson & Asplund, 2008).

2. Ανακαλυπτική μάθηση και κατασκευαστικό παιχνίδι

Το κατασκευαστικό παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό μέσο μάθησης και «μία σημαντική πηγή ανάπτυξης» στην προσχολική και σχολική ηλικία (Vygotsky, 1978: 102) και συνάδει με μία ανοιχτή από την αρχή μέχρι το τέλος εξερεύνηση, που σταδιακά γίνεται όλο και περισσότερο λειτουργική και ώριμη ως προς τη φύση και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της (Van Thiel & Putnam-Franklin, 2004). Συχνά, τα παιδιά μπεινοβγαίνουν ανάμεσα στο κατασκευαστικό και στο δραματικό παιχνίδι, στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν νέες πληροφορίες, να αναδιαμορφώσουν τις πρότερες γνώσεις τους σε νέα γνωστικά σχήματα, να αποκτήσουν καλές πρακτικές μάθησης και να αλληλεπιδράσουν θετικά και αμφίδρομα με τους συνομηλίκους της ομάδας τους (Pellegrini & Bjorklund, 2004). Ως συνέπεια χρειάζεται όλα τα παιδιά να υποστηριχθούν ποικιλότροπα και πολυ-επίπεδα από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο με σκοπό να εμπλακούν ενεργότερα και μεθοδικά με το κατασκευαστικό παιχνίδι με ένα περισσότερο προσωπικό και δημιουργικό τρόπο (Hännikäinen et al., 2013). Η επιλογή, η χρήση και η συναρμολόγηση υλικών, από μόνη της ως μία δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει ιδιαίτερες γνωστικές, κινητικές και αισθητικές δεξιότητες από

πλευράς των παιδιών. Επιπλέον, ο νοερός σχεδιασμός του προς κατασκευή κατασκευαστικού έργου, η πρόβλεψη των συναρμογών που απαιτούνται για την ολοκλήρωσή του, και η άσκηση των αρχικών σχεδίων στη βάση της δοκιμής και πλάνης, αποτελούν σύνθετες λογικές διεργασίες ανακαλυπτικής μάθησης, που βελτιώνουν τόσο την οπτικοχωρική αντίληψη και το χειρισμό μη λεκτικών εννοιών, όσο και την αριθμητική και προμαθηματική σκέψη των παιδιών (Wolfgang et al., 2003). Τέλος, τα παιδιά που εμπλέκονται σε πιο εξειδικευμένα παιχνίδια ηλεκτρολογικών, ηλεκτρονικών ή μηχανικών κατασκευών, έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν στην πράξη μέσα σε εικονικά/υλικά περιβάλλοντα προσομοίωσης στο πεδίο ενός εύρους εννοιών από το χώρο των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών (Bodrova & Leong, 2003b).

3. Γλωσσικός, μαθηματικός εγγραμματισμός και κατασκευαστικό παιχνίδι

Τα παιδιά στη διάρκεια του κατασκευαστικού παιχνιδιού αναπτύσσουν δεξιότητες αναδυόμενου γλωσσικού εγγραμματισμού, καθώς εξοικειώνονται με απλές ή σύνθετες προ-αναγνωστικές και προ-γραφικές δεξιότητες (Kendrick, 2005; Olszewski & Fuson, 1982). Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν λέξεις σε εκτυπωμένα κείμενα, που βρίσκονται στα διάφορα μέρη του κατασκευαστικού παιχνιδιού χωρίς να αντιλαμβάνονται το εξειδικευμένο λεξιλόγιό τους. Αυτό συμβαίνει καθώς παίζουν τα παιδιά με διάφορα υλικά που συνδέονται με την ανάγνωση και τη γραφή, όπως είναι τα μολύβια, οι σφραγίδες, οι ετικέτες, οι τυπωμένες παραστάσεις, τα εικονο-σχέδια και τα ιδεογράμματα (Neuman & Roskos, 1993; Vukelich, 1994). Σύμφωνα με τον Pickett (1998) οι εκπαιδευτικοί που εκθέτουν τα παιδιά στη χρήση υλικών γραφής και ανάγνωσης, στη διάρκεια του κατασκευαστικού παιχνιδιού, ενισχύουν τις δεξιότητες της αναδυόμενης γραφής, αφού τα παιδιά παρωθούνται να κάνουν σχέδια και ολογράμματα με σκοπό να προσδιορίσουν στοιχεία της λειτουργίας και της ιδιοκτησίας του κατασκευαστικού παιχνιδιού. Ως προς το μαθηματικό εγγραμματισμό, τα παιδιά της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας που εμπλέκονται ενεργά και μεθοδευμένα με το κατασκευαστικό παιχνίδι μαθαίνουν σημαντικές χωρικές σχέσεις και κατανοούν καλύτερα τα γνωρίσματα των κανονικών γεωμετρικών σχημάτων και μετρήσεων, καθώς φτιάχνουν κατασκευές με τούβλα και άλλα τρισδιάστατα υλικά (Verdine et al., 2014; Hanline et al., 2010; Caldera et al., 1999). Επίσης, κάνοντας χρήση τρισδιάστατων μοτίβων και σχεδίων, τα παιδιά εξασκούνται στην επίλυση ρεαλιστικών προβλημάτων, που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για αυτά, καθώς παρωθούνται να βρουν εναλλακτικά σενάρια προσέγγισης και κατανόησης του περιβάλλοντος πλαισίου μάθησης και ανάπτυξής τους (Bergen, 2007; Clements & Sarama, 2007). Τέλος, τα παιδιά έχουν πολλαπλές ευκαιρίες στο κατασκευαστικό παιχνίδι να συζητούν με τους συνομηλίκους της σχολικής τάξης αναφορικά με τις πρότερες αντιλήψεις τους, να διαλέγονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να ασκούνται να σκέπτονται και να ενεργούν με φανταστική, αποκλίνουσα και δημιουργική σκέψη, να (αυτό)ρυθμίζουν την κοινωνική συμπεριφορά τους και να επικοινωνούν λειτουργικά για προσωπικούς και επικοινωνιακούς λόγους (Copely & Oto, 2006).

4. Κοινωνικο-γνωστικές ανάγκες των παιδιών και κατασκευαστικό παιχνίδι

Στη διάρκεια της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, αποτελεί προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με τα παιδιά να μπορέσουν να συναντήσουν και να ικανοποιήσουν τις βασικές κοινωνικο-γνωστικές τους ανάγκες (Bruner 1972). Τα παιδιά, εξαιτίας των έμφυτων κινήτρων τους να ανακαλύψουν τον κόσμο, στη διάρκεια του κατασκευαστικού παιχνιδιού, διερευνούν θέματα που τους ενδιαφέρουν, αποκτούν μη συνήθεις μαθησιακές εμπειρίες, βελτιώνουν την κατανόησή τους και λαμβάνουν αισθητηριακά ερεθίσματα τα οποία τους βοηθούν να αναπτυχθούν κοινωνικο-γνωστικά, νευρο-βιολογικά και ψυχο-συναισθηματικά (Drew et. al., 2008; Christie & Johnsen, 1983). Επιπροσθέτως, οι μαθητές, καθώς πειραματίζονται και δοκιμάζουν τα διάφορα είδη των υλικών, ικανοποιούν την έμφυτη ανάγκη τους για λεκτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους και τους ενήλικες (εκπαιδευτικούς) μέσω της συζήτησης και της περιγραφής των επιμέρους δράσεων και των αποτελεσμάτων τους κατά τη διάρκεια του κατασκευαστικού παιχνιδιού (Lillard et al., 2013). Επίσης, τα παιδιά ικανοποιούν την ανάγκη τους για συναισθηματικές σχέσεις ασφάλειας, φροντίδας και εμπιστοσύνης, αφού οι εκπαιδευτικοί τους υποστηρίζουν να αυτενεργήσουν, εκδηλώνοντας εκτίμηση, αναγνώριση και σεβασμό για τις προσπάθειές τους. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά νιώθουν καλά για τους εαυτούς και τις ιδέες τους και, έτσι, είναι περισσότερο πιθανόν να συμπεριφερθούν στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας με αλληλοεκτίμηση, συνεργατικότητα και αλληλεγγύη (Schulz & Bonawitz, 2007). Επιπροσθέτως, τα παιδιά αναπτύσσουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, καθώς επιλέγουν με δική τους πρωτοβουλία να συνεργάζονται, να μοιράζονται και να διαπραγματεύονται τις διαφωνίες τους με την ομάδα αναφοράς στη διάρκεια του κατασκευαστικού παιχνιδιού (Ihn, 1998). Τέλος, οι Flynn και Kieff (2002) διετύπωσαν τη θέση ότι, όταν τα παιδιά συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στο κατασκευαστικό παιχνίδι, αποκτούν ιδιαίτερες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως να μοιράζονται ιδέες, να αλληλεπιδρούν, να αλληλο-περιχωρούν τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους, να ελέγχουν τις μη συνειδητές ορμές και φοβικές ανησυχίες τους, και να αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, ανακάλυψη και δημιουργικότητα (Carlson et al., 1998).

5. Εκπαιδευτικές πρακτικές και κατασκευαστικό παιχνίδι

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δρουν ως μέντορες και ως εμπνευστές της σχολικής ομάδας προκειμένου τα παιδιά να εμπλακούν με ένα τρόπο βιωματικό σε παιγνιώδεις κατασκευαστικές δραστηριότητες. Ως προς αυτό το σκοπό, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παρέχουν συνεχή παιδαγωγική/ψυχολογική υποστήριξη, επαρκή χρόνο και ανοιχτά υλικά στα παιδιά ώστε να κινήσουν το ενδιαφέρον και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους στην κατασκευή των δημιουργιών τους (Drew & Rankin, 2004). Έτσι, τα παιδιά μπορεί να ξεκινήσουν από απλές παιγνιώδεις κατασκευές, όπως είναι η ταξινόμηση και το στοίβασμα ξύλινων τούβλων, και να καταλήξουν να δημιουργούν περισσότερο περίπλοκες και

συγκροτημένες κατασκευές (Ashiabi, 2007). Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παρωθούν συνεχώς τους μαθητές να συνεργάζονται, να κάνουν χρήση κάθε είδους υλικού και με οποιοδήποτε τρόπο κρίνουν κάθε φορά, ώστε σταδιακά να αποκτήσουν μεγαλύτερη θετική αυτοεκτίμηση για τις κατασκευαστικές τους δεξιότητες, ανεξαρτήτως της ποιότητας των τελικών προϊόντων της δημιουργίας τους (Rubin et al., 1978). Έτσι, τα παιδιά θα αποκτήσουν καλές συνήθειες, αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, και βασικές κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η επιμονή, η ευελιξία, η συγκέντρωση και η στοχο-προσήλωση (Armitage, 2005). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία του κατασκευαστικού παιχνιδιού, στο βαθμό που και οι ίδιοι κατανοούν τη θετική επίδρασή του στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, αφού στη διάρκεια των κατασκευαστικών δραστηριοτήτων έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε ένα εσωτερικό αναστοχαστικό διάλογο, να μετασχηματίσουν δυσλειτουργικές ιδέες και πρακτικές, να θέσουν εναλλακτικές οπτικές και να αποκτήσουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση του τρόπου μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών (Sandberg & Eriksson, 2010).

Σύνοψη

Με βάση τα παραπάνω κρίνεται παιδαγωγικά σκόπιμο να εμπλακούν τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε οργανωμένες και συστηματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατασκευαστικού παιχνιδιού, εντός και εκτός του πλαισίου λειτουργίας της σχολικής τάξης. Έτσι, τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν στη χρήση και συναρμογή ενός εύρους ανοιχτών φυσικών/τεχνικών υλικών, στον κριτικό έλεγχο των αρχικών τους ιδεών/σχεδίων, στην επίλυση προβλημάτων, στη δημιουργία εναλλακτικών σεναρίων και στη νοητική επεξεργασία των δεδομένων, που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία του κατασκευαστικού παιχνιδιού. Ως προς αυτό το σκοπό, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υποστηρίζουν τα παιδιά με επιστάμενο και βιωματικό τρόπο στη διάρκεια του κατασκευαστικού παιχνιδιού. Αυτό θα το επιτύχουν, στο βαθμό που ενεργούν πρωτίστως ως θετικά πρότυπα ορθολογικής και δημιουργικής σκέψης, είτε ως εξωτερικοί παρατηρητές, είτε ως συμπαίκτες τους, και εξασκούν μία φθίνουσα/μη κατευθυνόμενη καθοδήγηση στα παιδιά, που έχει ως κύριο σκοπό να προαχθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση, η διαλεκτική συζήτηση και ο αναστοχασμός μεταξύ των μελών της ομάδας αναφοράς τόσο ως προς το σχεδιασμό και τη διαδικασία όσο και ως προς το τελικό προϊόν του κατασκευαστικού παιχνιδιού (Siraj-Blatchford, 2008). Ως αποτέλεσμα των αναφερόμενων διδακτικών πρακτικών, τα παιδιά αποκτούν νέες εμπειρίες μάθησης/εργασίας και βασικές κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και στις κοινωνικές προσδοκίες του σχολείου (Steglin, 2005). Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε παιγνιώδεις κατασκευαστικές δραστηριότητες μπορεί να συμβάλλει θετικά στην άμβλυνση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων, που καταγράφονται, εξαιτίας των περιορισμών του άμεσου και/ή ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικο-πολιτισμικού τους περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrews, N. Schindler, H. Kersh, J. Samper, A., & Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*, 26(3), 269-309.
- Armitage, M. (2005). The influence of school architecture and design on the outdoor play experience within the primary school. *Paedagogica Historica*, 41(4&5), 535-553.
- Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199-207.
- Bergen, D. (2007). Play as the learning medium for future scientists, mathematicians, and engineers. *American Journal of Play*, 1(4), 413-428.
- Caldera, Y. McDonald Culp, A, Truglio, R., Alvarez, M., & Huston, A. (1999). Children's play preferences, construction play with blocks, and visual-spatial skills: Are they related? *International Journal of Behavioral Development*, 23, 855-872.
- Carlson, S. Taylor, M., & Levin, G. (1998). The influence of culture on pretend play: The case of Mennonite children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(4), 538-565.
- Clements, D. & Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the building blocks project. *Journal for Research in Mathematical Education*, 38, 136-163.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2003a). The importance of being playful. *Educational Leadership*, 60(7), 50-54.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2003b). Chopsticks and counter chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 58(3), 10-17.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2005). Uniquely preschool: What research tells us about the ways young children learn. *Educational Leadership*, 63(1), 44-47.
- Bruner, J. (1972). The nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Carlson, S. Taylor, & M., Levin, G. (1998). The influence of culture on pretend play: The case of Mennonite children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 538-565.
- Christie, J. & Johnsen, E. (1983). The role of play in social-intellectual development. *Review of Educational Research*, 53(1), 93-115.
- Copley, J. & Oto., M. (2006). An investigation of the problem-solving knowledge of a young child during block construction. Retrieved May 14, 2017, from <http://www.west.asu.edu/cmweb/pme/resrepweb/PME-rr-copley.htm>
- Drew, W. & Rankin, B. (2004). Promoting creativity for life using open-ended materials. *Young Children* 59 (4), 38-45.
- Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond. *Journal of American Academy of Pediatrics*, 119(1), 183-185.

- Flynn, L. & Kieff, J. (2002). Including everyone in outdoor play. *Young Children*, 57(3), 20-26.
- Hanline, M. Milton, S., & Phelps, P. (2010). The relationship between preschool block play and reading and math's abilities in early elementary school: A longitudinal study of children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1005-1017.
- Hännikäinen, M. Singer, E., & Van Oers, B. (2013). Promoting play for a better future. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 165-171.
- Hurwitz, S. (2003). To be successful - let them play! *Childhood Education*, 79(2), 101-102.
- Johnson, J. Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. New York: Allyn & Bacon.
- Ihn, H. (1998). Analysis of preschool children's equipment choices and play behaviors in outdoor environments. *Early Childhood News*, 10(4), 20-25.
- Kendrick, M. (2005). Playing house: A sideways glance at literacy and identity in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 5-28.
- Lillard, A. Matthew, D. Lerner, D. Hopkins, E. Dore, R. Smith, E., & Palmquist, C. (2013). The impact of pretend play on children's development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin* 139, 1-34.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of parent mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 95-122.
- Nicolopoulou, A. De Sá, A. Ilgaz, H., & Brockmeyer, C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 5, 61-71.
- Olszewski, P. & Fuson, K. (1982). Verbally expressed fantasy play of preschoolers as a function of toy structure. *Developmental Psychology*, 18, 57-61.
- Pellegrini, A. & Bjorklund, D., (2004). *The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play*. *Human Nature*, 15(1), 23-43.
- Pickett, L. (1998). Literacy learning during block play. *Journal of Research in Childhood Education*, 12, 225-230.
- Pramling Samuelsson, I. Asplund, M. (2008). The playing learning child: Towards pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Rubin, K. Watson, K., & Jambor, T. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool - on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619-631.
- Schulz, L. & Bonawitz, E. (2007). Serious fun: Preschoolers engage in more exploratory play when evidence is confounded. *Developmental Psychology*, 43(4), 1045-1050.

- Siraj-Blatchford, I. (2008). Understanding the relationship between curriculum, pedagogy and progression in learning in early childhood. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 7 (2), 6-13.
- Steglin, D. (2005). Making the case for play policy: Research-based reasons to support play-based environments. *Young Children*, 60(2), 76-86.
- Stroud, J. (1995). Block play: Building a foundation for literacy. *Early Childhood Education Journal*, 23, 9-13.
- Wolfgang, C. Stannard, L., & Jones, I. (2003). Advanced construction play with LEGOs among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Early Child Development and Care*, 173, 467-475.
- Van Thiel, L. & Putnam-Franklin, S. (2004). Standards and guidelines: Keeping play in professional practice and planning. *Play, Policy, and Practice Connections*, 8(2), 16-19.
- Verdine, B. Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K. Newcombe, N. Filipowicz, A., & Chang, A. (2014). Deconstructing building blocks: Preschoolers' spatial assembly performance relates to early mathematical skills. *Child Development*, 85(3), 1062-1076.
- Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 153-170.
- Vygotsky, L. 1978. The role of play in development. In *Mind in Society*. (pp 92-104). (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Ψηφιακή αφήγηση: Ανασκόπηση και προτάσεις για την αξιοποίηση της στην
πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

**Digital storytelling: review and suggestions for its use in primary and secondary
education**

Τιμολέων Θεοφανέλλης, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Β. Αιγαίου, Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής,
Δρ., timtheof@gmail.com

Ζήσης Δημητριάδης, Καθηγητής Πληροφορικής, BSc in Computer science in Athens University of Economics
and Business, MSc of Business Administration in Open University of Cyprus, MSc on Engineering of pervasive
computing systems in Hellenic Open University, zisis.dimitriadis@gmail.com

Timoleon Theofanellis, Regional Directorate for Education of North Aegean, School Advisor,
timtheof@gmail.com

Zisis Dimitriadis, Teacher of Computer Science, BSc in Computer science in Athens University of Economics
and Business, MSc of Business Administration in Open University of Cyprus, MSc on Engineering of pervasive
computing systems in Hellenic Open University, zisis.dimitriadis@gmail.com

Abstract: This article deals with the use of digital storytelling in primary and secondary education. After studying the current bibliography we present storytelling, the digital version of it and the prerequisites of its uses in educational environments. We have used specific software and web 2.0 tools and we suggest techniques and specific tools for different ages of students from kindergarten up to upper secondary schools. This article presents the results of our bibliographical research combined with our experience and its purpose is to give the proper background for the teachers and to encourage them to include it in the students' activities.

Keywords: digital storytelling, primary, secondary

Περίληψη: Η παρούσα εργασία ασχολείται με την ψηφιακή αφήγηση και την εκπαιδευτική αξιοποίηση της στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά παραθέτονται οι ορισμοί και οι προϋποθέσεις για την επιτυχημένη χρήση της. Στη συνέχεια προτείνονται δοκιμασμένες τεχνικές και πρακτικές για την αξιοποίηση της από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Γυμνάσιο. Αφού μελετήθηκε η τρέχουσα βιβλιογραφία δημιουργήθηκαν και δοκιμάστηκαν εκπαιδευτικά σενάρια, προτείνονται ενδεικτικά λογισμικά που μπορεί να αξιοποιηθούν, αλλά η έμφαση δίνεται στο εκπαιδευτικό σκέλος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε αυτή την εργασία.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια

Εισαγωγή

Αφήγηση (Storytelling) είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και δράσεων για την αναπαράσταση των στοιχείων και των εικόνων μιας ιστορίας με τρόπο που να κεντρίζει τη φαντασία του ακροατή. Σύμφωνα με τον Campbell (1988), πρώτη μορφή αφήγησης αποτελούν οι μύθοι, ιστορίες που διηγούνταν οι πρόγονοι μας προκειμένου να καταγράψουν και να μεταβιβάσουν σημαντικά γεγονότα και δρώμενα της εποχής στις νεότερες γενιές. Συνήθως, το περιεχόμενο των μύθων είχε στόχο να δοξάσει κάποιον ήρωα, να μεταδώσει σημαντικά γεγονότα ή να αναδείξει πρότυπα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ωστόσο, πέρα από την μεταβίβαση γνώσεων, πολιτισμικών αξιών, στάσεων και αξιών, η αφήγηση χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους στην προσπάθειά τους να εναρμονιστούν με το περιβάλλον και να κατανοήσουν την ανθρώπινη ύπαρξη. Κυρίως, η αφήγηση χρησιμοποιείται ως ψυχαγωγικό μέσο που κεντρίζει το ενδιαφέρον, ευχαριστεί και δραστηριοποιεί οπτικοακουστικά τον ακροατή. Πέρα από τον ψυχαγωγικό της ρόλο, η αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην εκπαίδευση ως πρωταρχικό μέσο διαπαιδαγώγησης στα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα και έχει απασχολήσει έντονα την εκπαιδευτική έρευνα (Οικονόμου, 2010).

1. Η Τεχνική της Αφήγησης στην Εκπαίδευση

Από την εμφάνισή της αλλά και μέχρι σήμερα, η αφήγηση αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη εκπαιδευτική τεχνική, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι προσελκύει το ενδιαφέρον και βοηθά στην εμπέδωση των πληροφοριών από τους εκπαιδευόμενους, αφού οι άνθρωποι μπορούν να απομνημονεύσουν και να ανακαλέσουν πιο εύκολα πληροφορίες τις οποίες έλαβαν μέσα από μια ιστορία, ειδικά αν η ιστορία αυτή σχετίζεται με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Ο τρόπος κωδικοποίησης και παρουσίασης του μαθησιακού αντικειμένου, όπως και κάθε είδους πληροφορίας, επηρεάζει σημαντικά τη δυνατότητα των ανθρώπων να το απομνημονεύσουν και να το ανακαλέσουν στο μέλλον. Άλλωστε, οι μαθητές τείνουν να θυμούνται τις καλές ιστορίες σε σχέση με τη διδασκαλία που δεν περιέχει ιστορίες (Rex et al., 2002). Μέσω της αφήγησης, οι ιστορίες και τα γεγονότα μεταδίδονται στους μαθητές, αποδίδοντας αποτελεσματικά την πλοκή και το νόημα της ιστορίας, υποστηρίζοντας την απόκτηση της ουσιαστικής γνώσης. Η «ιστορία» συγκινεί το κοινό και αποτελεί κέντρο αναφοράς και προβληματισμού. Οι ιστορίες και τα παραμύθια αγγίζουν ζητήματα και συναισθηματικές εμπειρίες της παιδικής ηλικίας, κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και κινητοποιούν τους μηχανισμούς της προβολής και της ταύτισης (von Franz, 1996), κάτι που σύμφωνα με τον Schank (1995) δίνουν νόημα στις εμπειρίες και αποτελούν κλειδί για τη μάθηση.

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί πολύ σημαντικό εργαλείο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει τις προφορικές και βελτιώνει τις γραπτές ικανότητες λόγου των εκπαιδευομένων, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών (Γεωργιάδου κ.ά. 2008). Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση (συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας της ακρόασης και της κατανόησης μιας ιστορίας) οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην εξάσκηση σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τη δόμηση περιεχομένου, την επεξεργασία των πληροφοριών και την εξαγωγή νοήματος.

Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των αφηγήσεων ενισχύεται περαιτέρω με την δυνατότητά τους να υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη μετάδοση αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών. Με τον τρόπο αυτό για παράδειγμα, βοηθούν τον άνθρωπο να λαμβάνει αποφάσεις για τη ζωή του βασιζόμενος στα παραδείγματα των ηρώων των ιστοριών (Rex et al., 2002).

Ο Matthews (2014) θεωρεί ότι η αφήγηση αποτελεί ισχυρό εργαλείο για τη διδασκαλία και τη μάθηση όπου μέσα από προσωπικές αφηγήσεις, εικόνες και μουσική δημιουργείται μια μοναδική και συχνά συναισθηματική εικόνα της εμπειρίας του αφηγητή. Η αποτελεσματική χρήση εμπλέκει τους ακροατές και παρέχει ανατροφοδότηση στον αφηγητή που βελτιώνει την ιστορία του ανάλογα με τις αντιδράσεις που προσλαμβάνει.

2. Ψηφιακή Αφήγηση – Digital Storytelling

Η πρόοδος που έχει πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στον τομέα της τεχνολογίας, δεν άφησε ανεπηρέαστο και τον τομέα της αφήγησης. Η Ψηφιακή αφήγηση αποτελεί πλέον ένα ισχυρό εργαλείο τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη μάθηση. Η εξέλιξη του διαδικτύου (Internet) έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο δόμησης και οργάνωσης πληθώρας πληροφοριών, γεγονός που έχει επιπτώσεις τόσο σε κοινωνικό όσο και επιστημονικό επίπεδο. Στην εποχή του Web 2.0 οι χρήστες παύουν να είναι μόνο καταναλωτές της διαθέσιμης πληροφορίας, αφού έχουν τη δυνατότητα εύκολα να δημοσιεύουν υλικό στο διαδίκτυο, να επεξεργάζονται τις διαθέσιμες πληροφορίες και να συμμετέχουν στο σχολιασμό αλλά και τη μετάδοση αυτών. Η τεχνολογική πρόοδος, όταν εφαρμόζεται κατάλληλα, μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της αφήγησης.

Για τον όρο «ψηφιακή αφήγηση» έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί. Ψηφιακή αφήγηση σύμφωνα με τον Lathem (2005) ορίζεται ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με την αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ (Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνιών). Ο Chung (2007) προτείνει την ψηφιακή αφήγηση ως πρακτική ενσωμάτωσης ψηφιακού κειμένου, εικόνας, βίντεο και ήχου στην παρουσίαση ιστορίας με την αξιοποίηση υπολογιστή και πολυμέσων. Είναι μία σχετικά νέα μορφή τέχνης (εξελίχτηκε την τελευταία δεκαετία), η οποία χρησιμοποιεί την μουσική, την εικόνα, το βίντεο και την αφήγηση για τη δημιουργία ιστοριών σχετικά με τη ζωή των ανθρώπων, τη δουλειά τους και τις εμπειρίες τους. Οι ιστορίες αυτές μοιράζονται και κοινοποιούνται μέσω του διαδικτύου. Οι προφορικές

αφηγήσεις που χρησιμοποιούν ψηφιακό μέσο αποθήκευσης μέχρι και οι αυτόματα παραγόμενες αφηγήσεις με ψηφιακό περιεχόμενο περιλαμβάνονται και αφορούν στον παραπάνω ορισμό.

Η Ψηφιακή αφήγηση και οι εξελίξεις που συμβαίνουν σε αυτή συμβάλουν σημαντικά στην κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη των μαθητών εμπλέκοντας τους ενεργά (Spurgeon & Burgess, 2015). Οι τεχνολογίες του διαδικτύου δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας ιστοριών από τους μαθητές, ώστε να αναπτύσσουν και να παρουσιάζουν τις ιδέες τους στον πραγματικό κόσμο (Chung, 2007). Η τάση αυτή ενθαρρύνεται με τη δωρεάν παροχή αυτών των εφαρμογών (Pappas, 2013).

Η Ψηφιακή Αφήγηση επιτρέπει την έκφραση μέσω της δημιουργίας:

- Κειμένου (βιβλίο ή ηλεκτρονικό βιβλίο)
- Κειμένου με εικόνες (comics ή βίντεο)
- Βίντεο

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό αφού οι εικόνες, η μουσική και η ιστορία με την πλοκή προκαλούν τους μαθητές να την παρακολουθήσουν (Μπράϊλας, 2014).

Μέσω της ψηφιακής αφήγησης, οι μαθητές αναπτύσσουν και εφαρμόζουν πολυγραμματικές (multiliteracy) δεξιότητες (Δαγλιδέλης & Χοντολίδου, 2003), αισθητική και κριτική σκέψη για την αντιμετώπιση ζητημάτων με μεγαλύτερη σημασία σε ένα ευρύτερο ακροατήριο. Μέσα από τη διαδικασία παραγωγής με τη χρήση των ΤΠΕ οι μαθητές γνωρίζουν σταδιακά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των μέσων, κατανοώντας την αλληλεξάρτηση των εργαλείων και του περιεχομένου (Μπαρούτα & Τσιαγκλής, 2014). Έχει το ενδιαφέρον χαρακτηριστικό ότι εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους (Robina, 2009). Οι μαθητές παρακινούνται, εμπλέκονται και ενδιαφέρονται για την ψηφιακή αφήγηση (Hofer & Swan, 2006). Επιπλέον, η εμπλοκή των μαθητών στη δημιουργία εφαρμογών ψηφιακής αφήγησης φαίνεται να έχει συνέπειες στην βελτίωση της οπτικής μνήμης (visual memory capacity) και στην ικανότητα σύνταξης κειμένου (Sarica & Usluel, 2016). Οι δυνατότητες πλοήγησης που παρέχονται δίνουν νέες δυνατότητες στην αφήγηση (Drucker, 2008) και αυτό επηρεάζει τις δυνατότητες που υπάρχουν κατά τη δόμηση και τη δημιουργία της ιστορίας (Peracchio et al. 2016).

Η κύρια διαφορά ανάμεσα στην παραδοσιακή και την ψηφιακή αφήγηση είναι στο ίδιο το μέσο και τις δυνατότητες που η ψηφιακή αισθητική προσφέρει σε σχέση με την παραδοσιακή (Rodríguez Ruiz, 2007). Ενώ οι παραδοσιακές ιστορίες χρησιμοποιούν συνήθως προφορικό λόγο ή είναι τυπωμένες στο χαρτί, οι ψηφιακές ιστορίες κάνουν χρήση εικόνων, βίντεο, ήχων και γενικά Τ.Π.Ε. (Handler- Miller, 2008).

Το κέντρο ψηφιακής αφήγησης (Robin, 2015) έχει αναγνωρίσει επτά (7) στοιχεία που πρέπει να υπάρχουν σε όλες τις ψηφιακές ιστορίες: άποψη, δραματική ερώτηση, συναισθηματικό περιεχόμενο, το χρώμα της φωνής, η δύναμη της μουσικής, οικονομία και ο ρυθμός. Πέρα

από αυτά τα στοιχεία οι Paul & Fiebich (2005) περιγράφουν 5 χαρακτηριστικά που μοιράζονται όλες οι ψηφιακές ιστορίες:

- ο συνδυασμός διαφορετικών μέσων που χρησιμοποιούνται στην ιστορία
- το είδος της πράξης (περιεχόμενο και χρήστης)
- η ανοιχτή και κλειστή σχέση ανάμεσα στο χρήστη και την ψηφιακή ιστορία
- το ευρύτερο πλαίσιο μέσο της σύνδεσης με σχετική και συναφή πληροφορία
- η παρουσία πολυτροπικής επικοινωνίας

Η ψηφιακή αφήγηση είναι το αποτέλεσμα καλού συνδυασμού ανάμεσα σε παραδοσιακές τεχνικές αφήγησης και τους πολυμεσικούς πόρους. Η πιο σημαντική διαφορά τους είναι η αλληλεπίδραση και το ψηφιακό μέσο που καθιστά την ψηφιακή αφήγηση ένα διαφορετικό είδος (Handler Miller, 2008).

Η ψηφιακή αφήγηση έχει ανοίξει νέους δρόμους εργασίας με την ομιλία και τις Τ.Π.Ε. που αναμφισβήτητα μπορούν να οδηγήσουν σε πολλά είδη δραστηριοτήτων που μπορεί να είναι χρήσιμες, ελκυστικές και να κινητοποιούν τους μαθητές (Staley & Freeman, 2017). Ενδεικτικά οι Edmonds et al. (2015) θεωρούν ότι η ικανότητα δημιουργίας Ψηφιακών αφηγήσεων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στη δημιουργία και τον έλεγχο της ψηφιακής αυτοεικόνας (digital self-representation) που αφορούν την ταυτότητα και τον πολιτισμό.

3. Προϋποθέσεις επιτυχημένης χρήσης της Ψηφιακής Αφήγησης ως στρατηγική μάθησης

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε όλα τα επιστημονικά πεδία και μπορεί να συνδυαστεί με πολλές άλλες τεχνικές διδασκαλίας, όπως το παιχνίδι ρόλων (Τσιλιμένη & Γραϊκος, 2007). Οι μαθητές που μαθαίνουν να δημιουργούν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες βελτιώνονται σε πολλαπλά επίπεδα αλφαριθμητισμού (Robin, 2006). Ωστόσο, για την ανάπτυξη της δυνατότητας παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων, απαιτείται μια κατάλληλη διδακτική προσέγγιση. Σχετικά με αυτή, οι Robina (2009) και Robin (2006) παρουσιάζουν τεχνικές για την υποστήριξη της διδασκαλίας με την αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης.

Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και με επιτυχία στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να συνοψίζει ξεκάθαρα το κεντρικό σημείο της ιστορίας και την οπτική γωνία από την οποία παρουσιάζεται, ενώ απαραίτητες είναι οι ερωτήσεις κλειδιά που προσελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του ακροατηρίου και απαντώνται στο τέλος της ιστορίας. Καθοριστικής σημασίας είναι και τα συναισθήματα που μεταφέρουν και ξυπνούν στον ακροατή. Συναισθήματα όπως αγάπη, πόνος, θυμός κάνουν τον ακροατή να συμμετέχει περισσότερο ενεργά. Παράλληλα, οι ήχοι και η μουσική πρέπει να δρουν ενισχυτικά στη συναισθηματική φόρτιση του ακροατηρίου προς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τέλος ο ρυθμός με τον οποίο

εξελίσσονται τα γεγονότα δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ γρήγορος, ώστε να κουράζει τον ακροατή που δεν μπορεί να παρακολουθήσει την πλοκή και να ενώσει τις πληροφορίες που λαμβάνει, αλλά ούτε και πολύ αργός, ώστε να χάσει το ενδιαφέρον. Ο ρυθμός εξέλιξης των ψηφιακών αφηγήσεων θα πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με τα μηνύματα που μεταδίδονται κάθε φορά. Πιο συγκεκριμένα, ο ρυθμός της ιστορίας θα πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με την επιλογή της οπτικοποίησης και ηχητικής υποστήριξης κάθε επεισοδίου της, ώστε να μεταδίδονται αποτελεσματικά τα εκάστοτε μηνύματα.

Σημαντικό κομμάτι της Ψηφιακής Αφήγησης αποτελούν τα πνευματικά δικαιώματα και τα προσωπικά δεδομένα. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί μέσα στη ροή του σχεδίου δράσης (project) προτείνεται να αναφερθούν σε αυτά.

Τέλος, προκειμένου η τεχνική να εφαρμοστεί αποτελεσματικά θα πρέπει να αρχίσει ως αντίδραση των εκπαιδευομένων σε μια προτρεπτική εμπειρία και να ολοκληρώνεται με το διαμοιρασμό των ψηφιακών αφηγήσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων και τον αλληλοσχολιασμό τους.

Σύμφωνα με την Gregori-Signes (2014) η ψηφιακή αφήγηση είναι ευπρόσδεκτη από πολλούς εκπαιδευτικούς και κρίνεται ως ικανοποιητική δραστηριότητα που επιτυγχάνει να κινητοποιήσει τους μαθητές προωθώντας τη μάθηση μέσω αυτοαντανάκλασης. Η παρουσία του εκπαιδευτικού στη δραστηριότητα ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών και μειώνει το άγχος που αισθάνονται (Ντολιοπούλου, 1999).

4. Η Ψηφιακή Αφήγηση ως αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης για τους μαθητές

Οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν να δημιουργηθούν τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές. Στην πρώτη περίπτωση επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να τις αξιοποιεί ως εργαλείο διδασκαλίας για να παρουσιάσει το αντικείμενο του με τρόπο ελκυστικό (Robin, 2008), ενώ στη δεύτερη περίπτωση που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές εμπλουτίζουν το μάθημα με ένα σύνολο δεξιοτήτων όπως: έρευνα, αναζήτηση, συλλογή και ανάλυση πληροφοριών. Κατά τη διαδικασία υλοποίησης δραστηριοτήτων θα πρέπει να υπάρξει οργάνωση, καταμερισμός των εργασιών στα πλαίσια ομάδων και κατανομή του χρόνου για τη δημιουργία του αποτελέσματος της αφήγησης. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν «Νέες Τεχνολογίες» όπως κάμερες, μικρόφωνα, σαρωτές, καθώς και λογισμικά που βοηθούν στην ανάπτυξη και δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων. Αναπτύσσουν βελτιωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθαίνουν να ξεπερνούν εμπόδια και να παίρνουν κρίσιμες αποφάσεις σε όλη τη διάρκεια του έργου. Με την παρουσίαση των ιστοριών στο διαδίκτυο, έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν την εργασία τους με άλλους και να αποκτήσουν πολύτιμη εμπειρία μέσα από το σχολιασμό της δικής τους δουλειάς αλλά και να σχολιάσουν εργασίες των άλλων, αποκομίζοντας κέρδη στη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική μάθηση (Robin, 2008).

Οι μαθητές δεν είναι πάντα συνηθισμένοι να εργάζονται σε καταστάσεις όπου μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και είναι φυσικό σε κάποιους να ταιριάζει αυτό ο τρόπος εργασίας, αλλά άλλοι να χρειάζονται στενή επιτήρηση για να ολοκληρώσουν τα έργα τους. Μπορεί να βοηθηθούν με μια περίληψη και χρονοπρογραμματισμό (New, 2005).

Σχετικά με την αξιολόγηση των έργων ψηφιακής αφήγησης, ο Barrett (2006) προτείνει την χρήση πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (evaluation rubric) και ο Alaa (2008) υποστηρίζει τη μέθοδο αυτή, τονίζοντας τα πολύ καλά αποτελέσματα και το σημαντικό κέρδος από αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης.

Τέλος, ο Van Gils (2005) παρουσιάζει εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης σε διαφορετικές ηλικίες και θεωρεί ότι υπάρχει μέλλον στην εξέλιξη τους.

5. Προτάσεις υλοποίησης για τις βαθμίδες εκπαίδευσης

Με βάση την εμπειρία των συγγραφέων στις σχολικές μονάδες και την αλληλεπίδραση τους με εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο επιμορφώσεων εκπαιδευτικών προτείνουμε, μετά και από υλοποίηση στις τάξεις, τα παρακάτω:

5.1 Νηπιαγωγείο-Α/Β Δημοτικού

Στην προσχολική ηλικία η αφήγηση είναι από τα βασικότερα μέσα για τη διδασκαλία των μαθητών. Σχετικά με αυτό, οι Sarica & Usuel, (2016) εντόπισαν ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση στην οπτική μνήμη και τις δεξιότητες γραφής. Η ψηφιακή αφήγηση ειδικότερα μπορεί να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, αρκεί βέβαια να βρεθούν τα κατάλληλα μέσα για την υλοποίηση και παρουσίαση της. Μπορεί να παρέχει στα παιδιά δεξιότητες πέρα από την απλή χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), όπως η κοινωνικοποίηση και η συνεργατικότητα. Για να καταφέρουν οι μαθητές να αποκτήσουν τέτοιου είδους δεξιότητες, είναι απαραίτητο να συμμετέχουν ενεργά στη χαρτογράφηση της ιστορίας. Να επιλέγουν το θέμα, τους ήρωες, την πλοκή και την εξέλιξη της ιστορίας (Αλμπανάκη & Γκιούρα, 2014). Θα πρέπει να τονιστεί ότι οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν και στην προφορική αφήγηση της ιστορίας που δημιούργησαν. Η συμμετοχή αυτή και η ολοκλήρωση προσφέρει ικανοποίηση και δίνει την ευχαρίστηση της δημιουργικότητας (New, 2005 και Τσιλιμένη, 2007).

Μια εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού είναι η ενασχόληση με ένα παραμύθι. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να πει μια ιστορία-παραμύθι και αφού την ακούσουν τα παιδιά να ζητήσει να επιλέξουν κάποιον ήρωα-πρόσωπό της. Στην συνέχεια και με τη δική του βοήθεια τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν το πρόσωπο του ήρωα που επέλεξαν και να το παρουσιάσουν στην τάξη. Μια εναλλακτική που θα ζωηρενεί τις ζωγραφιές των μαθητών, είναι η εκτύπωση των ζωγραφιών σε μάσκες (printable masks) που θα φορέσουν κατά την αφήγηση της ιστορίας. Στην συνέχεια οι μαθητές θα δραματοποιήσουν κάποιες σκηνές ή ακόμα και ολόκληρη την ιστορία καθώς ο εκπαιδευτικός

βιντεοσκοπεί την διαδικασία ή βγάζει φωτογραφίες. Το αποτέλεσμα μπορεί να παρουσιαστεί με τη χρήση ειδικού λογισμικού όπως το λογισμικό Photostory και το Windows Moviemaker. Τη χρήση αυτών των λογισμικών θα κάνει ο εκπαιδευτικός.

Αξίζει να τονιστεί ότι είναι απολύτως θεμιτό να δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να παίρνουν πρωτοβουλίες, προτρέποντας τα να δώσουν ελεύθερα τη δική τους εκδοχή στο παραμύθι, δηλαδή να προτείνουν τίτλο, να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν πρόσωπα, να αλλάξουν την πλοκή. Με την εμπλοκή των μαθητών στην ουσία της εξέλιξης της ιστορίας ο εκπαιδευτικός επιτυγχάνει να αισθανθούν και να αγαπήσουν τη διαδικασία της ψηφιακής αφήγησης, μια διαδικασία που απορρέει από αυτούς τους ίδιους, ως ομάδα που συνεργάζεται, αποφασίζει και υλοποιεί.

Είναι φανερό πως η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες είναι αναγκαία. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις ομάδες δίνοντας σαφείς οδηγίες για τις αρμοδιότητές τους. Για παράδειγμα, στην κάθε ομάδα θα ανατεθεί μια εργασία όπως η αλλαγή του τίτλου, η δραματοποίηση του παραμυθιού, η κατασκευή масκών, η λήψη φωτογραφιών. Η οργάνωση των παιδιών σε ομάδες εξαρτάται από το δυναμικό της τάξης τις ικανότητες του κάθε μαθητή που πρέπει να αναγνωριστούν και να ενισχυθούν (New, 2005).

Όσον αφορά στους μαθητές των δυο πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, είναι εφικτό ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει ένα παρόμοιο πλάνο με αυτό που αναφέραμε παραπάνω. Συμπληρωματικά, θα μπορούσε να προταθεί και μια ακόμη ανάθεση σε ομάδα μαθητών, λόγω της ικανότητας τους να γράφουν και να διαβάζουν, μπορούν να αναλάβουν το γραπτό σχολιασμό των βίντεο και φωτογραφιών. Σε μια προκαθορισμένη συνάντηση τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν την ιστορία τους στους γονείς καθώς και σε άλλους μαθητές του σχολείου.

5.2 Γ-Δ-Ε-ΣΤ Δημοτικού

Στις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να προσεγγιστεί διαθεματικά. Στα μαθήματα της Ιστορίας, της Μελέτης, των Θρησκευτικών και της Γεωγραφίας, υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστούν δραστηριότητες προσανατολισμένες στις ΤΠΕ. Οι μαθητές της Γ', Δ', Ε', ΣΤ' έχουν επαφή με το λογοτεχνικό είδος των comics, επομένως ξεκινώντας από αυτό θα συνδυαστεί η φιλιαναγνωσία με την ψηφιακή αφήγηση. Μια πρόταση για να εφαρμοστεί αυτή η ιδέα είναι να προταθεί στους μαθητές ένα θέμα το οποίο τους ελκύει και το οποίο θα διαμορφώσουν στα πλαίσια ενός κόμικς. Τα παιδιά θα κληθούν να επινοήσουν τους ήρωες και την πλοκή, και στην συνέχεια με τη χρήση λογισμικού δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων (storyjumper, storybird) θα μετατρέψουν την ιδέα τους σε μια ψηφιακή ιστορία. Οι εικόνες της ιστορίας μπορεί να είναι είτε δικές τους ζωγραφιές, είτε φωτογραφίες από το διαδίκτυο. Με αφορμή τις εικόνες από το διαδίκτυο, μπορεί να γίνει αναφορά στη σημασία των πνευματικών δικαιωμάτων ιδιοκτησίας τονίζοντας πως το πνευματικό δικαίωμα αποκτάται αυτοδικαίως χωρίς να απαιτείται αίτηση του δημιουργού ή καταχώριση του έργου σε κάποια υπηρεσία. Επίσης, μπορεί να γίνει αναφορά

στα πνευματικά δικαιώματα Creative Commons. Μετά την ολοκλήρωση της δημιουργίας του κόμικς, οι μαθητές θα είναι σε θέση να παρουσιάσουν τη δουλειά τους στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου ή ακόμα και σε άλλα σχολεία αφού το λογισμικό που χρησιμοποίησαν παρέχει τη δυνατότητα διαδικτυακής παρουσίας. Πριν από την παρουσίαση και για την καλύτερη προώθηση του έργου τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη διαδικτυακή εφαρμογή Glogster (<http://glogster.com/>), μια εφαρμογή που δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακής αφίσας συνδυάζοντας κείμενο, εικόνα, βίντεο και ήχο.

Η διαδικτυακή δημοσίευση της ιστορίας δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές άλλων σχολείων να δουν και να αξιολογήσουν τη δουλειά των δημιουργών. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αξιολογούν, αξιολογούνται και ανταλλάσσουν ιδέες μέσω διασχολικών συνεργασιών.

Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και τη χρήση της δωρεάν διαδικτυακής εφαρμογής padlet (<http://padlet.com/>) που επιτρέπει τη δημιουργία ενός ψηφιακού πίνακα αναρτήσεων, μαθητές του ίδιου αλλά και άλλων σχολείων μπορούν να γράψουν τα σχόλια τους σχετικά με την αφήγηση, να προτείνουν εναλλακτικές, να ανεβάσουν εικόνες και κείμενα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν. Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί ως μια άριστη συνεργατική δραστηριότητα μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Στις μεγάλες τάξεις μπορούν να αξιοποιηθούν οι εφαρμογές storify και storybird.

Πραγματοποιώντας μια έρευνα σχετικά με τις συνέπειες αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης από τους ίδιους τους μαθητές, οι Del Moral Pérez et al. (2016) διαπίστωσαν αύξηση των κοινωνικών ικανοτήτων, αλληλοβοήθεια ανάμεσα στους μαθητές και δράσεις παρέμβασης. Επιπλέον, καλλιεργήθηκε η ικανότητα εντοπισμού και δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων. Το πιο εντυπωσιακό όμως, ήταν η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα σε νέες καταστάσεις και οι δημιουργικές δεξιότητες των κοριτσιών. Γενικότερα, με την ψηφιακή αφήγηση ενισχύεται η δημιουργική σκέψη και οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, ενώ κινητοποιούνται και αποκτούν ψηφιακές δεξιότητες.

5.3 Γυμνάσιο

Στις τάξεις του γυμνασίου δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εντάξει την ψηφιακή αφήγηση στα πλαίσια δραστηριοτήτων σχεδίων δράσης (Project). Με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών επιλέγεται ένα θέμα της αρεσκείας των μαθητών, π.χ. δημιουργία μιας ψηφιακής ξενάγησης σε ένα μουσείο ή κάποιο ιστορικό μνημείο του τόπου τους. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων (ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό) και κάθε ομάδα αναλαμβάνει σαφείς και καθορισμένες αρμοδιότητες. Με τη χρήση της δωρεάν διαδικτυακής πλατφόρμας, Edmodo, ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές ένα προστατευμένο περιβάλλον δημοσιεύσεων στο οποίο μπορούν να διαμοιραστούν σημειώσεις, αρχεία, εικόνες, εργασίες κλπ. Κάθε ομάδα υλοποιεί το σχεδιασμό της βάσει του χρονοδιαγράμματος της και ανατροφοδοτεί με δημοσιεύσεις στο Edmodo για τυχόν απορίες, διευκρινίσεις, παρατηρήσεις (Θεοφανέλλης & Οικονομοπούλου, 2014). Η εξέλιξη των εφαρμογών είναι ραγδαία και πέρα από τους υπολογιστές μπορεί να χρησιμοποιηθούν κινητά

και tablet (Robin & McNeil, 2013). Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν πολλές δωρεάν επιλογές από λογισμικά που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης είναι το storyjumper (<http://www.storyjumper.com/>) και το photostory (<http://microsoft-photo-story.en.softonic.com/>). Μια ομάδα μπορεί να αναλάβει τη λήψη και την επιλογή των φωτογραφιών από το μουσείο-μνημείο που επιλέχθηκε, μια άλλη ομάδα καλείται να γράψει το κείμενο της ψηφιακής αφήγησης στα ελληνικά, τα αγγλικά και μια τρίτη γλώσσα της επιλογής τους (πχ Γερμανικά, Γαλλικά, Ισπανικά). Το υλικό των ομάδων αυτών θα αξιοποιηθούν οι άλλες ομάδες ώστε να υλοποιήσουν την αφήγηση στα λογισμικά που τελικά θα χρησιμοποιηθούν. Το τελικό αποτέλεσμα θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου, στην οποία οι μαθητές θα μπορούν να ψηφίσουν ηλεκτρονικά για την αγαπημένη τους ιστορία ψηφιακής αφήγησης, να προτείνουν παραλλαγές και βελτιώσεις. Από το αποτέλεσμα της ψηφοφορίας θα κριθεί και η τελική μορφή της ψηφιακής αφήγησης, μαθαίνοντας έτσι οι μαθητές να σέβονται την πλειοψηφία. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα ελκυστικό περιβάλλον που ουσιαστικά μετατρέπει την τάξη σε forum ανταλλαγής απόψεων και ιδεών. Αναλαμβάνουν ρόλους και πρωτοβουλίες, καλούνται να πάρουν αποφάσεις, να τηρήσουν χρονοδιαγράμματα, γίνονται υπεύθυνοι για το αποτέλεσμα, ενισχύουν δημοκρατικούς τρόπους συμπεριφοράς και φυσικά οι ψηφιακές αφηγήσεις που δημιουργούν αποτελούν ουσιαστικά αναπλαισιώσεις της υπάρχουσας γνώσης. Αναπλαισιώσεις που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που με τη σειρά τους οδηγούν και στον ψηφιακό εγγραμματισμό (Κνάβας & Σέρογλου, 2014)

Στο Λύκειο (Γενικό και επαγγελματικό) μπορούν να αξιοποιηθούν οι εφαρμογές που προτείνονται για το Γυμνάσιο με προσαρμογές ανάλογα με τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός προσαρμοσμένους με το επίπεδο των μαθητών.

Συμπεράσματα

Η αίσθηση που αποκομίζουμε από την εμπειρία στα σχολεία συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, αφού από την πλευρά των μαθητών παρατηρήθηκε ενεργή εμπλοκή και ενθουσιασμός, ενώ από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί βρήκαν τη μέθοδο διδασκαλίας αποδοτική και αποτελεσματική.

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι στην μαθησιακή διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες. Η αξιοποίηση της από τον εκπαιδευτικό, την καθιστά ένα ισχυρό εργαλείο στρατηγικής για τον ίδιο αλλά και ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης για τους μαθητές. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ενθουσιάζονται, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, συμμετέχουν ενεργά, δραστηριοποιούνται και το βασικότερο όλων: βρίσκουν τρόπο να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν λέξεις και εκφράσεις βελτιώνοντας τον προφορικό τους λόγο, συνεργάζονται σε ομάδες, απολαμβάνουν, διασκεδάζουν μαθαίνοντας με τρόπο φυσικό. Στα παιδιά του Δημοτικού βελτιώνονται οι προφορικές και γραπτές δεξιότητες, ενισχύεται η κριτική τους σκέψη καθώς και οι δεξιότητες ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών. Με τη χρήση των ΤΠΕ προάγονται

δεξιότητες ψηφιακού και οπτικού εγγραμμτισμού. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα διαλογικά μέρη ενός κειμένου και να εφαρμόζουν τις αρχές οικονομίας του λόγου. Οι μαθητές του Γυμνασίου βελτιώνουν συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες, ενισχύουν την εξ αποστάσεως επικοινωνία και αποτελούν κρίκο στην αλυσίδα διάχυσης ιδεών και πληροφοριών. Επιπλέον, μαθαίνουν να εκφράζονται στον ψηφιακό κόσμο αξιοποιώντας την πολυμεσικότητα, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν ευαισθησία στο θέμα των προσωπικών δεδομένων. Γενικότερα, μαθαίνουν να διαχειρίζονται το διαθέσιμο χρόνο, να επιλύουν προβλήματα, να συλλέγουν και να αναλύουν πληροφορίες, να συνθέτουν και να αξιολογούν την εργασία τους.

Η ψηφιακή αφήγηση επομένως αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας, ελκυστική και εποικοδομητική, τόσο για τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, μέσω της οποίας μπορεί να επιτευχθούν πολλοί εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alaa, S. (2008). Digital Storytelling: A Meaningful Technology-Integrated Approach for Engaged Student Learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4): 487-506.
- Barrett, H. (2006). “Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool”, στο C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved July 20, 2016, from <http://electronicportfolios.com/portfolios/SITStorytelling2006.pdf>
- Campbell, J. (1988). *The power of myth*. New York: Anchor book/Doubleday.
- Chung, S. K. (2007). Art Education Technology: digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Del Moral Pérez, M., Martínez, L. & Piñeiro, R. M. (2016). Social and creative skills promoted with the collaborative design of digital storytelling in the classroom, *Digital education*, 30, Retrieved November 20, 2017, from <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/15968>.
- Drucker, J. (2008). Graphic Devices: Narration and Navigation. *Narrative*, 16 (2), 121-139.
- Edmonds, F., Evans, M., McQuire, S. & Chenhall, R. (2015). Digital storytelling, image-making and self-representation: Building digital literacy as an ethical response for supporting Aboriginal young peoples’ digital identities. *Visual Methodologies* 3(2):
- Gils van, F. (2005). Potential Applications of Digital Storytelling in Education. Potential applications of digital storytelling in education. in the proceedings of 3rd Twente Student Conference on IT, Enschede June. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου 2014 από http://wwwhome.ewi.utwente.nl/~theune/VS/Frank_van_Gils.pdf
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education. *Porta Linguarum* 22: 237-250.

- Handler Miller, C. (2008). Tales from the Digital Frontier: Breakthroughs in Storytelling. Writers Store. Retrieved July 14, 2016, from http://www.writersstore.com/article.php?articles_id=505.
- Hofer, M., & Swan, K.O. (2006). Standards, firewalls and general classroom mayhem: Implementing student centered research projects in a social studies classroom. *Social Studies Research and Practice*, 1(1). Retrieved July 20, 2016, from http://www.umbc.edu/oit/newmedia/studio/digitalstories/documents/Dig_Story_Promise_to_Practice.pdf
- Lathem, S. A. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. Society for Information Technology and Teacher Education Information Conference.
- Matthews, J. (2014). Voices from the heart: the use of digital storytelling in education. *Community Practitioner* 87(1): 28-30.
- New, J. (2005). How to Use Digital Storytelling in Your Classroom, Empower student creativity with affordable and accessible technology. Retrieved July 10, 2016, from <http://www.edutopia.org/digital-storytelling-classroom>.
- Paul, N. & Fiebach, C. (2005). The Elements of Digital Storytelling. Retrieved June 30, 2016, from <http://www.inms.umn.edu/elements>.
- Pappas, C. (2015). Free digital Storytelling tools for teachers and students. Retrieved August 23, 2016, from <https://elearningindustry.com/18-free-digital-storytelling-tools-for-teachers-and-students>.
- Peracchio, L. A., Bublitz, M. G., Escalas, J. E., Furchheim, P., Grau, S. L. & Hamby, A. (2016). «Transformative Digital Storytelling: a Framework For Crafting Stories For Social Impact Organizations”, in *NA - Advances in Consumer Research Volume 44*, eds. Page Moreau and Stefano Puntoni, Duluth, MN: Association for Consumer Research: 103-107.
- Rex, L. A., Murnen, T. J., Hobbs, J., & McEachen, D. (2002). Teachers’ pedagogical stories and the shaping of classroom participation: “The dancer” and “Graveyard shift at the 7 -11”. *American Educational Research Journal*, 39 (3), 765 -796.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, themed issue on New Media and Education in the 21st Century, 47(3) (pp. 220-228). Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved August 23, 2016, from <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>
- Robin, B. (2015). Educational uses of digital storytelling. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>
- Robin, B. & McNeil, S. (2013). The Evolution of Digital Storytelling Technologies: From PCs to iPads and e-Books. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of SITE 2013--Society for Information Technology & Teacher Education International*

- Conference (pp. 1712-1720). New Orleans, Louisiana, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved November 28, 2017 from <https://www.learntechlib.org/p/48353/>.
- Rodríguez Ruiz, J. A. (2007). El relato digital, un nuevo género? Retrieved December 30, 2015, from http://www.javeriana.edu.co/relato_digital/index.htm
- Sarica, H. C. & Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*: 94: 298–309.
- Schank, R. (1995). *Tell Me a Story: Narrative and Intelligence*. Foreword by Gary Saul Morson. Evanston, IL: Northwestern University Press. Series title: Rethinking theory.
- Spurgeon, C. L. & Burgess, J. E. (2015) Making media participatory: Digital storytelling. In Atton, Chris (Ed.) *The Routledge Companion to Alternative and Community Media*. Routledge (Taylor & Francis Group), Oxon, United Kingdom, pp. 403-413.
- Staley, B. & Freeman, L. A. (2017). Digital storytelling as student-centred pedagogy: empowering high school students to frame their futures. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12: 2, Retrieved November 26, 2017, from <https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-017-0061-9>.
- Von Franz, M. L. (1996). *The Interpretation of Fairy Tales*. Boston: Shambhala Publications.
- Αλμπανάκη , Ξ., & Γκιούρα , Χ. (2014). Οι εικόνες μας διηγούνται ...: Αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση . Ημαθία: 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας.
- Γεωργιάδου, Ε., Παντελίδης, Χ. & Αποστολίδου, Μ. (2008). *Δημιουργικές Τέχνες*. Κύπρος: Frederick Research Center.
- Δαγλιδέλης, Β., & Χοντολίδου, Ε., (2008). Η παιδαγωγική πρόκληση των πολυγραμματισμών στην εκπαίδευση ενηλίκων: το παράδειγμα των Ελληνικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Συνέδριο ADULT EDUCATION FOR ACTIVE CITIZENSHIP IN THE LEARNING SOCIETY στα πλαίσια της Ελληνικής Προεδρίας, Αθήνα, Μάιος 2003.
- Θεοφανέλλης, Τ. & Οικονομοπούλου, Α. (2014). Το Edmodo ως εργαλείο ασύγχρονης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πληροφορικής. 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Αθήνα.
- Κνάβας, Ο., & Σέρογλου, Φ. (2014). Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών μέσω μορφών ψηφιακής αφήγησης: Οι περιπτώσεις κατασκευής μαθητικής ταινίας και δημιουργίας διαδικτυακής πολυτροπικής αφίσας (glog). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης . Θεσσαλονίκη: Ερευνητική ομάδα ΑΤΛΑΣ.
- Μπαρούτα, Μ. & Τσιαγκλής, Δ. (2014). Από την παραδοσιακή στην ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling). Πλεονεκτήματα και νέες προκλήσεις στη εκπαίδευση. Συνέδριο: Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ, Αθήνα.

- Μπράϊλας, Α. Β. (2014). Ψηφιακή αφήγηση ιστοριών στο σχολικό εργαστήριο Πληροφορικής με το PhotoStory 3. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής, Βόλος.
- Ντολιοπούλου, Ε.(1999). Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Οικονόμου, Β. (2010). Η Τεχνολογία στην Εκπαίδευση. Retrieved June 30, 2016, from <http://economy.wordpress.com/εκπαιδευτικό-υλικό/αφήγηση-storytelling/>
- Τσιλιμένη, Τ. & Γραίκος, Ν. (2007). Αφήγηση και Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Π.Ο.Φ.Α, (σελ. 17-26). Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας.
- Τσιλιμένη, Τ., (2007). «Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια “νέα” συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου», στο Τσιλιμένη, Τ. Γραίκος, Ν. (επιμ.), Αφήγηση και Π.Ε.: Κείμενα διημερίδας στο ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου. Συνδιοργανωτές: Εργαστήριο Λόγου Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Όμιλος Φίλων Αφήγησης, ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου, σελ. 17-26, Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας, Έκδοση ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου.

“Αναπτύσσοντας την ικανότητα των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου”

“Developing the capacity of Secondary Education Schools and teachers in order to improve learning through the Internet Learning Communities: The role of the State School Advisor”

Δρ. Δημήτρης Μ. Μυλωνάς, (Ph.D, M.B.A.), Οικονομολόγος, Νομικός, Λογιστής - Φοροτέχνης Α Τάξης, Σχολικός Σύμβουλος Οικονομολόγων, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας - Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής, dimmylonas@gmail.com

Dr. Dimitris M. Mylonas, ((Ph.D, M.B.A.), Economist, Legal, Accountant A' Class, Economy Teachers' Advisor, Regional Directorate of Primary and Secondary Education of Central Macedonia, Prefectures Thessaloniki and Chalkidiki, dimmylonas@gmail.com

Abstract: This paper presents the Internet Learning Communities, which are a way of training to solve many of the communication and co-operation problems encountered in the learning environment. The purpose of this study is to investigate the role of the State School Advisor in developing the ability to improve the learning of school units and teachers of Secondary Education through the Internet Learning Communities. To this end, we study the concept of organizational learning, cultural learning, learning models, the creation of learning values and the theoretical context of the Internet Learning Communities. Furthermore, there are suggestions for developing the ability of schools (as a learning organization) and teachers to improve learning methods, as well as the design of an Internet Learning Community. From the data analysis it is clear that in order for an online learning environment to be developed, a combination of interactions is required. Consequently, the role and contribution of the State School Advisor is considered necessary, decisive and enforced when it comes to the improvement of learning methods and strategies and on top of that, cultural learning.

Keywords: School Unit and Learning, Learning Organizations, Internet Learning Communities, State school Advisor

Περίληψη: Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης, οι οποίες αποτελούν ένα τρόπο εκπαίδευσης για την επίλυση πολλών από τα προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας, που συναντώνται στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου στην ανάπτυξη της ικανότητας βελτίωσης της μάθησης των σχολικών μονάδων και των

εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης. Για το σκοπό αυτό μελετώνται η έννοια της οργανωσιακής μάθησης, της κουλτούρας και του κλίματος μάθησης, τα μοντέλα μάθησης, η δημιουργία αξίας μάθησης και το θεωρητικό πλαίσιο των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης. Στη συνέχεια παρατίθενται Προτάσεις ανάπτυξης της ικανότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών για βελτίωση της μάθησης, καθώς και το μοντέλο σχεδιασμού μια Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης. Ακολούθως αναλύεται ο ρόλος και η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου ως στρατηγικής παραμέτρου στην ανάπτυξη της ικανότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης. Από την παράθεση των δεδομένων καθίσταται σαφές ότι προκειμένου να αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, απαιτείται ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων και η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου ειδικότητας, αλλά και του Σχολικού Συμβούλου Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης για τη βελτίωση της μάθησης κρίνεται στην προκειμένη περίπτωση αναγκαία, καθοριστική και επιβεβλημένη.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική μονάδα και μάθηση, Οργανισμοί μάθησης, Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης, Σχολικός Σύμβουλος

Εισαγωγή

Μάθηση δε σημαίνει απλή απόκτηση γνώσεων. Η απόκτηση γνώσεων στη σημερινή εποχή είναι αρκετά εύκολη υπόθεση. Ο καθένας, με πολύ χαμηλό κόστος, μέσω του διαδικτύου, του βιβλιοπωλείου και των βιβλιοθηκών μπορεί να έχει στη διάθεσή του σχεδόν οποιαδήποτε γνώση χρειάζεται. Αυτό, όμως, δεν είναι αρκετό για την ανάπτυξη και την πρόοδο του ατόμου. Σύμφωνα με τους Argyris, Schon (1978), η μάθηση πραγματοποιείται μόνον όταν μια νέα γνώση μεταφράζεται σε διαφορετική συμπεριφορά, η οποία επαναλαμβάνεται. Στην ίδια λογική, ο Senge(1993), θεωρεί ότι η έννοια της μάθησης είναι σχεδόν ταυτόσημη με την έννοια της «μετάνοιας», σύμφωνα με την οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις «λάθος» σκέψεις, στάσεις και συμπεριφορές του και τις αλλάζει προς το «ορθότερο». Συνεπώς, μάθηση είναι η σταθερή αλλαγή της σκέψης, των στάσεων και των συμπεριφορών, που προκύπτει ως έμμεσο ή άμεσο αποτέλεσμα της γνώσης και της εμπειρίας.

Σύμφωνα με τον ανωτέρω ορισμό, όταν η απόκτηση νέας γνώσης και πληροφοριών δε μεταφράζεται σε διαφορετική συμπεριφορά ή δεν αλλάζει το «εύρος των δυνατικών συμπεριφορών», δεν είναι μάθηση. Βασικό στοιχείο της μάθησης του ατόμου είναι η αλλαγή των νοημάτων, «κατανοήσεων», νοητικών χαρτών ή μοντέλων, δηλαδή των συστημάτων γνώσεων, αξιών, πιστεύω, παραδοχών, υποθέσεων, τα οποία είναι καταχωρημένα στον «εγκέφαλο» και προγραμματίζουν τη δράση και τη συμπεριφορά του ατόμου. Η μάθηση προϋποθέτει καταρχάς την «απομάθηση», δηλαδή τη διαγραφή των υφιστάμενων στοιχείων των νοητικών χαρτών και την εγγραφή σε αυτούς νέων «γνώσεων», πράγμα απαραίτητο για την αλλαγή του τρόπου σκέψης και της συμπεριφοράς. Οι νέες «γνώσεις» ασφαλώς

προκύπτουν μέσω της «εμπειρίας», της «έρευνας» και του «πειράματος». Η μάθηση πιο αναλυτικά μπορεί να γίνεται στους παρακάτω τομείς - επίπεδα (Μπουραντάς, 2005):

- Απόκτηση γνώσης για γεγονότα, διαδικασίες ή διεργασίες, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οικείες καταστάσεις με μικρές αλλαγές.
- Ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε καταστάσεις με μικρές αλλαγές.
- Μάθηση προσαρμογής, με την έννοια της αντιμετώπισης δυναμικών και πολύπλοκων καταστάσεων, οι οποίες χρειάζονται νέες - πρωτότυπες λύσεις μέσω του πειραματισμού, και αξιολόγηση των «μαθημάτων» από επιτυχίες και αποτυχίες.
- Μάθηση της μάθησης, μια διαδικασία που μας κάνει περισσότερο να σχεδιάζουμε το μέλλον και να προσδιορίζουμε το περιβάλλον, παρά να προσαρμοζόμαστε σε αυτό.

1. Οργανωσιακή Μάθηση – Κουλτούρα και κλίμα μάθησης

Η ικανότητα της οργανωσιακής μάθησης ενός οργανισμού (μιας σχολικής μονάδας) εξαρτάται ουσιαστικά από όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους του Μοντέλου Διαρκούς Επιτυχίας, όπως θεμελιώδης ιδεολογία, στρατηγική, κουλτούρα, άνθρωποι, συστήματα, δομές και ηγεσία. Προϋπόθεση για την ανάπτυξη της οργανωσιακής μάθησης είναι να αποτελεί βασικό στοιχείο της θεμελιώδους ιδεολογίας και να είναι τοποθετημένη στην «καρδιά» της στρατηγικής. Όταν αυτή η στρατηγική σημασία της οργανωσιακής μάθησης εννοείται ουσιαστικά και δεν παραμένει στη ρητορική, τότε η ανάπτυξή της απαιτεί τη διαμόρφωση της κουλτούρας, των δομών και των συστημάτων που όχι μόνο διευκολύνουν και υποστηρίζουν, αλλά συμβάλλουν άμεσα στην υλοποίηση της μάθησης (Μαλαβάκης, 2012). Εκτός αυτών βεβαίως, η συνεχής εκπαίδευση ως βασική λειτουργία προσδιορίζει άμεσα και σημαντικά την ανάπτυξη της μάθησης.

Τα συστατικά των οργανισμών μάθησης είναι τα εξής (Senge, 1993):

- Συστημική σκέψη: Κάθε άτομο πρέπει να γνωρίζει τη λειτουργία του οργανισμού (σχολικής μονάδας) ως συνόλου, δηλαδή να εφαρμόζει τη συστημική προσέγγιση και να μην εξετάζει τα γεγονότα ανεξάρτητα το ένα από το άλλο.
- Προσωπική υπεροχή: Κάθε άτομο πρέπει να αποκτήσει την αυτογνωσία και παράλληλα να είναι ανοικτό στους άλλους.
- Νοητικά μοντέλα: Τα άτομα χρειάζεται να μεταβάλουν τα νοητικά τους μοντέλα για να μπορέσουν να βελτιώσουν τους τρόπους σκέψης και την αντίληψη γι' αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, καθώς επίσης και την ικανότητα να τα ερμηνεύουν.

- Κατανεμημένο όραμα: Κάθε άτομο πρέπει να κατανοεί και να συμφωνεί σ' ένα πλάνο δράσης και σ' ένα κοινό σκοπό.
- Ομαδική μάθηση: Η ομαδική μάθηση είναι αναγκαία για να γίνει η ομάδα ως σύνολο περισσότερο «έξυπνη» απ' ότι το άθροισμα των μερών της και παράλληλα να γίνει περισσότερο αποτελεσματική.

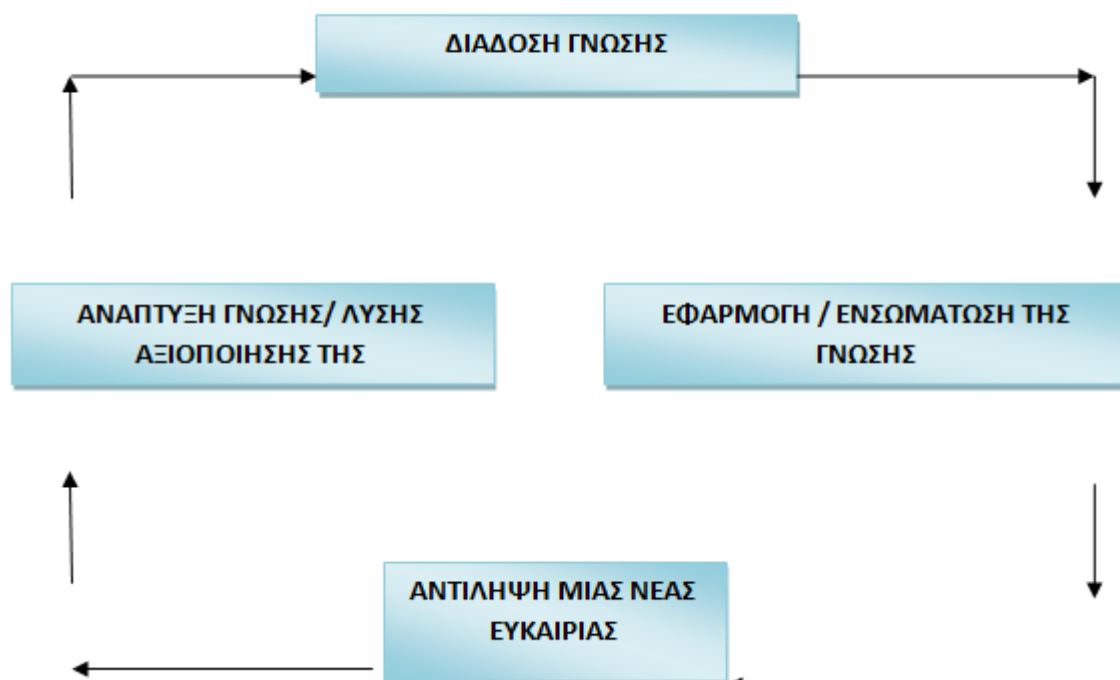
Η δημιουργία μιας κουλτούρας - νοοτροπίας μάθησης και ενός ευνοϊκού κλίματος - ατμόσφαιρας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξή της. Ο ενστερνισμός της αξίας της μάθησης από την εκπαιδευτική κοινότητα πρακτικά σημαίνει:

- Να κατανοεί τη σημασία της μάθησης για την πρόοδο και την ευημερία του σχολείου, αλλά και την προσωπική ευημερία.
- Να θεωρεί ότι η πρόοδος και η ευημερία προκύπτει, όχι τόσο από το «να γίνονται τα πράγματα καλύτερα», αλλά κυρίως από το «να γίνονται τα πράγματα διαφορετικά».
- Να κατανοεί το ρόλο της στην ατομική και οργανωσιακή μάθηση.

Τα βασικά στοιχεία μιας κουλτούρας μάθησης είναι: ο διάλογος, η δημιουργική διαφωνία και κριτική, η συνεχής σύγκριση με τον καλύτερο και τις υποδειγματικές πρακτικές, η ανταλλαγή εμπειριών, η συνεχής εκπαίδευση (Becker&Watts, 2001). Αναμφισβήτητα, η κουλτούρα μάθησης πρέπει να συμπληρώνεται, να ενισχύεται και να υποστηρίζεται από ένα κλίμα που θα διακρίνεται από στοιχεία όπως: η ευχάριστη ατμόσφαιρα, η ενθάρρυνση και επιβράβευση των νέων και δημιουργικών ιδεών, η επιβράβευση του μοιράσματος της γνώσης, του διαλόγου και των διαφωνιών και η ελευθερία αμφισβήτησης του κατεστημένου. Βασικό στοιχείο της κουλτούρας και του κλίματος μάθησης είναι η αντιμετώπιση των αποτυχιών και των λαθών. Ο φόβος κάνει τους ανθρώπους να μην αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ρίσκο, να μην πειραματίζονται και να αντιστέκονται στις αλλαγές. Συνεπώς, η μάθηση απαιτεί ακόμη και επιβράβευση των λαθών, όταν αυτά γίνονται μετά από σοβαρή, υπεύθυνη, πειθαρχημένη σκέψη και δράση (Μπουραντάς, 2005).

2. Μοντέλα μάθησης και δημιουργία αξίας

Η σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα πρέπει να αναπτύξει το Μοντέλο Μάθησης / Δημιουργίας Αξίας, έτσι ώστε να μεταμορφωθεί σε έναν σύγχρονο οργανισμό συνεχούς μάθησης, στο εσωτερικό του οποίου θα αναπτύσσεται, θα διαδίδεται και θα ενσωματώνεται η γνώση, με αποτέλεσμα να διευρύνεται η αντίληψη για νέες ευκαιρίες (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Κύκλος Μάθησης/Δημιουργία αξίας (επεξεργασία, εμού του ιδίου)

Ο αένας αυτός «κύκλος μάθησης» θα δώσει στο Σχολείο τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τις ευκαιρίες, να αξιοποιεί ορθά και αποτελεσματικά τις δυνατότητές του και να αναπτύσσει συγκριτικά πλεονεκτήματα στο χώρο της Παιδείας. Με τη μάθηση «διπλού βρόγχου», που είναι ένας δυνητικός φορέας αποσταθεροποίησης και «επανάστασης», θα αναθεωρεί τα νοητικά του μοντέλα και θα συνεχίσει να διαφοροποιείται και να καινοτομεί (Μαλαβάκης, 2012). Ιδωμένη από τη θέση της δημιουργίας οργανωσιακής γνώσης, η μάθηση διπλού βρόγχου δεν αποτελεί κάποιο ιδιαίτερο, δύσκολο εγχείρημα, αλλά μια καθημερινή δραστηριότητα, η οποία δημιουργεί συνεχώς νέα γνώση, ανακατασκευάζει υπάρχουσες προσεγγίσεις, πλαίσια, ή παραδοχές σε καθημερινή βάση (Νονάκα&Τακεούτσι, 2001). Τα δυνητικά οφέλη που θα προκύψουν από τη συνεχή μάθηση είναι η ανάπτυξη της συστημικής σκέψης, η αυτογνωσία, η ευαισθητοποίηση στις αλλαγές και η τελική μετατροπή της σχολικής μονάδας σε ένα καινοτόμο και ευφύες σχολείο.

3. Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης (Δ.Κ.Μ.) – Πρόταση ανάπτυξης της ικανότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών για βελτίωση της μάθησης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως μέσο συνεχιζόμενης και δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης των σύγχρονων εκπαιδευτικών και του σχολείου, παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, όπως τη γεωγραφική ελευθερία, τη χρονική ευελιξία, τη μαθητοκεντρική δομή και προσαρμογή στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε ενδιαφερόμενου (εκπαιδευτικού, μαθητή, γονέα, πολίτη). Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης (Δ.Κ.Μ.), ως η πιο σύγχρονη τάση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρέχουν έναν καινοτόμο, εύελκτο και πολλά υποσχόμενο τρόπο εκπαίδευσης, κατάρτισης, διάχυσης γνώσεων, βελτίωσης της μάθησης, αλλά και επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των ενδιαφερόμενων μελών. Επίσης

προσφέρουν το αντιστάθμισμα στο αίσθημα απομόνωσης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι πολίτες απομονωμένων περιοχών (Μπούσιου&Τυροβούζης, 2002).

Ο πιο διαδεδομένος ορισμός των διαδικτυακών κοινοτήτων ανήκει στον Rheingold (1993), ο οποίος τις προσδιορίζει ως «πολιτιστικές συναθροίσεις που προκύπτουν όταν μια κρίσιμη μάζα ατόμων διατηρεί για μεγάλο χρονικό διάστημα επικοινωνία μέσα από τον κυβερνοχώρο». Έτσι, μια διαδικτυακή κοινότητα είναι ένα σύνολο ατόμων που μπορούν να αλληλεπιδρούν και να ανταλλάσσουν ιδέες μέσω των δικτύων υπολογιστών. Οι Δ.Κ.Μ. μπορούν να αναλυθούν σε τρεις διαστάσεις: την τεχνολογική, την εκπαιδευτική και την κοινωνική.

- Η **τεχνολογική διάσταση** περιλαμβάνει τις τεχνολογίες που στηρίζουν την ύπαρξη αυτών των μαθησιακών περιβαλλόντων.
- Η **εκπαιδευτική διάσταση** αναφέρεται στις εξελιγμένες παιδαγωγικές μεθόδους, που χρησιμοποιούνται προκειμένου να επιτευχθεί ο αντικειμενικός σκοπός της μάθησης.
- Η **κοινωνική διάσταση** αναφέρεται στο γεγονός της ύπαρξης μιας κοινότητας, μιας συνεύρεσης ανθρώπων που αναπτύσσουν ένα δίκτυο σχέσεων και κανόνων (OrenNachmias, Mioduser, &Orly, 1998).

Μια Δ.Κ.Μ. απαιτεί την ύπαρξη των εξής στοιχείων (Preece, 2000): Ένα **ικανό πλήθος ατόμων**, τα οποία μέσω της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης προσπαθούν να ικανοποιήσουν δικούς τους στόχους ή να συμμετέχουν με συγκεκριμένους ρόλους στην επίτευξη κάποιου κοινού σκοπού. Επίσης μια **συγκεκριμένη θεματολογία/σκοπός**, όπως κοινά ενδιαφέροντα, αναγνωρίσιμες ανάγκες ή κοινές υπηρεσίες που παρέχει το λόγο ύπαρξης της κοινότητας. Επιπρόσθετα **καθορισμένες πολιτικές λειτουργίας**, όπως ορισμένες ή συμφραζόμενες παραδοχές, πρωτόκολλα επικοινωνίας και κανόνες για την καθοδήγηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της κοινότητας και τέλος το **τεχνολογικό υπόβαθρο** που υποστηρίζει τη λειτουργία της κοινότητας.

Για τη δημιουργία μιας Ολοκληρωμένης Μαθησιακής Κοινότητας στο χώρο της Παιδείας, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην ανάλυση, το σχεδιασμό και την υλοποίηση. Αρχικά απαιτείται η κατάρτιση ενός σχεδίου δράσης από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για τη δημιουργία μιας Δ.Κ.Μ., η οποία θα συνδυάζει τις ιδιότητες και λειτουργίες τόσο μιας Μαθησιακής Κοινότητας, όσο και μιας Κοινότητας Πρακτικών. Εργαζόμενοι με εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία μοιράζονται τη γνώση τους με συναδέλφους τους που επιθυμούν νέες γνώσεις στο πλαίσιο της ανάπτυξης της ικανότητας των ατόμων για βελτίωση της μάθησης (Λόη & Αποστολάκης, 2005).

Η Δ.Κ.Μ. θα λαμβάνει υπόψη της και την ιδιαίτερη δομή του συστήματος Εκπαίδευσης (βαθμίδες, εμπλεκόμενοι κ.λ.π.). Το πρώτο βήμα πριν το σχεδιασμό και την υλοποίηση θα πρέπει να αποτελέσει μια έρευνα πεδίου, προκειμένου να διαπιστωθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων στην κοινότητα. Στην κοινότητα αυτή θα συμμετέχουν λειτουργοί της Παιδείας (Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, Διευθυντές Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εξειδικευμένοι επιστήμονες, γονείς,

μαθητές). Αυτοί μπορούν να δρουν είτε ως εκπαιδευτές, είτε ως απλοί επισκέπτες, στην περίπτωση που θέλουν να ενημερωθούν, αλλά και ως πολίτες που έχουν ανάγκη εκπαίδευσης και ενημέρωσης σε σχετικά θέματα. Η Δ.Κ.Μ. θα αποτελείται από τέσσερις υποκοινότητες, ανάλογα με τους συμμετέχοντες στους οποίους απευθύνεται (εκπαιδευτικοί, διοικητικοί, μαθητές, γονείς-πολίτες) και το είδος των μαθησιακών αντικειμένων και πληροφοριών που θα πραγματεύεται η κάθε μία. Η δομή αυτή απεικονίζεται στο Γράφημα 2 που ακολουθεί:



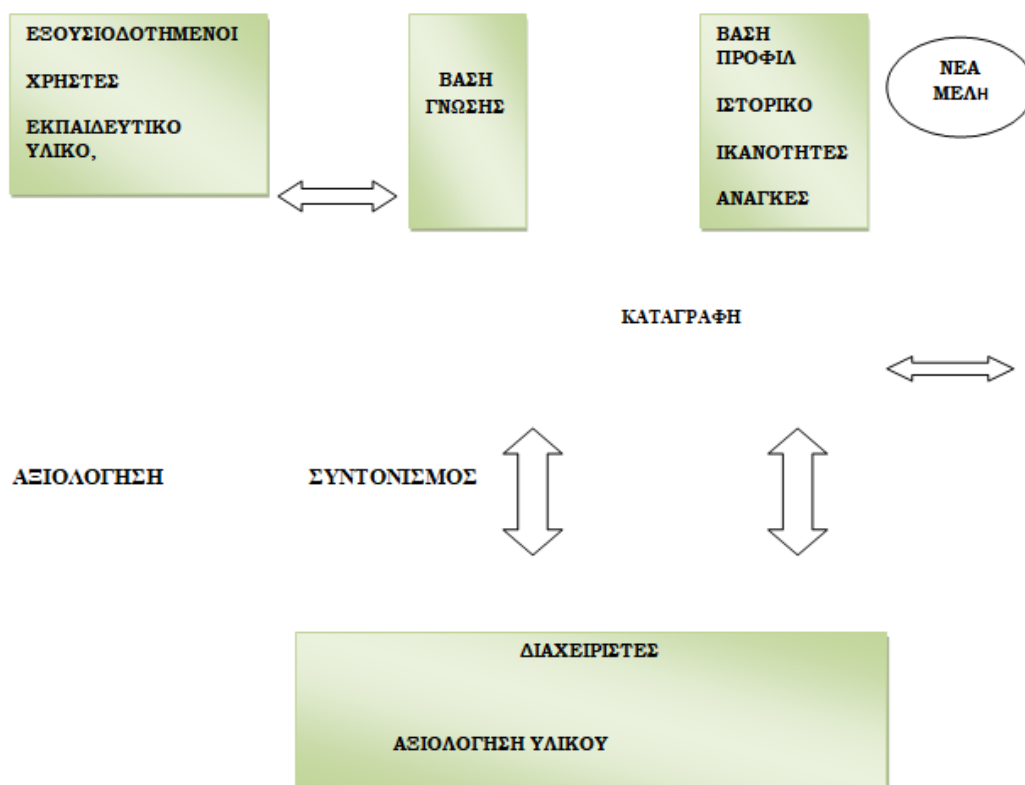
Γράφημα 2: Η δομή της Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης για την Παιδεία (επεξεργασία, εμού του ιδίου)

Η κοινωνική διάσταση της Δ.Κ.Μ. καθορίζεται από το ρόλο που θα έχει κάθε μέλος μέσα σε αυτή. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι θα έχουν το δικαίωμα να εγγραφούν ως μέλη με πλήρη δικαιώματα σε συγκεκριμένη υποκοινότητα, ανάλογα με την ειδικότητά τους, αλλά θα μπορούν να συνδεθούν και ως επισκέπτες σε άλλη υποκοινότητα (Σαμψών, Χατζηνώτας, Καστραντάς, & Καραπιπέρης, 2004).

Η ανάπτυξη ενός τέτοιου περιβάλλοντος συνεπικουρείται από τις νέες μαθησιακές τάσεις, οι οποίες υπαγορεύουν τη μετατόπιση από τη δασκαλοκεντρική προς τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, από τη «διδασκαλία» στη μάθηση, από την εξατομικευμένη μάθηση στη μάθηση που οικοδομείται σε ένα περιβάλλον συνεργασίας (Μυλωνάς, 2012).

4. Μοντέλο Σχεδιασμού μιας Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και όποιοι άλλοι ενδιαφερόμενοι πρέπει να «προσχωρήσουν» στην κοινότητα προκειμένου να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι οι «μηχανές» της κοινότητας. Συγκεντρώνουν τις ενότητες στα στοχοθετημένα προγράμματα και καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα τη «Διοίκηση» της κοινότητας (Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης (επεξεργασία, εμού του ιδίου)

Για την κοινότητα που αναπτύσσεται, πρέπει να επιτευχθεί η αρμονική συνεργασία όλων των μελών. Οι χρήστες θα διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: Διαχειριστές, Εκπαιδευτές, Εκπαιδευόμενοι και Επισκέπτες. Το σύστημα πρέπει να εξετάσει τις ιδιαίτερες ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευόμενων (Jarvis, 2004β). Η κοινότητα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόσει το περιεχόμενο και τις σειρές μαθημάτων στις αλλαγές του περιβάλλοντος εργασίας των εκπαιδευομένων. Μια βάση «προφίλ» στην οποία καταγράφονται οι δεξιότητες των μελών, οι ανάγκες και οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι πολύ χρήσιμη για την ανάπτυξη δυναμικών σχεδίων σειρών μαθημάτων.

Μια «**βάση γνώσεων**» περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό υλικό που περιέχει εκτός των άλλων, τα σενάρια σειράς μαθημάτων, εκπαιδευτικές λύσεις, εκθέσεις αξιολόγησης προγράμματος, απαντήσεις στους χρήστες κ.λ.π. (Sampson, 2005). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να περιλαμβάνουν τα επαναχρησιμοποιήσιμα αντικείμενα μάθησης (reusable learning objects) που μπορούν να επανασυντεθούν εύκολα για τις ανάγκες συγκεκριμένων εκπαιδευομένων. Πρόσθετο υλικό κατάρτισης μπορεί να ενσωματωθεί στην κοινότητα από τα εξουσιοδοτημένα μέλη, μόνο μετά από αξιολόγηση. Μια μαθησιακή κοινότητα τελικά, εστιάζεται σε μεγάλο βαθμό στη δυνατότητα των μελών να συνεργαστούν. Είναι ουσιαστικό να χτιστεί ένα περιβάλλον συνεργασίας και να ενθαρρυνθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας μέσω οργανωμένων δραστηριοτήτων των ομάδων που συμμετέχουν στη μαθησιακή κοινότητα (Φραγκάκη, & Λιοναράκης, 2009).

5. Η «συμβολή» του Σχολικού Συμβούλου στην ανάπτυξη της ικανότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης

Η εκπαίδευση εκ των πραγμάτων αποτελεί μια πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη διαδικασία. Αποσκοπεί στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και, σε ό,τι αφορά τους νέους, στη συνολική διάπλαση της προσωπικότητάς τους. Συντελεί, επίσης, στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών και αρχών με απώτερο σκοπό την ομαλή ένταξη των νέων ανθρώπων στο σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό, επαγγελματικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Παράλληλα με την παροχή πιστοποιημένων τίτλων σπουδών λειτουργεί και ως βασικός συνδετικός παράγοντας με την αγορά εργασίας, με την επαγγελματική πορεία και ανέλιξη του ατόμου. Συνεπώς, οφείλει να παρέχει υψηλού επιπέδου γενική παιδεία, αλλά και να θέτει τις βάσεις για κατάλληλη εξειδίκευση που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις μεταβολές της αγοράς εργασίας. Στο πλαίσιο του νέου εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπροσαρμόζει και να εμπλουτίζει τις ικανότητες που επιβάλλουν οι νέες συνθήκες και ταυτόχρονα να διατηρεί τις πάγιες αξίες που είναι σύμφωνες με το λειτούργημά του. Συνεπώς θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να μετεξελιχθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε διαχειριστή της μαθησιακής και μορφωτικής διαδικασίας. Για να πετύχει ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του ως διαχειριστή της μάθησης, εκτός του ότι πρέπει να κατέχει σε βάθος το επιστημονικό αντικείμενο, πρέπει να διαθέτει και ικανότητες οργάνωσης, επικοινωνίας και αξιολόγησης (Μυλωνάς, 2010).

Το σύγχρονο προφίλ του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποτελεί σύνθεση του **εκπαιδευτικού-επιστήμονα** με άρτια θεωρητική κατάρτιση στο γνωστικό του αντικείμενο και υψηλό επίπεδο τεχνογνωσίας, του **εκπαιδευτικού-παιδαγωγού** με ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και του **εκπαιδευτικού-λειτουργού** που επιτελεί μια κοινωνική αποστολή συντελώντας στην προσαρμογή και την ένταξη των νέων ατόμων στην υφιστάμενη πραγματικότητα.

Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται άμεσα και από την ομαλή και αποδοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων και των αντίστοιχων διοικητικών μηχανισμών οργάνωσης και συντονισμού του έργου τους. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη διασφάλιση της χρηστής και αποτελεσματικής Διοίκησης της Εκπαίδευσης και την κατάλληλη προετοιμασία των στελεχών της για να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στο διοικητικό ρόλο και τις διοικητικές αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας ή και ως στελέχη διοικητικών υπηρεσιών της Εκπαίδευσης. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί και ως «καλός μάνατζερ» εκτελώντας με επιτυχία τα διοικητικά του καθήκοντα, χρειάζεται να διευρύνει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του στον τομέα του δημοσίου μάνατζμεντ και ειδικότερα σε θέματα όπως η ηγεσία, η χρηστή διοίκηση σύμφωνα με τις αρχές της νομιμότητας και της διαφάνειας, ο στρατηγικός σχεδιασμός, η χάραξη και η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών (σε εθνικό, ευρωπαϊκό, διεθνές επίπεδο), η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, η διαχείριση κρίσεων και επίλυση

συγκρούσεων, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση του παραγόμενου έργου, η οικονομική διαχείριση ή και απλά πράγματα, όπως η διακίνηση και σύνταξη δημοσίων εγγράφων κ.ά.

Σύμφωνα με επικρατούσες επιστημονικές αντιλήψεις (και τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία), οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δε θεωρούνται επαρκώς προετοιμασμένοι με βάση τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο για τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Στην Ελληνική πραγματικότητα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί «δέχονται» μια ταχύρρυθμη εισαγωγική επιμόρφωση, αλλά δεν υποστηρίζονται, μέχρι σήμερα, από «μέντορα», παρά τις προβλέψεις της κείμενης νομοθεσίας. Διαδικασία συστηματικής επιμόρφωσης και επαγγελματικής στήριξης- ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης δεν υφίσταται. Η επιμόρφωση που τους παρέχεται δεν έχει συνέχεια, είναι περιστασιακή, πολλές φορές δεν είναι εστιασμένη στις ιδιαιτερότητες των ίδιων και της σχολικής μονάδας και δεν απευθύνεται σε όλους (επηρεάζεται ιδιαίτερα από γεωγραφικές ανισότητες πόλης-επαρχίας). Κρίνεται συνεπώς απαραίτητη η θεσμοθέτηση ενός συστήματος συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής και ενδοσχολικής επιμόρφωσης από την Πολιτεία, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των στελεχών της εκπαίδευσης (Μυλωνάς, 2012).

Ο εκπαιδευτικός στην επιτέλεση του έργου του εξαρτάται άμεσα από τα δεδομένα του σχολείου (υποδομές και μέσα), είναι υποχρεωμένος να λαμβάνει υπόψη του τις ειδικές συνθήκες που επικρατούν σε αυτό, αλλά και τις απαιτήσεις της κοινωνίας (π.χ. στο Λύκειο η κοινωνία πιέζει τον εκπαιδευτικό σε διδασκαλία προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των Πανελληνίων Εξετάσεων) και διαθέτει ένα «βαθμό ελευθερίας», ώστε να συνθέτει και να προσαρμόζει το έργο του στις απαιτήσεις της τάξης και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματώνεται με διαφορετικές προϋποθέσεις, με διαφορετικό τρόπο, από διαφορετικούς ανθρώπους, σε διαφορετικούς μαθητές, σε διαφορετικά σχολεία της χώρας και παράγει διαφορετικά αποτελέσματα. Άρα το κρίσιμο ζήτημα δεν είναι η βελτίωση της ποιότητας γενικά, όπως κάποιοι απλουστευτικά ισχυρίζονται, αλλά η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου κάθε συγκεκριμένου σχολείου της χώρας και από κάθε έναν εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ξεχωριστά.

Ο ρόλος και η «συμβολή» του Σχολικού Συμβούλου στα εκπαιδευτικά δρώμενα αποτυπώνεται βασικά στο νόμο (ΦΕΚ 1340 τ.Β'/16-10-2002) και πιο συγκεκριμένα: Επιλέγει, κατά τον μακρο-προγραμματισμό, κεντρικές έννοιες, ιδέες και οπτικές που θα διατρέχουν ευρύτερες ενότητες των μαθημάτων, διατυπώνει, κατά τον μικρο-προγραμματισμό στόχους που προωθούν τη μεταγνωστική ανάπτυξη και την επιστημολογική ή/και κοινωνική κριτική των πρακτικών παραγωγής και εφαρμογής των γνώσεων, προσαρμοσμένων πάντοτε στην ηλικία των μαθητών και τη σύνθεση της, παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες, που θα συμβάλλουν στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και στην ανάπτυξη στάσεων και ικανοτήτων κοινωνικής κριτικής και εντέλει ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν συχνότερα διδακτικές μορφές προβληματισμού και ενεργοποιεί δεξιότητες κριτικής σκέψης για την αναζήτηση παραδοχών και κοινωνικο-ηθικών προεκτάσεων των γνώσεων.

Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου επεκτείνεται (με βάση τις αρμοδιότητες του) επιπρόσθετα και στο να λειτουργεί ως επιμορφωτής, συμβάλλοντας στη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς του, η οποία και θεωρείται προστιθέμενη αξία για την εκπαίδευση, να **συμμετέχει σε κοινότητες μάθησης**, επιδιώκοντας την ανάληψη καινοτόμων έργων που ευεργετούν το σχολείο του ή δίκτυο σχολείων, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχει σε δράσεις προώθησης της καινοτομίας και της αριστείας και να ενθαρρύνει δραστηριότητες που αναδεικνύουν το κύρος των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών του αντίστοιχου κλάδου μιας περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους. Στο έργο των Σχολικών Συμβούλων περιλαμβάνονται βασικά πέντε κύριες λειτουργίες. Η πιο σημαντική αναφέρει: Ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Συμμετέχει επίσης στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης, καθώς και του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης στα σχολεία της αρμοδιότητάς του. Ο Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει να λειτουργήσει συγχρόνως και ως καθοδηγητής-υποστηρικτής και ως επιμορφωτής. Εντέλει, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επιμόρφωση είναι πολύπλοκος και ιδιαίτερα σημαντικός. Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι επιμορφωτής, αλλά και εντοπιστής επιμορφώσεων. Είναι διαμεσολαβητής μεταξύ των σχολικών μονάδων και των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης και πολύ καλός γνώστης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του. Τέλος, ο Σχολικός Σύμβουλος είναι αξιολογητής του αντίκτυπου των επιμορφωτικών δράσεων στους άμεσα (εκπαιδευτικούς) και τους έμμεσα (μαθητές) ωφελούμενους (Πήλιουρας, 2010).

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για να φέρει αποτελέσματα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις γενικότερες εκπαιδευτικές συνθήκες της περιοχής, αλλά και τα δεδομένα των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνονται τα επιμορφωτικά προγράμματα. Μεταξύ αυτών των δεδομένων σημαντική θέση έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς πρέπει να σχεδιαστεί η επιμόρφωσή τους και ιδιαίτερα οι αντιλήψεις τους για το τι θεωρούν ότι εμποδίζει την πρόσβασή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα και την ενεργητική τους συμμετοχή στην επιμορφωτική διαδικασία.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά θα μπορούσε να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την επιμορφωτική διαδικασία (ανάπτυξη και βελτίωση της μάθησης) αντιμετωπίζουν εμπόδια και δυσκολίες που προκύπτουν κυρίως από τον τόπο και το χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, από το μη ενδιαφέρον μαθησιακό περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, από τη μη συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος, από τη χρησιμοποιούμενη διδακτική τεχνική της εισήγησης, από το αρνητικό μαθησιακό κλίμα που δημιουργείται από τη στάση και τη συμπεριφορά του επιμορφωτή, καθώς και από τις οικογενειακές και άλλες υποχρεώσεις και δεσμεύσεις (Ευθυμίου, 2010). Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου ειδικότητας, αλλά και του Σχολικού Συμβούλου Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης στην ανάπτυξη της ικανότητας των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης κρίνεται στην προκειμένη περίπτωση αναγκαία, καθοριστική και επιβεβλημένη.

Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης αποτελούν ένα τρόπο εκπαίδευσης για την επίλυση πολλών από τα προβλήματα επικοινωνίας, συνεργασίας και εκπαίδευσης που συναντώνται στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Αποτελούν ένα κριτικό-στοχαστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, που συνδέει την επιμορφωτική και ερευνητική-διδακτική διαδικασία με το περιεχόμενο της μάθησης και τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο. Η απαιτούμενη τεχνολογία υπάρχει και είναι διαθέσιμη, με συνεχώς χαμηλότερα κόστη. Ο ανθρώπινος παράγοντας, η οργάνωση και η διοίκηση είναι αναγκαίο να γίνουν πιο ευέλικτοι, για να είναι η Δ.Κ.Μ. λειτουργική και βιώσιμη και να αποτελέσει πραγματικό εργαλείο και όχι άσκοπη κατασπατάληση οικονομικών πόρων, ανθρώπινου δυναμικού και του χρόνου των λειτουργών της Εκπαίδευσης. Μετά την υλοποίηση της Δ.Κ.Μ, καλό θα είναι να δοθούν στους λειτουργούς του χώρου, αλλά και στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους τα απαραίτητα κίνητρα για τη συμμετοχή σε αυτή, αλλά και την εφαρμογή των γνώσεων και πρακτικών που αποκτούν στο πλαίσιο της. Επίσης, θα πρέπει να οργανωθεί εκτενής εκστρατεία ενημέρωσης των πολιτών (από τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο) για την ύπαρξή της, αλλά και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τη χρήση της.

Το μοντέλο του «**Κύκλου Μάθησης**» που προτείνεται, στηρίζεται και αναπτύσσεται μέσω της Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης και αποτελεί ένα «εκπαιδευτικό συμβόλαιο», το οποίο αποσκοπεί στην σταδιακή διαμόρφωση μιας κουλτούρας μάθησης, η οποία σήμερα λείπει από τη χώρα. Η εφαρμογή του μοντέλου θεμελιώνεται στις αρχές της εμπιστοσύνης, της ευθύνης, της δικαιοσύνης και της επαγγελματικής δεοντολογίας, που θα αναπτύξει το «σώμα» των εκπαιδευτικών και θα συνδέεται με πρακτικούς και επιστημονικούς τρόπους συνεχούς βελτίωσής τους, ιδιαίτερα μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης, της αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών εργαλείων και μέσων και της ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών θεσμών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Argyris, C. Schon, D. (1978). Organizational learning: a theory of action perspective.

Addison-Wesley Pub. Co.



- Becker, W., & Watts, M., (2001). Teaching Economics at the Start of the 21st Century: Still Chalk and Talk. *American Economic Review, Papers and Proceedings* 91 (2), 446-451.
- Jarvis, P. (2004β). *Adult education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Oren, A., Nachmias, R., Mioduser, D., and Orly, L., (1998). Learned a Model for Virtual Learning Communities in the World Wide Web. <http://muse.tau.ac.il/publications/learnets.html>.
- Preece, J. (2000), *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Rheingold, H. (1993), *The Virtual Community – Homesteading on the Electronic Frontier*. <http://www.rheingold.com/vc/book>.
- Sampson, D. G. (2005), ASK-eEDCOM: Enhancing Educational Portals through Capturing Collective knowledge of Web-Based Learning Community. *ICALT 2005*: 207-209.
- Senge, P. (1993), *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday Business.

Ελληνόγλωσσες

- Ευθυμίου, Σ. (2010). *Εμπόδια και δυσκολίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- Λόη Μ.Χ., Αποστολάκης Ι., (2005), *Μαθησιακές κοινότητες και εκπαίδευση δημοσίων υπαλλήλων*, Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Νέες Τεχνολογίες στη δια Βίου Μάθηση», Λαμία 16-17/04/2005.
- Μαλαβάρης, Χ. (2012). *Εγχειρίδιο μαθήματος Στρατηγική II*. Θεσσαλονίκη.
- Μπουραντάς, Δ., (2005). *Ηγεσία - Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.
- Μπούσιου, Δ., & Τυροβούζης, Π., (2002). *Τεχνολογικές Δεξιότητες των Οικονομολόγων Καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πρακτική*. Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Τόμος Β', Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, σσ.584-593.
- Μυλωνάς, Δ., (2012). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας – Μελέτη περίπτωσης: Οι τεχνικές διδασκαλίας των Οικονομικών Μαθημάτων στο Επαγγελματικό Λύκειο*. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας. Νάουσα.
- Μυλωνάς, Δ., (2010). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία του Μαθήματος Αρχές Οικονομικής Θεωρίας II (Πανελλαδικώς Εξεταζόμενο) στο Επαγγελματικό Λύκειο με τη Χρήση των Νέων Τεχνολογιών (Επαγγελματικό - Εκπαιδευτικό Λογισμικό) - Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*. Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση. σελ. 1523-1534. Νάουσα.
- Νονάκα, Ι., & Τακεούτσι, Χ., (2001). *Η επιχείρηση της γνώσης*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτης.

- Πήλιουρας, Π. (2010). Το επιμορφωτικό έργο των Σχολικών Συμβούλων και οι ιδιαιτερότητες του στο Θεσμοθετημένες και Νέες μορφές επιμόρφωσης, προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών, επιμ. Γ. Μπαγάκης. Αθήνα, εκδόσεις Ο.Ε.Π.Ε..Κ.
- Σαμψών, Δ., Χατζηνώτας, Σ., Καστραντάς, Κ., & Καραπιπέρης, Π., (2004). E-EDCOM: Ένα Διαδικτυακό Περιβάλλον Δημιουργίας και Υποστήριξης Εκπαιδευτικών κοινοτήτων στον Παγκόσμιο Ιστό. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Αθήνα 29/9 – 3/10/2004.
- Φραγκάκη, Μ., & Λιοναράκης, Α., (2009). Η κοινωνικοπολιτική και ηθική διάσταση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας μέσα από ένα Εξ Αποστάσεως Πολυμορφικό Μοντέλο. Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία», Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μέσα από τη διεθνή έρευνα-European Survey on Language Competences (ESLC)

English language teaching through the international research-European Survey on Language Competences (ESLC)

Μαρία Κ. Μπιρμπίλη, Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Διδάκτωρ Φιλοσοφίας ΑΠΘ, birbilim@edlit.auth.gr

Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, papaoiko@sch.gr

Mary K. Birbili, Teacher, PhD Aristotle University of Thessaloniki, birbilim@edlit.auth.gr

Anthony Papaeconomou, Laboratory Teaching Staff, Faculty of Politics, Aristotle University of Thessaloniki, papaoiko@sch.gr

Abstract: The paper discusses the findings of the *European Survey on Language Competences – ESLC* (2011) and concerns the presentation of important indicators of the teaching of modern foreign languages in 16 educational systems - among which Greece is included – in the last year of lower secondary education (ISCED2) and the second year of upper secondary education (ISCED3). In the paper there are also presented data from the joint Eurydice/Eurostat publication produced in close cooperation with the European Commission *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (2012), which contains an analytical description of the teaching of modern foreign languages in 32 European educational systems. The information provided attempts to elucidate the policy applied as far as the teaching of modern languages is concerned, the degree of support provided through National Curriculums and teaching practices, and, finally, the language proficiency students achieve through their schooling as such the comparative presentation of the data constitutes an indicator of the efficiency of educational policy in Greece in that field.

Keywords: ESLC, teaching of modern foreign languages, European educational policy

Περίληψη: Η παρακάτω εργασία πραγματεύεται τα ευρήματα της *Ευρωπαϊκής Έρευνας για τις Γλωσσικές Δεξιότητες* (European Survey on Language Competences – ESLC) η οποία δημοσιεύθηκε το 2011 και αφορά τη διερεύνηση σημαντικών δεικτών της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε 16 ευρωπαϊκά συστήματα – μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα – στην τελευταία χρονιά της κατώτερης μέσης εκπαίδευσης (ISCED2) και την πρώτη χρονιά της ανώτερης μέσης εκπαίδευσης (ISCED3). Παράλληλα παρουσιάζονται σημαντικά στοιχεία που προκύπτουν από την κοινή έκδοση του δικτύου Ευρυδίκη και της Eurostat σε συνεργασία με

την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Αριθμοί Κλειδιά για τη Διδασκαλία των Γλωσσών στην Ευρώπη* (Key Data on Teaching Languages at School in Europe) του 2012, όπου δίνεται η αναλυτικότερη εικόνα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε 32 ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Τα συνολικά στοιχεία που παρατίθενται αφορούν τις πολιτικές των Ευρωπαϊκών χωρών σχετικά με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, το βαθμό υποστήριξης που παρέχουν για την εκμάθησή τους μέσα από τα προγράμματα σπουδών και τις διδακτικές πρακτικές, και τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στις ξένες γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο, και με αυτήν την έννοια η συγκριτική τους παράθεση αποτελεί δείκτη της αποτελεσματικότητας της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα αυτό.

Λέξεις-κλειδιά: ESLC, διδασκαλία ξένων γλωσσών, Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

Η Ευρωπαϊκή Έρευνα για τις Γλωσσικές Δεξιότητες (ESLC)

Η γλωσσική και πολιτιστική διαφορετικότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ένα από τα μεγαλύτερα επενδυτικά αγαθά αλλά και μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ε.Ε. προς την υλοποίηση των στόχων της. Την τελευταία δεκαετία η πολιτική της πολυγλωσσίας απηχεί το στόχο που τέθηκε κατά τη Σύνοδο της Βαρκελώνης το 2002, όπου προβλήθηκαν τα θέματα της βελτίωσης των βασικών δεξιοτήτων στη γλώσσα και της διδασκαλίας δύο τουλάχιστον ξένων γλωσσών από την πολύ νεαρή ηλικία⁸, υπογραμμίζοντας την ανάγκη προώθησης της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Για να παρέχει περαιτέρω υποστήριξη για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στην Ευρώπη, η Σύνοδος της Βαρκελώνης έθεσε την ανάγκη ύπαρξης ενός δείκτη επάρκειας των γλωσσών, ως σημείο αναφοράς σε αυτό τον τομέα. Σε αυτήν την κατεύθυνση συνέβαλλε και μια μεγάλη έρευνα, η *Ευρωπαϊκή Έρευνα για τις Γλωσσικές Δεξιότητες* (European Survey on Language Competences - ESLC, 2011) η οποία εστίασε στην επάρκεια των μαθητών στις ξένες γλώσσες στο τελευταίο στάδιο της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιοποιήθηκαν το 2012 και πρόσφεραν σημαντική γνώση σχετικά με το πραγματικό επίπεδο των δεξιοτήτων των Ευρωπαίων μαθητών στην ξένη γλώσσα.

Η ESLC είναι η πρώτη έρευνα αυτού του είδους που σχεδιάστηκε με στόχο τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την επάρκεια των μαθητών στην ξένη γλώσσα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2011, σε 16 συμμετέχουσες χώρες ή κοινότητες χωρών (οι οποίες εφεξής αναφέρονται ως *εκπαιδευτικά συστήματα*) της Ευρώπης - μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα - με τη χρήση ερωτηματολογίων σε 54.000 μαθητές στην τελευταία χρονιά της κατώτερης μέσης εκπαίδευσης (ISCED2) και την πρώτη χρονιά της ανώτερης μέσης

⁸Το πλαίσιο που θεσπίστηκε από την Επιτροπή Επικοινωνίας «Πολυγλωσσία: μια επένδυση για την Ευρώπη και κοινή δέσμευση» (2008) και από το Συμβούλιο «Ψήφισμα για την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την πολυγλωσσία» (2008) αποτελούν έγγραφα καίριας σημασίας που έθεσαν την πολιτική της γλώσσας ως θέμα μέγιστης συνεισφοράς σε όλες τις πολιτικές της Ε.Ε.

εκπαίδευσης (ISCED3) (UNESCO, 1997)⁹. Επιπρόσθετα πληροφορίες συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς, διευθυντές και Συντονιστές Εθνικής Έρευνας οι οποίοι παρείχαν στοιχεία για τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με τη βελτίωση της επάρκειας των ξένων γλωσσών. Σκοπός της έρευνας ήταν η παροχή πληροφοριών για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών μέσα από τις διδακτικές μεθόδους και τα προγράμματα σπουδών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007α), έτσι ώστε να βοηθηθεί η Ευρώπη στη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Δείκτη Επάρκειας της Γλώσσας, να παρακολουθεί την ταύτιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Βαρκελώνης (2002)¹⁰, και να ανταλλάξει 'καλές' πρακτικές που θα βοηθήσουν στην εκμάθηση της γλώσσας. Η έρευνα ESLC αξιολογεί την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στην κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου (reading and listening), όπως επίσης και στην παραγωγή γραπτού λόγου (writing). Η γλωσσική αυτή επάρκεια αξιολογήθηκε σύμφωνα με τα επίπεδα του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς - CEFR (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001), έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης ανάμεσα στα συμμετέχοντα ευρωπαϊκά συστήματα. Τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα είναι πολύ σημαντικά και σε συνδυασμό με τα στοιχεία που έχουν προκύψει κατά καιρούς σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, και τις επίσημες εθνικές στατιστικές αναλύσεις, φωτίζουν κατά πολύ το καίριο ζήτημα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Η μέτρηση και σύγκριση του επιπέδου επάρκειας της ξένης γλώσσας στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης αποτελεί δύσκολο εγχείρημα καθώς οι γλώσσες εισάγονται σε διαφορετικές ηλικίες, διδάσκονται με διαφορετική διάρκεια και ένταση, και το μάθημα της ξένης γλώσσας μπορεί να έχει υποχρεωτικό ή προαιρετικό χαρακτήρα. Επίσης,

⁹Η Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED, International Standard Classification of Education) δημιουργήθηκε από την UNESCO για την ταξινόμηση και τον χαρακτηρισμό των βαθμίδων της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Χρησιμοποιήθηκε αρχικά κατά τη δεκαετία του 1970 για την παραγωγή στατιστικών για την εκπαίδευση, το 1975 εγκρίθηκε στη Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση, και το 1978 προσαρμόστηκε και τυποποιήθηκε. Το 1997 μετά από προσαρμογές εγκρίθηκε η ισχύουσα ταξινόμηση με την ονομασία ISCED97 η οποία διαπιστώνει την ανάγκη χρήσης ενός κοινού δείκτη για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και αποτελεί ένα σύνολο εννοιών, ορισμών και ταξινομήσεων που παρέχουν ένα πλαίσιο για την κατάρτιση και την παρουσίαση διεθνών στατιστικών σχετικά με την εκπαίδευση. Υπό αυτή την έννοια παρέχει μια βάση για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και της ανάπτυξης εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσα από τις συγκρίσεις των συστημάτων εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα τα επίπεδα περιγράφονται ως εξής:

ISCED 0: προσχολική εκπαίδευση (παιδικός σταθμός και νηπιαγωγείο, 3-7 ετών)· ISCED 1: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (βασική εκπαίδευση με βάση ένα σύστημα κατηγορίας, δηλαδή ενός μόνο διδάσκοντα για όλα τα μαθήματα)· ISCED 2: κατώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βασική εκπαίδευση με σύστημα ξεχωριστών εκπαιδευτικών για κάθε σχολικό αντικείμενο)· ISCED 3: ανώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δεύτερο στάδιο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που χρησιμοποιείται για τη γενική ή επαγγελματική κατάρτιση)· ISCED 4: μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (μη Πανεπιστημιακή, π.χ. Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης)· ISCED 5: πρώτο επίπεδο Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (βασικός τίτλος σπουδών και Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδίκευσης)· ISCED 6: δεύτερο επίπεδο Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (π.χ. Διδακτορικό Δίπλωμα) (UNESCO, 1997). Βλέπε http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

¹⁰ Τα συμπεράσματα αυτά έκαναν έκκληση για «δράση έτσι ώστε να βελτιωθεί η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων όπως η γνώση 2 τουλάχιστον ξένων γλωσσών από την πολύ νεαρή ηλικία» όπως επίσης και για την «θέσπιση ενός δείκτη γλωσσικής επάρκειας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005).

σε κάθε σύστημα διαφέρει η επαφή των μαθητών με γλώσσες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και η επίδραση της κουλτούρας που αντιπροσωπεύεται από τη γλώσσα. Για τη σύγκριση των Χωρών Μελών σχετικά με την πολιτική για την επίτευξη επάρκειας στη ξένη γλώσσα, η έρευνα σταχυολογεί¹³ παράγοντες οι οποίοι μπορούν να τροποποιηθούν μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής της κάθε χώρας, και οι οποίοι διαφοροποιούνται από τους παράγοντες εκείνους που δεν επιδέχονται τροποποίησης καθώς είναι πέρα από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως το γενικό δημογραφικό, κοινωνικό, οικονομικό και γλωσσικό πλαίσιο. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν:

- την έναρξη εκμάθησης της γλώσσας σε νεαρή ηλικία,
- την ποικιλία των γλωσσών και τη σειρά προτεραιότητας εκμάθησης της γλώσσας στο εκπαιδευτικό σύστημα,
- τις ευκαιρίες που το σύστημα παρέχει στους μαθητές για άτυπη εκμάθηση της γλώσσας,
- την ειδίκευση του σχολείου πάνω στην ξένη γλώσσα,
- τη χρήση νέων τεχνολογιών για τη βελτίωση και ενίσχυση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας και της διδασκαλίας,
- τις διαπολιτισμικές ανταλλαγές,
- το διδακτικό προσωπικό που προέρχεται από άλλες γλωσσικές κοινότητες,
- την παροχή δυνατότητας εκμάθησης της γλώσσας σε όλους τους μαθητές,
- τις διδακτικές προσεγγίσεις,
- την πρόσβαση του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικές δραστηριότητες και την εκπαίδευση υψηλής ποιότητας που προσφέρεται ή επιτυγχάνεται,
- το διάστημα εργασίας του εκπαιδευτικού σε άλλη χώρα,
- τη χρήση των υπάρχοντων εργαλείων για την αξιολόγηση της ευρωπαϊκής γλώσσας,
- την πρακτική εμπειρία.

Με τη συμβολή αυτής της έρευνας, εκδόθηκε το 2012 η τρίτη κοινή έκδοση του δικτύου Ευρυδίκη και της Eurostat σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Αριθμοί Κλειδιά για τη Διδασκαλία των Γλωσσών στην Ευρώπη* (Key Data on Teaching Languages at School in Europe)¹¹ η οποία δίνει μια αναλυτική εικόνα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα σε 32 ευρωπαϊκές χώρες. Η έκδοση αυτή συμπεριλαμβάνει επίσης δείκτες που βασίζονται σε στοιχεία από διαφορετικές πηγές όπως το δίκτυο *Ευρυδίκη*¹², η *Eurostat*, η διεθνής έρευνα *PISA* του ΟΟΣΑ και η δράση *Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση “Comenius”* (Comenius In-Service Training Action), που είναι

¹¹ Η σειρά “Key Data”, έχει ως στόχο τον συνδυασμό στατιστικών στοιχείων και ποιοτικής πληροφόρησης στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

¹² Οι πληροφορίες από το Ευρυδίκη έχουν ληφθεί από επίσημες πηγές και τα έτη αναφοράς είναι τα έτη 2010 και 2011 και καλύπτουν την πρωτοβάθμια και μέση εκπαίδευση (ISCED επίπεδα 1, 2 και 3) και μερικώς την προσχολική (ISCED επίπεδο 0).

μέρος του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης της Ε.Ε. (EU Lifelong Learning Programme - LLP).

Η γνώση που παρέχουν συνολικά οι δείκτες από τις πηγές αυτές αφορά πρωτίστως στις πολιτικές των Ευρωπαϊκών χωρών οι οποίες επηρεάζουν τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Καλύπτουν οργανωτικά θέματα όπως ο αριθμός των γλωσσών που διδάσκονται και το ποσοστό του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται στο πεδίο των ξένων γλωσσών, το επίπεδο συμμετοχής των μαθητών στην εκμάθηση των γλωσσών, οι ηλικίες, τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών για το αντικείμενο της ξένης γλώσσας, τα επίπεδα επίδοσης που αναμένεται να φτάσουν οι μαθητές στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, οι διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και στοιχεία που αφορούν τη βασική και συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (initial and continuing education). Επιπρόσθετα γίνεται αναφορά στο μοντέλο της Ολοκληρωμένης Εκμάθησης του Περιεχομένου και της Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning - CLIL), σύμφωνα με το οποίο αντικείμενα μη γλωσσικά έχουν τη δυνατότητα να διδάσκονται στην ξένη γλώσσα μέσω του Προγράμματος Σπουδών. Η αναφορά παρουσιάζει δεδομένα από όλες τις χώρες της Ε.Ε. και της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Περιοχής (European Economic Area - EEA) - Κροατία και Τουρκία - με στατιστικά στοιχεία που αφορούν δημόσια σχολεία και ιδιωτικά σχολεία με κρατική επιχορήγηση. Συνολικά η έκδοση παρέχει απαντήσεις σε έναν αριθμό ερωτήσεων που είναι στο επίκεντρο της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση μαθητών και εκπαιδευτικών.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα ESLC και τις μελέτες του ΟΟΣΑ παρέχουν διαφωτιστικά στοιχεία για το περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται το μάθημα της ξένης γλώσσας στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα και παρατίθενται στη συνέχεια καθώς ρίχνουν φως στο πολύπαθο ζήτημα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα μας, αφού στην Ελλάδα παραδοσιακά η εκμάθηση ξένων γλωσσών γίνεται στα ιδιωτικά κέντρα (φροντιστήρια)¹³, γεγονός που φανερώνει την αδυναμία του δημόσιου σχολείου να ανταποκριθεί σε αυτήν την ανάγκη της κοινωνίας.

Τα συμπεράσματα της έρευνας ESLC 2011

Η ηλικία έναρξης της εκμάθησης της ξένης γλώσσας και ο συνολικός διδακτικός χρόνος που αφιερώνεται στην ΞΓ στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης

Στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα το διδακτικό αντικείμενο της ξένης γλώσσας τείνει να εισάγεται στη βασική εκπαίδευση πολύ νωρίτερα απ' ό,τι στο παρελθόν. Η τάση αυτή διαφαίνεται μέσα από την εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων και μεταρρυθμίσεων για την προώθηση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Έτσι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το **ποσοστό των μαθητών** που διδάσκονται μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα στο σχολείο έχει αυξηθεί κατά 10.7% σε ένα διάστημα 5 χρόνων από το έτος

¹³ με στοιχεία της στατιστικής υπηρεσίας φοιτούν πάνω από 1.000.000 μαθητές

2004/2005 ως το 2009/2010, ενώ παράλληλα στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επίσης καταγράφεται αύξηση των εγγεγραμμένων μαθητών σε τουλάχιστον 2 ξένες γλώσσες σε ποσοστό 4,1% κατά μέσο όρο για το ίδιο χρονικό διάστημα (EACEA, 2012). Η Ελλάδα ανάμεσα στις Ευρωπαϊκές χώρες χαρακτηρίζεται από ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό μαθητών (46.7%) που μαθαίνουν 2 ή περισσότερες γλώσσες. Τα αγγλικά είναι μακράν η πιο ευρέως διδασκόμενη γλώσσα σύμφωνα με τα στοιχεία, σε όλες σχεδόν τις χώρες και σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Η αυξητική τάση στο ποσοστό των μαθητών είναι πολύ πιο εμφανής στην αγγλική γλώσσα από ότι στις υπόλοιπες, αφού μεταξύ των ετών 2004/2005 και 2009/10 καταγράφηκε αύξηση στο ποσοστό των μαθητών που μαθαίνουν αγγλικά στην πρωτοβάθμια κατά 12 ποσοστιαίες μονάδες (από 60.7 % σε 73%), ενώ το ποσοστό στην κατώτερη και γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μεγαλύτερο του 90%.

Η εκμάθηση της γλώσσας σε πρώιμη παιδική ηλικία είναι ένα από τα θέματα στα οποία δίνεται προτεραιότητα μέσα από την Ευρωπαϊκή πολιτική (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008). Έτσι, τις τελευταίες δύο δεκαετίες στην Ευρώπη παρατηρείται μια αύξηση στη **διάρκεια** της υποχρεωτικής εκμάθησης της ξένης γλώσσας, η οποία επιτυγχάνεται πρωτίστως με τη μείωση του ορίου ηλικίας στην οποία αρχίζει η διδασκαλία. Παρά τη γενική κατεύθυνση, παρατηρούνται διαφορές στην εισαγωγή του αντικειμένου της ξένης γλώσσας στα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς κάποια ενσωματώνουν το μάθημα της ξένης γλώσσας στα αρχικά στάδια (1^ο έτος του ISCED 1), ενώ άλλα συστήματα εισάγουν το μάθημα σε πιο προχωρημένα στάδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (5^ο έτος του ISCED 1), με επακόλουθο τη δημιουργία διαφοράς στο συνολικό διδακτικό χρόνο, ο οποίος επιπλέον διαφοροποιείται μεταξύ των συστημάτων βάσει του εθνικού προγραμματισμού.

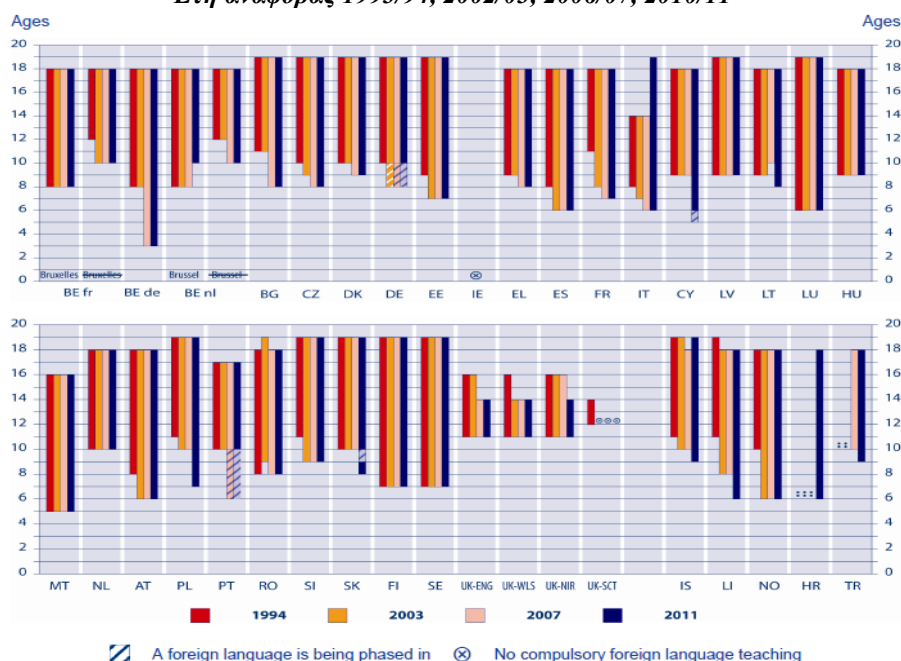
Όπως αναφέρεται στην έρευνα η παράμετρος του διδακτικού χρόνου κρίνεται σημαντική, αφού για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων, η πρώιμη έναρξη της εκμάθησης της ΞΓ βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τις καλύτερες επιδόσεις των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες. Στην Ελλάδα – όπως και σε άλλα έξι ευρωπαϊκά συστήματα – από το έτος 2006/07 εισήχθησαν μεταρρυθμίσεις για τη μείωση του ορίου ηλικίας για την υποχρεωτική εκμάθηση της ξένης γλώσσας (*σχήμα 1*). Έτσι η χώρα μας βρίσκεται σε αρκετά καλή θέση σχετικά με την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκμάθησης της ξένης γλώσσας, παρόλο που σε κάποια συστήματα, όπως το Λουξεμβούργο και η Μάλτα είναι υποχρεωτική η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από την πρώτη χρονιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη Φιλανδία και στη Σουηδία τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα επιλογής στην έναρξη της εκμάθησης της ξένης γλώσσας ως υποχρεωτικό αντικείμενο, και στο Λιχτενστάιν και στη Γερμανική Κοινότητα του Βελγίου έχουν υιοθετηθεί οι προσχολικές δραστηριότητες στην ξένη γλώσσα ως υποχρεωτική πρακτική από το 2004. Έτσι βάσει του *σχήματος 1* και της σύγκρισης των δεδομένων των υπολοίπων χωρών με αυτά της Ελλάδας, η χώρα μας ορίζει ως υποχρεωτικό τον ίδιο αριθμό ετών για τη διδασκαλία της πρώτης ξένης γλώσσας με συστήματα όπως η Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου, η Λετονία, η Λιθουανία, η Ρουμανία, η Δανία και η Ισλανδία. Περισσότερες ώρες προσφέρονται σε συστήματα όπως το

Λουξεμβούργο και η Γερμανική Κοινότητα του Βελγίου με 13 έτη, η Νορβηγία, η Σουηδία, η Φιλανδία, η Αυστρία, η Πολωνία, η Ουγγαρία με 12 υποχρεωτικά έτη, και η Βουλγαρία και Τσεχία με 11 έτη. Λιγότερα έτη από την Ελλάδα με βάση τα στοιχεία του *σχήματος 1* προσφέρουν τα συστήματα όπως η Τουρκία και η Ουγγαρία με 9 έτη, η Ολλανδία με 8 έτη και η Μεγάλη Βρετανία η οποία παρουσιάζει τον ελάχιστο αριθμό ετών υποχρεωτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης.

Το έτος 2010/11 η Ελλάδα συγκαταλέχθηκε ανάμεσα στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα 10 χωρών που εισήγαγαν **πilotικά προγράμματα** για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών με την περαιτέρω μείωση της ηλικίας έναρξης εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από την Α' τάξη του δημοτικού (*σχήμα 2*), με τη φιλοδοξία επέκτασης του προγράμματος σε όλα τα σχολεία μέχρι το σχολικό έτος 2013, η οποία όμως δεν επετεύχθη ποτέ.

Τα στοιχεία που παρουσιάζει το *σχήμα 1* ωστόσο σήμερα δεν ανταποκρίνονται στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας ως προς τη διάρκεια της υποχρεωτικής διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς τα τελευταία χρόνια το μάθημα των αγγλικών είναι επιλεγόμενο για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με βάση αυτήν την εξέλιξη η Ελλάδα - με εξαίρεση τη Μεγάλη Βρετανία - είναι η χώρα με τη μικρότερη χρονική διάρκεια της υποχρεωτικής διδασκαλίας της πρώτης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνολικά μεταξύ των συστημάτων που παρουσιάζονται στο *σχήμα 1*, αφού ο υποχρεωτικός χρόνος διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας μειώνεται από 10 σε 7 έτη.

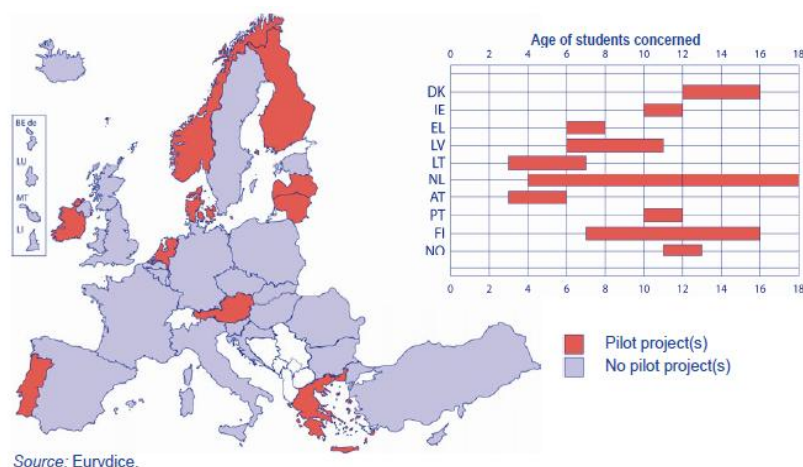
Σχήμα 1: Ηλικία έναρξης και διάρκεια της διδασκαλίας της πρώτης ξένης γλώσσας ως υποχρεωτικό μάθημα στην προσχολική, πρωτοβάθμια και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
Έτη αναφοράς 1993/94, 2002/03, 2006/07, 2010/11



Source: Eurydice.

Πηγή: EACEA, 2012: 28

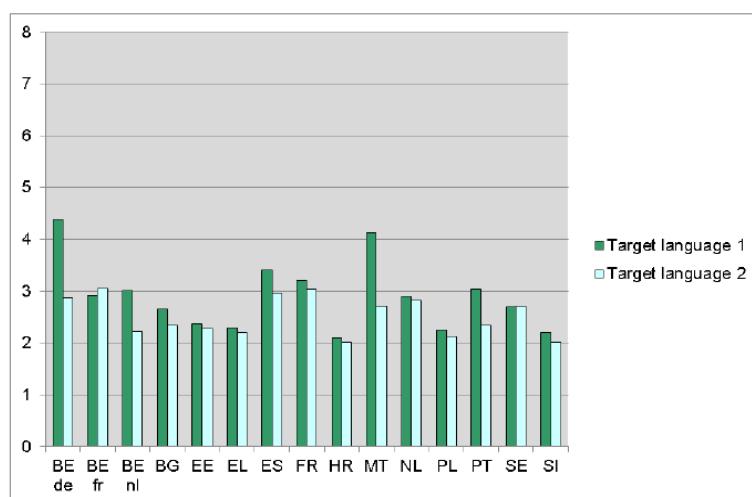
Σχήμα 2: Πιλοτικά προγράμματα εισαγωγής της πρώτης ξένης γλώσσας σε προσχολική, πρωτοβάθμια και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση 2010/11.



Πηγή: EACEA, 2012: 36

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι ο **προτεινόμενος αριθμός των διδακτικών ωρών**. Όπως διαπιστώνεται μέσα από την εικόνα των συστημάτων (σχήμα 3) στη χώρα μας η συχνότητα αυτή είναι ανάμεσα στις χαμηλότερες, ενώ αν συνυπολογίσουμε το γεγονός της μείωσης των ωρών του μαθήματος κατά 1 ώρα (μείωση σε ποσοστό 14,3%) στη βαθμίδα του Γυμνασίου η Ελλάδα έρχεται τελευταία στη σχετική κατάταξη.

Σχήμα 3: Αριθμός διδακτικών ωρών την εβδομάδα για την πρώτη και τη δεύτερη ξένη γλώσσα.



- Πρώτη ξένη γλώσσα (αγγλική)
- Δεύτερη ξένη γλώσσα, (γαλλική, γερμανική, ιταλική κλπ.)

Πηγή: ESLC, 2011: 157

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη του σχολικού χρόνου με κύριο στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ χρόνου και μάθησης. Η Σοφού (2002: 229) επισημαίνει το πρόβλημα της αυστηρής **χρονικής κατανομής** και προγραμματισμού του σχολείου, τα οποία λειτουργούν εις βάρος της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφόσον δε διατίθεται ο απαιτούμενος χρόνος στους μαθητές για την εμβάθυνση «στην πρόσκτηση των καινούργιων γνώσεων», ή στους εκπαιδευτικούς για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Για την αντιμετώπιση των συνεπειών του προβλήματος που διαπιστώνεται έχει προταθεί η αναδιάρθρωση του σχολικού χρόνου και η υιοθέτηση μιας ευέλικτης δομής του (Hargreaves, 1997).

Κατά τη Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (2002), ως «σχολικός χρόνος» ορίζεται ο *προγραμματισμένος χρόνος* (allocated time) που αντιστοιχεί στο σύνολο των ωρών που οι μαθητές αναμένεται να βρίσκονται στη σχολική μονάδα και ο οποίος διακρίνεται σε *διδασκτικό χρόνο* (instructional time), δηλαδή αυτόν της διεξαγωγής της προγραμματισμένης διδακτικής διαδικασίας και το *μη-διδασκτικό χρόνο* (non-instructional time), που αναφέρεται στα διαστήματα της σχολικής ημέρας κατά τα οποία δε διεξάγεται τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο διδακτικός χρόνος με τη σειρά του συμπεριλαμβάνει τις υποκατηγορίες του *χρόνου ενασχόλησης* ή *χρόνου «επί του έργου»* (engaged time ή time on task), ο οποίος αφορά το χρόνο συμμετοχής των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες, και του *ακαδημαϊκού μαθησιακού χρόνου*, κατά τον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή δραστηριότητα. Σύμφωνα με τη Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (ό.π: 30) ο *μη-διδασκτικός χρόνος* αφορά τις δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές δεν εμπλέκονται σε κάποιο είδος μαθησιακής διαδικασίας, όπως η καταγραφή παρουσιών/απουσιών, οι ανακοινώσεις, η ανάθεση εργασιών, η επιβολή πειθαρχίας, η χαλαρωτική μετάβαση από το ένα θέμα ή αντικείμενο στο άλλο κ.α.

Έρευνες που έχουν εκπονηθεί στο παρελθόν και έχουν συνεισφέρει στον ορισμό του καταλληλότερου χρόνου έναρξης και διάρκειας της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας έχουν βρει θετική συσχέτιση μεταξύ του διδακτικού χρόνου και της κατανομής του με την επάρκεια στην ξένη γλώσσα (Stern et al., 1976· Swain, 1981). Οι Collins et al. (1999: 658) επίσης βρήκαν θετικά αποτελέσματα μεταξύ της εντατικής διδασκαλίας στην ξένη γλώσσα και της βελτίωσης της επίδοσης μαθητών διαφορετικών δυνατοτήτων, αφού οι μαθητές που παρακολούθησαν εντατικά μαθήματα γλώσσας ξεπέρασαν στις επιδόσεις μαθητές με καλύτερη γνώση της ξένης γλώσσας ή μαθητές που χαρακτηρίζονταν ακαδημαϊκά πιο 'επιτυχημένοι' οποίοι όμως παρακολούθησαν λιγότερο εντατικά προγράμματα. Επιπρόσθετα, γενικότερα η αύξηση του χρόνου που αφιερώνεται σε καθήκοντα και εργασίες σχετικά με τη διδασκαλία, έχουν ως αποτέλεσμα την αντίστοιχη αύξηση των επιδόσεων των μαθητών σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα (Stallings & Kaskowitz, 1974).

Πιο πρόσφατη έρευνα προτάσσει επίσης τον 'αποτελεσματικότερο' τρόπο διδασκαλίας ως άρρηκτα συνδεδεμένο με την επίδοση των μαθητών, διαπίστωση η οποία οδηγεί στην ανάγκη πολιτικών αποφάσεων και πρακτικών σχετικών με την κατανομή του

διδασκτικού χρόνου για τη βελτίωση των διδασκτικών αποτελεσμάτων. Η IEA¹⁴ σχετικά με αυτό καταλήγει στην ανάγκη παροχής χρόνου στους εκπαιδευτικούς για την επιτέλεση του διδασκτικού έργου, κάνοντας αναφορά σε μελέτες όπου το μεγαλύτερο ποσοστό χρόνου που αφιερώνεται στην τάξη για τις διδασκτικές δραστηριότητες εκτός του χρόνου που αφιερώνεται σε διοικητικές εργασίες - όπως η καταγραφή απουσιών, η διανομή πληροφοριακών εντύπων που αφορούν το σχολείο, η προσπάθεια επιβολής της τάξης στην αίθουσα κλπ. - βρέθηκε να έχει θετική συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών¹⁵. Άλλες μελέτες υποδεικνύουν την αδυναμία διαχείρισης της τάξης και την έλλειψη δεξιοτήτων από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και το βάρος της ανάθεσης των διοικητικών εργασιών, ως παράγοντες που συμβάλλουν αρνητικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Jensen, Sandoval-Hernandez, Knoll, & Gonzalez, 2012). Έρευνα πάντως του ΟΟΣΑ το 2009, αποκαλύπτει πως το ένα τέταρτο (¼) περίπου κατά μέσο όρο των νέων εκπαιδευτικών χάνουν περίπου το 40% του διδασκτικού χρόνου που τους αναλογεί, εξαιτίας παραγόντων που δεν έχουν σχέση με τη διδασκαλία (OECD, 2009), ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι τα προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών και διαχείρισης της τάξης (σε ποσοστό 30% και 25% αντίστοιχα) είναι τομείς για τους οποίους απαιτείται ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω της κατάλληλης επιμόρφωσης (Jensenetal, ό.π.). Για αυτούς τους λόγους η εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει στην ενίσχυση της μέσης επίδοσης του μαθητή είναι αναγκαίο να εστιάσει στην ανάπτυξη πρακτικών στους εκπαιδευτικούς που αφορούν τη μέγιστη εκμετάλλευση του διδασκτικού χρόνου και τη βελτίωση των δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης, στην ελάφρυνση του διοικητικού τους φόρτου εργασίας και στη βελτίωση των υπηρεσιακών διαδικασιών, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε θέματα που αφορούν καθαρά το διδασκτικό τους έργο.

Σχετικά με την κατανομή του χρόνου, στοιχεία προκύπτουν και από τον συνολικό πίνακα του ποσοστού του διδασκτικού χρόνου που αφιερώνεται στα διδασκτικά αντικείμενα σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ (πίνακας Ι). Έτσι ο μέσος χρόνος που καταγράφεται για τις ξένες γλώσσες αγγίζει το ποσοστό του 12% και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου - ποσοστό που με την απόφαση του 2013 έχει υποχωρήσει στο 11,2% - τη στιγμή που ο αντίστοιχος χρόνος για τις ΞΓ αντιστοιχεί στο ποσοστό 14% στις χώρες του ΟΟΣΑ και στο 15% σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EACEA/Euridice, 2012).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του ίδιου πίνακα, συμπεράσματα προκύπτουν επίσης όσον αφορά την προτεραιότητα των αντικειμένων στα εκπαιδευτικά συστήματα. Έτσι, πολύ

¹⁴Η IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), είναι μια ανεξάρτητη διεθνής κοινοπραξία εθνικών ερευνητικών ιδρυμάτων και οργανισμών που εδρεύει στο Άμστερνταμ. Ο κύριος σκοπός της είναι να διεξάγει συγκριτικές μελέτες μεγάλης κλίμακας πάνω στις εκπαιδευτικές επιδόσεις έτσι ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη κατανόηση σε βάθος πάνω στην επίδραση των πολιτικών και των πρακτικών μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα.

¹⁵http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Policy_Briefs/IEA_policy_brief_Sep2013.pdf, ανακτήθηκε στις 12/03/2016.

διαφορετική παρουσιάζεται η εικόνα της Ελλάδας σε σχέση με το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ και των χωρών της Ε.Ε. όσον αφορά το ποσοστό του χρόνου που αφιερώνεται στα υποχρεωτικά μαθήματα των «Νέων Ελληνικών» (18% έναντι του μέσου ποσοστού 16% των χωρών του ΟΟΣΑ και της Ε.Ε.), των «Μαθηματικών» (11% έναντι του 13%), της «Επιστήμης» (10% έναντι του 12%), των «Τεχνικών» (6% έναντι του 8%) των «Θρησκευτικών» (6% έναντι του 3%) και των «Λοιπών αντικειμένων» (10% έναντι του 4%). Με βάση τα στοιχεία αυτά, τα «Θρησκευτικά» και τα «λοιπά αντικείμενα» είναι πολύ αυξημένα στο ωριαίο πρόγραμμα της Ελλάδας συγκριτικά με το μέσο όρο της Ε.Ε. και των χωρών του ΟΟΣΑ, ενώ το αντίθετο παρατηρείται για άλλα αντικείμενα όπως οι «Ξένες Γλώσσες», τα «Μαθηματικά», η «Επιστήμη» και τα «Καλλιτεχνικά». Ειδικότερα, το μεγάλο ποσοστό του 10% που αντιστοιχεί στη διδασκαλία των «Λοιπών αντικειμένων», σύμφωνα με έκθεση του Τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2003 - όπου γίνεται συνοπτική παρουσίαση της οργάνωσης του σχολικού χρόνου στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε χώρες της Ευρώπης, στην Αυστραλία, στον Καναδά, στις ΗΠΑ, στην Ιαπωνία και στη Νέα Ζηλανδία - παρουσιάζεται αυξημένο καθώς, όπως αναφέρεται, στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγεται το αντικείμενο των «Αρχαίων Ελληνικών». Η διαπίστωση αυτή της Έκθεσης μπορεί έτσι να εξηγήσει την απόκλιση των ποσοστών του πίνακα από την πραγματικότητα, αφού προβαίνοντας σε υπολογισμό των ωρών που αφιερώνονται στα φιλολογικά μαθήματα, όπως προκύπτει από το πρόγραμμα, ο συνολικός χρόνος των μαθημάτων αυτών ανέρχεται στο ποσοστό του 26,7% (14,3% για την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και 12,4% για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία).

Πίνακας 1: Κατανομή ποσοστών διδακτικού χρόνου ανά αντικείμενο στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το έτος 2010/11.

	Notes	Compulsory core curriculum												Compulsory flexible	Total compulsory curriculum	Non-compulsory curriculum
		Reading, writing and	Mathematics	Science	Social studies	Modern foreign	Technology	Arts	Physical education	Religion	Practical and vocational	Other	Total compulsory core			
OECD																
Austria		14	14	12	11	12	n	17	11	7	2	1	100	x(12)	100	5
Belgium (Fl.)		14	13	5	9	16	6	5	6	6	n	n	82	18	100	n
Belgium (Fr.)		17	14	9	13	13	3	3	9	6	n	n	88	13	100	6
Canada		19	15	10	13	7	3	8	10	n	n	3	86	14	100	n
Chile		16	16	11	11	8	3	8	5	5	n	3	84	16	100	m
Czech Republic	1	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	n	x(13)	n	x(13)	100	100	m
Denmark		19	13	17	10	22	n	8	6	2	n	3	100	n	100	n
England		13	13	12	14	8	13	10	9	3	n	3	100	x(12)	100	x(14)
Estonia		14	15	23	10	11	6	7	7	n	n	n	92	8	100	n
Finland		12	12	19	8	16	n	13	7	4	6	n	95	5	100	7
France		16	14	10	11	17	6	7	12	x(4)	n	3	96	4	100	10
Germany		14	13	12	12	15	3	9	9	5	2	1	95	5	100	n

Greece		18	11	10	12	12	5	6	8	6	3	10	100	n	100	n
Hungary		17	14	16	12	13	3	11	9	n	4	3	100	n	100	30
Iceland		14	14	8	6	19	1	4	8	x(4)	3	3	78	22	100	n
Ireland		24	12	10	19	10	x(13)	x(13)	5	7	x(13)	n	86	14	100	n
Israel		19	14	10	16	17	4	n	6	9	n	1	96	4	100	n
Italy		22	13	7	11	17	7	13	7	3	n	n	100	n	100	n
Japan		11	12	11	9	10	3	7	9	n	n	17	91	9	100	m
Korea	2	12	11	14	12	10	3	8	8	n	3	5	86	14	100	n
Luxembourg	3	13	13	7	11	30	n	8	8	5	n	5	100	n	100	n
Mexico		14	14	17	23	9	n	6	6	n	9	3	100	n	100	n
Netherlands	1	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	x(13)	100	100	n
Norway		16	12	10	10	18	n	9	9	6	4	6	100	n	100	n
Poland		16	13	13	14	14	4	4	13	n	n	4	95	5	100	7
Portugal	4	11	11	12	13	15	4	7	9	n	n	15	98	2	100	3
Scotland		a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slovak Republic		15	14	12	13	12	1	7	7	3	2	n	86	14	100	1
Slovenia		12	12	15	14	17	2	6	6	n	n	8	94	6	100	n
Spain	5	17	12	8	10	10	4	7	7	x(13)	n	12	88	12	100	n
OECD average	1	16	13	12	12	14	3	8	8	3	1	4	93	7	100	3
EU21 average	1	16	13	12	12	15	4	8	8	3	1	4	95	6	100	4

Πηγή: OECD, 2013: 362

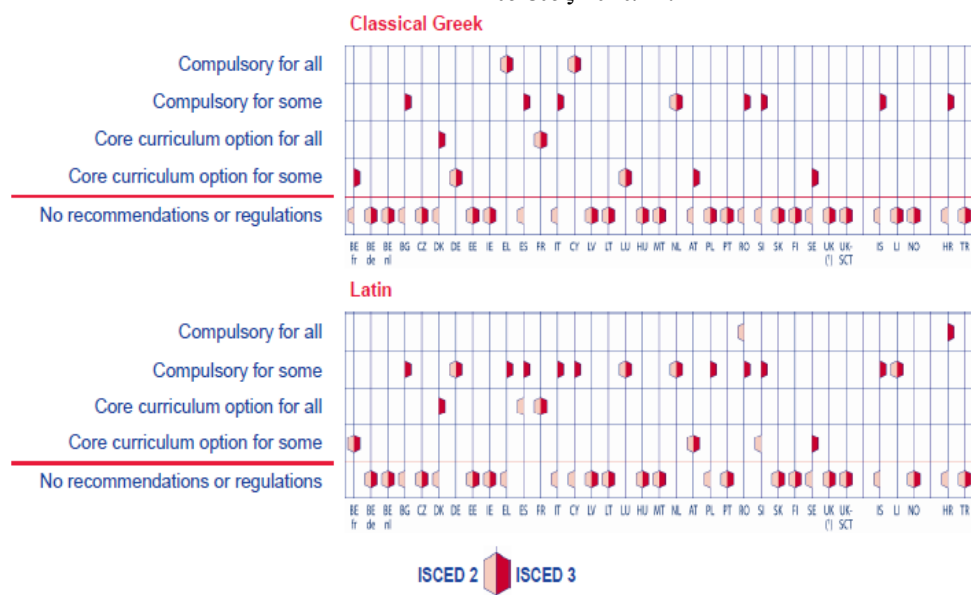
Αργεντινή: UNESCO Institute for Statistics (World Education Indicators Programme)

(www.oecd.org/edu/eag.htm).

Κατά το Μιχάλη Κελπανίδη, η μη ισχυροποίηση των μαθημάτων όπως η «Μητρική γλώσσα», οι «Ξένες γλώσσες», η «Πληροφορική», τα «Μαθηματικά» και η «Στατιστική» - τα οποία στη σημερινή εποχή απαιτούνται σε προεπισημονικά πλαίσια κατανόησης στην καθημερινότητα και απαιτούνται από την ευρωπαϊκή και διεθνή δυναμική της εξέλιξης - αποτελεί απόδειξη της παλινδρόμησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφού το μάθημα των «Αρχαίων Ελληνικών» εξακολουθεί να κατέχει κεντρική θέση στην εκπαίδευση τη στιγμή που στη βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν επιβάλλεται σε καμία ανεπτυγμένη χώρα (Κελπανίδης, 2009: 23, 26). Εξάλλου το μάθημα των «Αρχαίων Ελληνικών» είχε ανέκαθεν αυξημένη βαρύτητα στη μέση εκπαίδευση, αφού καταλάμβανε μεγάλο ποσοστό του εβδομαδιαίου χρόνου διδασκαλίας και επηρέαζε τη θέση ή την εισαγωγή άλλων μαθημάτων στο Πρόγραμμα Σπουδών (Βαρμάζης, 2007), τη στιγμή μάλιστα που η διδασκαλία του μαθήματος στο Γυμνάσιο δέχεται σοβαρή αμφισβήτηση, αφού δεν είναι δεδομένος ο ευεργετικός του ρόλος με βάση τα Προγράμματα Σπουδών (Μαυροσκούφης, 2002).

Οι παραπάνω επισημάνσεις σχετικά με την παροχή διδασκαλίας των «Αρχαίων Ελληνικών» επιβεβαιώνονται και μέσα από τα στοιχεία του *σχήματος 4* αφού για τα αντικείμενα των κλασικών γλωσσών¹⁶ οι προτάσεις των κεντρικών εκπαιδευτικών αρχών διαφέρουν σημαντικά για την κατώτερη και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από την εικόνα των συστημάτων δεν υπάρχει πρόβλεψη για μια παροχή τέτοιου είδους στις περισσότερες χώρες για τη βαθμίδα της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα παρατηρείται η διδασκαλία της Αρχαίας ελληνικής γλώσσας να είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές μόνο σε δύο εκπαιδευτικά συστήματα - αυτά της Ελλάδας και της Κύπρου - ενώ συστήματα όπως της Ιταλίας, όπου τα Λατινικά αποτελούν μεγάλο μέρος της ιστορικής της κληρονομιάς, δεν εστιάζουν στη διδασκαλία της συγκεκριμένης γλώσσας στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση¹⁷. Στον ίδιο άξονα, το *σχήμα 5* δείχνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό 80% των μαθητών στην Ελλάδα αναφέρει ότι διδάσκονται ή έχουν διδαχθεί τουλάχιστον μια κλασική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που δείχνει τη μεγάλη διαφορά με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα της Ε.Ε, σύμφωνα με την έρευνα ESLC.

Σχήμα 4: Θέση των κλασικών γλωσσών στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (κατώτερη και ανώτερη) για το έτος 2010/11.



¹⁶ Ως ‘αρχαίες ή κλασικές γλώσσες’, όπως τα Λατινικά ή τα κλασικά Ελληνικά, ορίζονται οι γλώσσες που δεν χρησιμοποιούνται πια σε καμία χώρα και επομένως διδάσκονται για λόγους διαφορετικούς από αυτούς της επικοινωνίας. Οι διδακτικοί στόχοι μπορεί να είναι η απόκτηση βαθύτερης γνώσης για τις ρίζες των μοντέρνων γλωσσών οι οποίες προήλθαν από τις κλασικές γλώσσες, για ανάγνωση και κατανόηση των αυθεντικών κειμένων της αρχαίας λογοτεχνίας και την εξοικείωση με τον πολιτισμό ο οποίος χρησιμοποίησε τη γλώσσα και συνδέεται πολιτιστικά με την ομάδα στόχο.

¹⁷ Παρόμοια, προτάσεις που αφορούν τη διδασκαλία των κλασικών γλωσσών παρατηρούνται σε λιγότερα εκπαιδευτικά συστήματα για το επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι τα περισσότερα συστήματα εισάγουν τη διδασκαλία των Λατινικών υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές στην Κροατία/Ουγγαρία ή μόνο για μερικούς μαθητές οι οποίοι συνήθως ακολουθούν την κατεύθυνση της ειδικευσης στις γλώσσες ή στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Σε κανένα εκπαιδευτικό σύστημα πάντως δεν εμφανίζεται υποχρεωτική η διδασκαλία της κλασικής γλώσσας και στις δύο βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED2 και ISCED3) εκτός από τα συστήματα της Ελλάδας και της Κύπρου.

Σχήμα 5: Αριθμός κλασικών γλωσσών που διδάσκονται οι μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

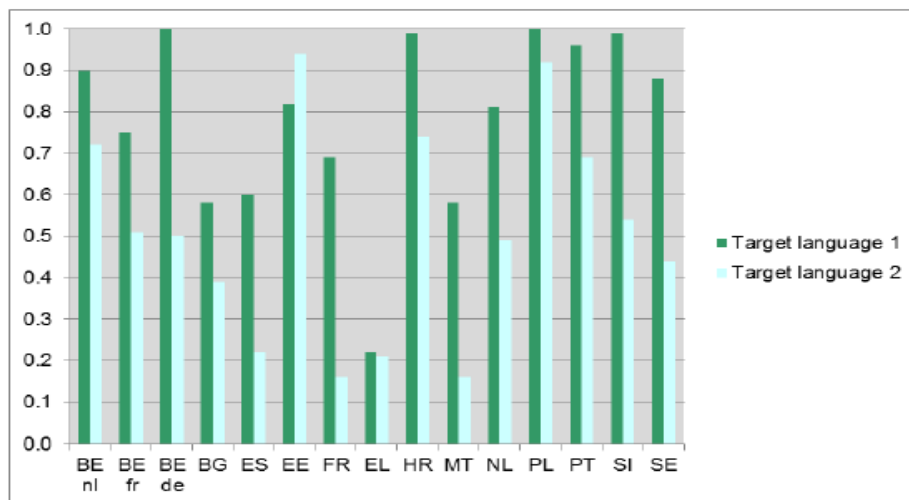
Educational system	Target language 1		
	0 ancient languages	1 ancient language	2 ancient languages
BE de	71%	29%	0%
BE fr	66%	29%	5%
BE nl	81%	13%	6%
BG	100%	0%	0%
EE	100%	0%	0%
EL	20%	76%	4%
ES	83%	17%	1%
FR	82%	16%	3%
HR	100%	0%	0%
MT	99%	1%	0%
NL	87%	6%	7%
PL	100%	0%	0%
PT	100%	0%	0%
SE	100%	0%	0%
SI	100%	0%	0%

Πηγή: ESLC, 2011: 161

Τα εκπαιδευτικά συστήματα επίσης διαφέρουν κατά πολύ στο ποσοστό προσφοράς μαθημάτων στην ξένη γλώσσα με ενισχυτικό ή επανορθωτικό χαρακτήρα για τους μαθητές στο χώρο του σχολείου, εκτός του ημερησίου προγράμματος. Σε αυτήν την κατηγορία, αρνητική εμφανίζεται η εικόνα της Ελλάδας ανάμεσα στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα σύμφωνα με την ESLC (σχήμα 6), αφού είναι η χώρα με το χαμηλότερο ποσοστό προσφοράς μαθημάτων ενίσχυσης¹⁸ στην πρώτη ξένη γλώσσα (αγγλικά), τη στιγμή που τα υπόλοιπα συστήματα δείχνουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό την ενίσχυση των μαθητών μέσω επιπλέον μαθημάτων στο ίδιο αντικείμενο μέσα στο χώρο του σχολείου. Ενδεικτικά να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο ότι οι χώρες με το αμέσως υψηλότερο ποσοστό μετά την Ελλάδα - Βουλγαρία και Μάλτα - εμφανίζουν σχεδόν τριπλάσιο ποσοστό στην παροχή ενισχυτικών μαθημάτων.

¹⁸Ο δείκτης βασίζεται στην ερώτηση του ερωτηματολογίου των διευθυντών των σχολικών μονάδων: «Ποιον τύπο ενισχυτικών μαθημάτων προσφέρει των σχολείο στους μαθητές;». Ο δείκτης είναι '1' όταν τουλάχιστον μια από τις δύο επιλογές των απαντήσεων {μαθήματα ενδυνάμωσης} και {μαθήματα επανόρθωσης} απαντήθηκε με "Ναι", ενώ είναι '0' στην αντίθετη περίπτωση.

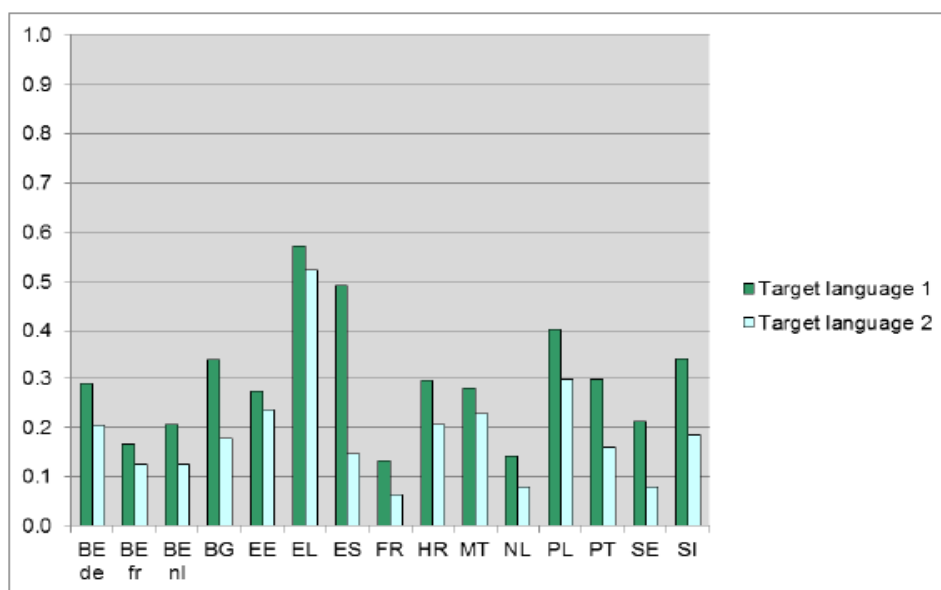
Σχήμα 6: Παροχή επιπλέον ενισχυτικών μαθημάτων για τις ξένες γλώσσες στο σχολείο.



Πηγή:ESLC, 2011: 170

Για την ενίσχυση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας οι μαθητές καταφεύγουν σε ιδιωτικούς φορείς καθώς, σύμφωνα με το σχήμα 7(όπου 1= «ναι» και 0 = «όχι»), η Ελλάδα είναι η χώρα με το μεγαλύτερο ποσοστό παρακολούθησης μαθημάτων της πρώτης ξένης γλώσσας εκτός σχολείου, σε ποσοστό λίγο μικρότερο του 60%, το οποίο διαφέρει κατά πολύ από άλλα συστήματα, όπως π.χ. η Ολλανδία, η Γαλλία, το Βέλγιο και η Σουηδία, όπου τα ποσοστά παρουσιάζονται πολύ μειωμένα. Το φαινόμενο της ιδιωτικής εκπαίδευσης - που στη βιβλιογραφία συχνά αποκαλείται “shadoweducation” - σύμφωνα με τους Ξωχέλλη και Horf (2003), αποτελεί φαινόμενο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που δεν υπάρχει σε καμία άλλη ευρωπαϊκή χώρα, και είναι ένας «παραπαιδαγωγικός θεσμός» ή «εκπαιδευτικό παρασύστημα», το οποίο λειτουργεί συνοδευτικά ή συμπληρωματικά, παράλληλα με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην έρευνά τους (1980- 2001) διαπίστωσαν ότι ένα 75% των μαθητών συμμετείχαν στο «παρασύστημα» αυτό. Σύμφωνα επίσης με τον Bray (2011), τα υψηλότερα επίπεδα ιδιωτικής συμπληρωματικής εκπαίδευσης κατέχει η νότια Ευρώπη με επικεφαλής την Ελλάδα - στην οποία συγκαταλέγεται και η Κύπρος - ενώ στις χώρες της βόρειας Ευρώπης η ιδιωτική εκπαίδευση περιορίζεται σημαντικά, αφού οι ανάγκες των μαθητών καλύπτονται από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Bray, 2011: 24-25 όπ. αναφ. στο Πολυμίλη, 2014).

Σχήμα 7: Συμμετοχή των μαθητών σε μαθήματα στην πρώτη και δεύτερη ξένη γλώσσα εκτός σχολείου.



Πηγή:ESLC, 2011: 171

Ευρωπαϊκή κινητικότητα, προγράμματα και CLIL

Οι ευκαιρίες για άτυπη εκμάθηση της ξένης γλώσσας που προσφέρονται μέσα σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν επίσης έναν παράγοντα που συμβάλλει στην αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα στο καθημερινό περιβάλλον του μαθητή, με τη χρήση της γλώσσας-στόχου, την επαφή του μαθητή με τα μέσα ενημέρωσης, τα ταξίδια και την επικοινωνία με άτομα από άλλες χώρες, τη χρήση έντυπου και οπτικοακουστικού υλικού στη ξένη γλώσσα κλπ. Η **κινητικότητα και οι ανταλλαγές** των μαθητών μέσα από προγράμματα είναι κεντρικά στοιχεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα όσον αφορά την κατάκτηση της ξένης γλώσσας, αφού οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα-στόχο στην αυθεντική της μορφή. Η Ε.Ε. ενεργά έχει προωθήσει διαπολιτισμικές ανταλλαγές μέσα από σχήματα κινητικότητας σε αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα (*Comenius*, *Leonardo*, και *Erasmus*). Σύμφωνα με το Σχέδιο Δράσης 2004-2006 (2003) όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν την εμπειρία συμμετοχής σε σχολικά γλωσσικά προγράμματα *Comenius* μέσω των οποίων δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ ομάδων μαθητών, μέσα από συνθετικές εργασίες (project) και ανταλλαγές επισκέψεων με στόχο τη γλώσσα.

Η κινητικότητα των μαθητών αποτελεί μια πολυδιάστατη δραστηριότητα αφού εμπεριέχει ένα διαπολιτισμικό έργο και παράλληλα στοχεύει στην ανάπτυξη γλωσσικών

δεξιοτήτων. Η κινητικότητα και η διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να εισαχθεί με εξωδιδακτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών με διάφορους τρόπους. Έτσι, κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων κινητικότητας, η διαδικασία προσαρμογής σε έναν ξένο πολιτισμό εμπλέκει τέσσερις κατηγορίες παραγόντων: την προσωπική στάση, την κοινωνική συμμετοχή, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ικανότητα προσαρμογής και επικοινωνίας (Murphy-Lejeune & Zarate, 2003: 40-44). Η ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων αυτών στην εκμάθηση της γλώσσας έξω από το παραδοσιακό πλαίσιο της τάξης δίνει την ευκαιρία για εξάσκηση της παραγωγής προφορικού λόγου, παρουσιάζει καινούργιες μαθησιακές ευκαιρίες και συμβάλλει στη διαπολιτισμική εμπειρία και στην επαφή με άλλες γλώσσες και κουλτούρες, αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική συνείδηση του μαθητή. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την ESLC τα συστήματα δεν χρηματοδοτούν εξίσου τις ανταλλαγές μαθητών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (ISCED1, ISCED2 και ISCED3). Ειδικότερα για την ξένη γλώσσα ο μέσος όρος συμμετοχής των μαθητών είναι ιδιαίτερα χαμηλός (οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ 0,2 και 1,0 σε κλίμακα 0-3). Στην Ελλάδα που είναι ένα από τα τρία συστήματα με τα χαμηλότερα ποσοστά, ο μέσος όρος είναι μικρότερος του 0,3 ($MO < 0,3$) στην ίδια κλίμακα. Επίσης το χαμηλότερο ποσοστό (<5%) υποδοχής εκπαιδευτικών από άλλες χώρες αφορά πάλι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη στιγμή που ο μέσος όρος των χωρών είναι περίπου 20%. Τέλος, χαμηλό είναι και το ποσοστό των σχολείων στην Ελλάδα όπου οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών έλαβαν χρηματοδότηση για επισκέψεις ανταλλαγής στην Ευρωπαϊκή Ένωση (<10%), ενώ σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στο 40% των σχολείων κάποιος εκπαιδευτικός έλαβε ανάλογη χρηματοδότηση.

Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα τις τελευταίες δεκαετίες συνέβαλαν στην ανάπτυξη διαφορετικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γλώσσας μέσω του προγράμματος Socrates 2005-2006, των δράσεων Comenius και Erasmus που παρέχουν οικονομικά κίνητρα για κοινό τόπο ανάπτυξης και εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (με συνδυασμό πολλών αντικειμένων και διδασκαλία σε άλλες γλώσσες) κλπ. Το 2001 το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών βοήθησε στην προώθηση της σημασίας της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και της γλωσσικής ποικιλότητας και μέσω της διδασκαλίας CLIL. Το 2003 η Επιτροπή προώθησε το Σχέδιο Δράσης 2004-2006(6), ακολουθώντας τη κατευθύνσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Βαρκελώνη το Μάρτιο του 2002, που έκανε έκκληση για την ενίσχυση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε νεαρή ηλικία μέσω κοινής προσπάθειας των Μελών Χωρών. Το Σχέδιο Δράσης χαρακτήρισε την παροχή CLIL ως μια «σημαντική συνεισφορά για την επίτευξη των στόχων της εκμάθησης της γλώσσας στην Ε.Ε.». Το Μάιο του 2005 το Συμβούλιο για την Εκπαίδευση αναφέρθηκε στα συμπεράσματα του συμποσίου με τίτλο «*Η Μεταλλασσόμενη Ευρωπαϊκή Τάξη: Η Δυναμική της Πολυγλωσσικής Εκπαίδευσης*» (The Changing European Classroom: The Potential of Plurilingual Education) του Μαρτίου το ίδιο έτος ανάμεσα στα οποία τονίστηκε

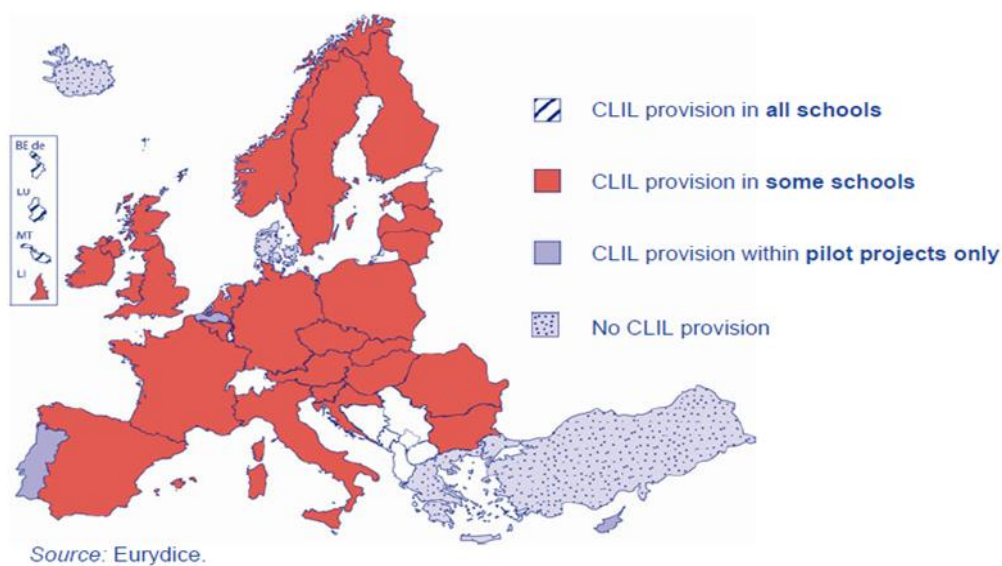
η ανάγκη για την επαφή των μαθητών με την παροχή CLIL, όπως επίσης και για την παροχή κινήτρου για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία CLIL¹⁹.

Παρόλο όμως που σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να διδαχθούν αντικείμενα μη γλωσσικά μέσω του μοντέλου CLIL σε δύο διαφορετικές γλώσσες (την επίσημη γλώσσα του κράτους, μια ξένη γλώσσα ή μια τοπική διάλεκτο), η Ελλάδα είναι ένα από τα λίγα εκπαιδευτικά συστήματα που αποτελούν εξαίρεση αυτής της πρακτικής μαζί με τη Δανία, την Τουρκία και την Ισλανδία (σχήμα 8). Το χαμηλό ποσοστό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της ESLC (σχήμα 9), όπου συμπεραίνουμε ότι το ποσοστό δεν είναι μηδενικό εξαιτίας της συμμετοχής ιδιωτικών σχολείων στην έρευνα (σύμφωνα με τον πίνακα που παραθέτουν οι Δενδρινού & Ζουγανέλη το 2012 στην *Ενδιάμεση Εθνική Έκθεση για την Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Δεξιοτήτων*)²⁰. Σχετικά με την έλλειψη της παροχής αυτής για την Ελλάδα σύμφωνα με την *Εθνική Περιγραφή* που αφορά την εφαρμογή της στη χώρα μας (Euridice, 2006), η διδασκαλία του CLIL δεν έχει εφαρμοστεί, παρόλο που από το 2004 γίνεται αναφορά στο σχεδιασμό πιλοτικού προγράμματος με χρήση της αγγλικής γλώσσας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με συγκεκριμένη στόχευση στο αντικείμενο των «Νέων Τεχνολογιών». Όπως αναφέρεται, ένας λόγος για τον οποίο αυτό δεν είναι εφικτό είναι ότι η εφαρμογή της διδασκαλίας μέσω CLIL δε θα μπορούσε να επιτευχθεί σε σχολεία - εκτός των δίγλωσσων - καθώς η Ελλάδα δεν έχει την εμπειρία μιας γλωσσικής ποικιλομορφίας στην ιστορία της. Επιπλέον, η μακροχρόνια αποκλειστική διδασκαλία των αντικειμένων στην Ελληνική γλώσσα που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί μια επιπρόσθετη δυσκολία για την εφαρμογή της CLIL, καθώς για τη χρήση μιας άλλης γλώσσας απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα, παράγοντας όμως που δεν αποδείχθηκε ανασταλτικός για όλες τις άλλες χώρες οι οποίες έχουν εφαρμόσει τη μέθοδο CLIL. Παρά τις δυσκολίες εν τούτοις - όπως αναφέρεται - η Ελλάδα «δεσμεύεται απόλυτα στο νέο πλαίσιο που στοχεύει στη βελτίωση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας άμεσα», καθώς ήδη διδάσκεται μια δεύτερη ξένη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και η μέθοδος CLIL υιοθετείται στο νέο πιλοτικό πρόγραμμα ως ένας πρόσθετος τρόπος ενίσχυσης της εκμάθησης της γλώσσας (Euridice, 2006). Υπό εξέταση επίσης είναι τα προσόντα και η εξειδικευμένη εκπαίδευση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους οποίους αφορά η εφαρμογή της διδασκαλίας CLIL (Euridice, 2006).

¹⁹ Αναφορά πρέπει να γίνει και σε άλλα εγχειρήματα που υποστηρίζουν τη μεθοδολογία CLIL, όπως το *Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών* για την καινοτομία στη διδασκαλία και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (που απονεμήθηκε για πρώτη φορά το 1998) και το *Ευρωπαϊκό Δίκτυο EuroCLIC* που αποτελείται από εκπαιδευτικούς και ερευνητές οι οποίοι ασχολούνται με την εφαρμογή της CLIL και χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή από το 1996.

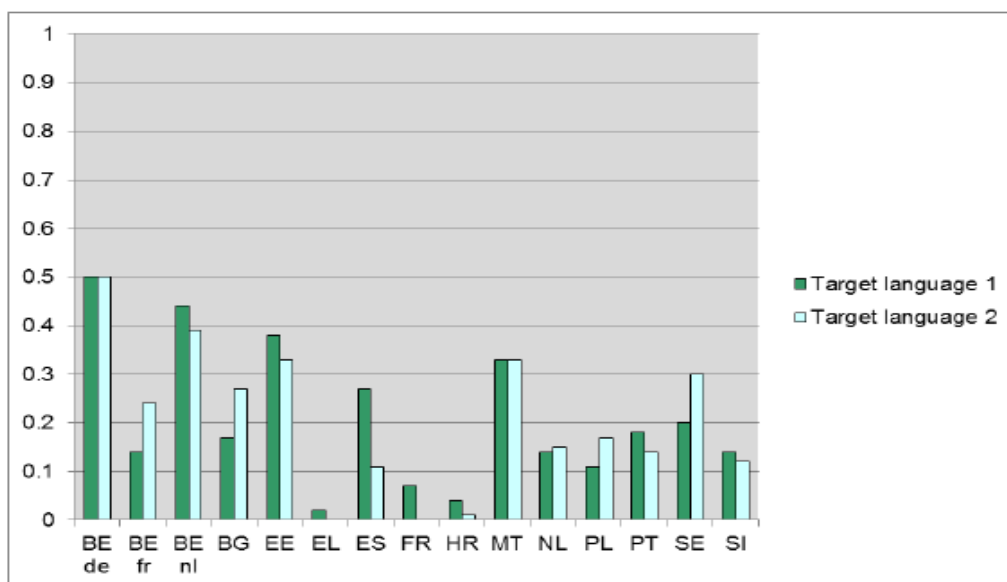
²⁰ Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι στην Ελλάδα από το 2010 εφαρμόζεται πιλοτικά στο 3^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου η διδασκαλία CLIL στο μάθημα της Γεωγραφίας, της Ιστορίας και των Θρησκευτικών, όμως το συγκεκριμένο σχολείο δεν συμπεριλήφθηκε στο δείγμα της έρευνας ESLC.

Σχήμα 8: Παροχή CLIL σε πρωτοβάθμια και/ή γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το έτος 2010/11.



Πηγή: EACEA, 2012: 39

Σχήμα 9: Παροχή διδασκαλίας CLIL στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.



Πηγή: ESLC, 2011: 169

Διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας

Η ΕΕ δεν προωθεί μια συγκεκριμένη διδακτική πρακτική με προκαθορισμένο σύνολο δραστηριοτήτων αλλά μια ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία όπου δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή ικανότητα και στην πολυγλωσσική κατανόηση. Όσον αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας οι **τέσσερις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες** [κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, (reading, writing, listening, speaking,)] έχουν σχεδόν ίση αντιμετώπιση μεταξύ τους σε σχεδόν όλα τα Προγράμματα Σπουδών, καθώς σύμφωνα με την έρευνα ESLC, η ανάλυση των ΑΠ δείχνει ότι τα συστήματα δίνουν ίδια έμφαση και στις τέσσερις δεξιότητες από την αρχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη ξένη γλώσσα μέχρι το τέλος, με μικρές διαφορές. Ομοιότητες εντοπίζονται ανάμεσα στα συστήματα και όσον αφορά στη γλωσσική επάρκεια του λεξιλογίου, της γραμματικής, και της προφοράς (vocabulary, grammar, pronunciation) και στη διδασκαλία της Κουλτούρας και Λογοτεχνίας (Culture and Literature). Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα η λιγότερη έμφαση δίνεται στη διδασκαλία της Κουλτούρας και Λογοτεχνίας, καθώς οι μέσοι όροι είναι αρνητικοί για όλα τα συστήματα. Σε σχέση με τις τέσσερις δεξιότητες, στα περισσότερα συστήματα μικρότερη έμφαση δίνεται στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου (writing) και μεγαλύτερη στην παραγωγή προφορικού λόγου (speaking). Σχετικά το λεξιλόγιο, τη γραμματική και την προφορά στην πλειοψηφία των συστημάτων μεγαλύτερη έμφαση αναφέρεται στο λεξιλόγιο, ενώ μικρότερη στη γραμματική με μικρή διαφορά από την προφορά.

Στην ESLC η επάρκεια των μαθητών στην αγγλική γλώσσα αξιολογήθηκε σε σχέση με τις επιδόσεις τους στις τρεις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες [κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου και παραγωγή γραπτού λόγου (reading, writing, και listening skills)] με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (CEFR). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα σχήματα 11, 12, 13²¹.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ESLC, στην Ελλάδα η επίδοση των μαθητών στη δεξιότητα κατανόησης γραπτού λόγου στην αγγλική γλώσσα κατατάσσεται άνω του μέσου όρου, καταγράφοντας την 6^η καλύτερη επίδοση με το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών να πετυχαίνει επίδοση επιπέδου B1-B2 (ανεξάρτητος χρήστης). Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι και το σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητών που κατατάσσεται σε επίπεδο A1 και προ-A1 και το οποίο είναι δυσανάλογο σε σχέση με την τελική κατάταξη της χώρας. Σε σχέση με την κατανόηση προφορικού λόγου η Ελλάδα υποχωρεί στην 9^η θέση όσον αφορά το ποσοστό των μαθητών που πέτυχαν επίδοση B1-B2 με συνολικό ποσοστό μικρότερο του 50%, και ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών περίπου 40% με επιδόσεις κάτω του A1. Τέλος για

²¹ Η κάθε κολώνα αντιπροσωπεύει ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Για παράδειγμα το σχήμα 11 για την κατανόηση γραπτού λόγου (reading) δείχνει ότι περίπου το 30% των μαθητών στην Ελλάδα είναι στο επίπεδο B2 του CEFR, ενώ το ποσοστό των μαθητών που είναι στο επίπεδο A1 είναι λίγο μεγαλύτερο του 40%. Ανάλογα μπορούν να διαβαστούν και οι υπόλοιποι πίνακες.

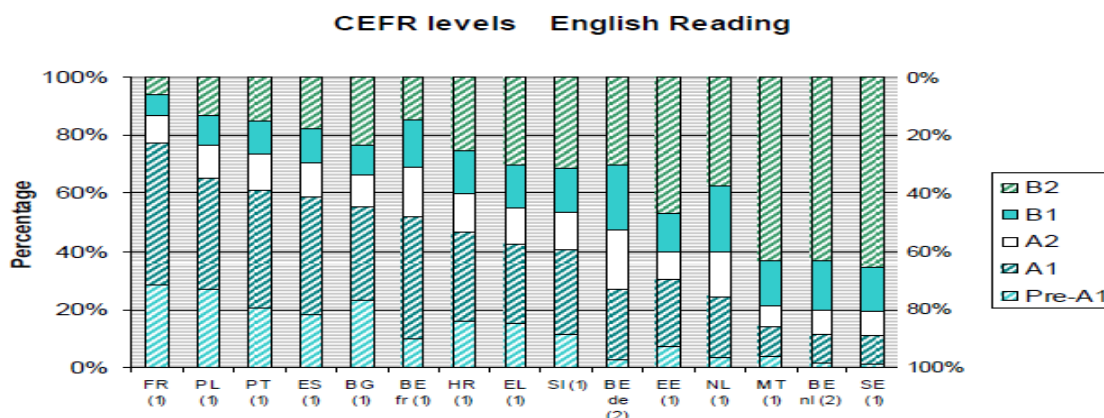
την παραγωγή γραπτού λόγου η Ελλάδα κατατάσσεται στη 4^η θέση με ποσοστό πάνω από 50% των μαθητών που εξετάστηκαν να επιτυγχάνουν επίδοση B1-B2 και μειωμένο ποσοστό μαθητών σε επίπεδο A1 ή προ-A1 που είναι αισθητά μικρότερος αριθμός σε σχέση με τις προαναφερθείσες δύο δεξιότητες.

Με βάση τα αποτελέσματα αυτά, είναι φανερό ότι οι Έλληνες μαθητές πέτυχαν επιδόσεις υψηλότερες του μέσου όρου. Δεν μπορούμε όμως να αγνοήσουμε το γεγονός ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή των ποσοστών των μαθητών όσον αφορά και τα άλλα επίπεδα CEFR. Η διαφορά αυτή πιθανώς να μπορεί να εξηγηθεί, καθώς στην Ελλάδα είναι πολύ διαδεδομένη η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μέσω των κέντρων ξένων γλωσσών σε ποσοστό πάνω από το 50% των μαθητών, όπως θα φανεί στο εμπειρικό μέρος της έρευνας και όπως προκύπτει από την έρευνα ESLC, γεγονός που θα μπορούσε να εξηγήσει εν μέρει τη διαφορά αυτή ανάμεσα σε μαθητές που μαθαίνουν αποκλειστικά μέσω του σχολείου και μαθητών που μαθαίνουν μέσω των ΚΞΓ, υπόθεση όμως η οποία δε διερευνάται στην παρούσα εργασία. Επίσης αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση προφορικού λόγου, που είναι ενδεικτικό του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές την ξένη γλώσσα. Η επάρκεια ακουστικού υλικού και η εξάσκηση των προφορικών δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής εξάλλου θα φανεί και στο εμπειρικό μέρος της παρούσας έρευνας.

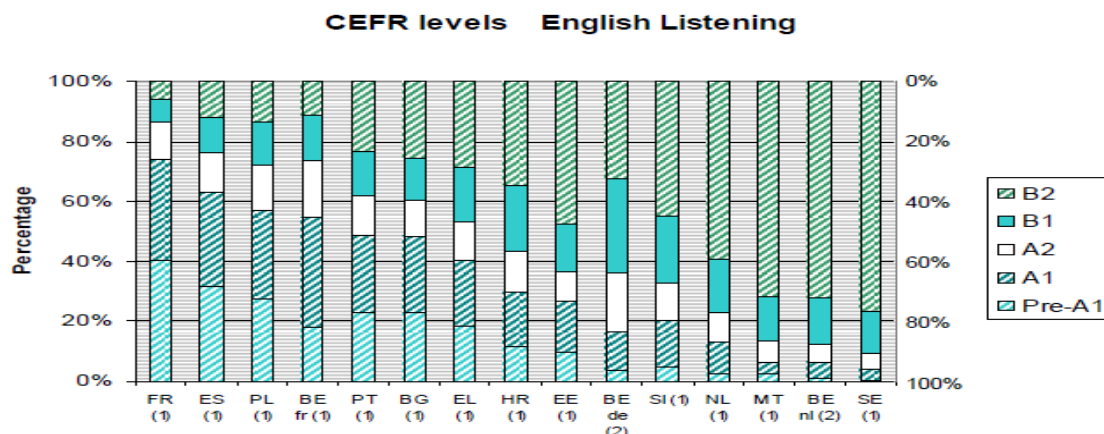
Σημαντικές διαφορές επίσης βρέθηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα στη **χρήση της γλώσσας-στόχου** από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές κατά το μάθημα, αν και είναι πολύ περιορισμένη σχεδόν σε όλες τις χώρες (ESLC, 2011).

Σχήματα 11, 12, 13: Τα επίπεδα επίτευξης δεξιοτήτων κατανόησης γραπτού λόγου (*reading*), κατανόησης προφορικού λόγου (*listening*) και παραγωγής γραπτού λόγου (*writing*) σύμφωνα με το CEFR για την αγγλική γλώσσα ανά εκπαιδευτικό σύστημα.

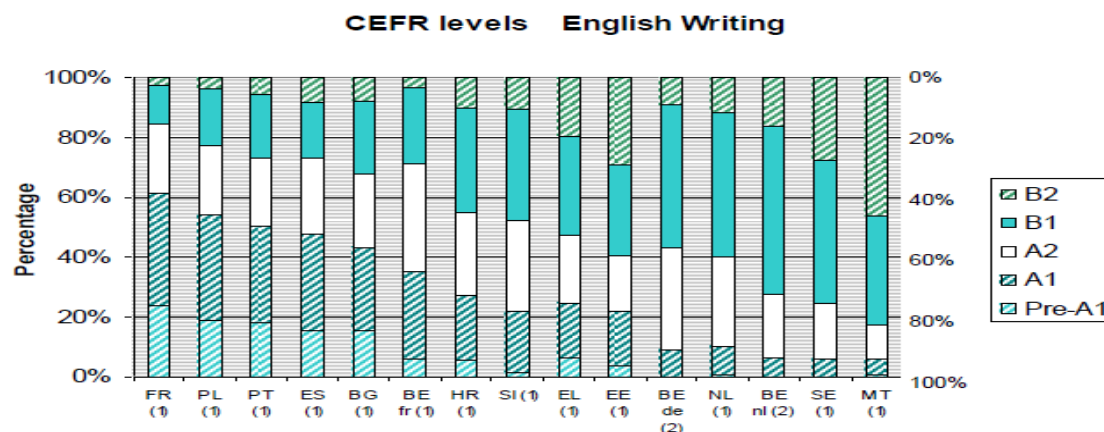
Σχήμα 11: Κατανόηση γραπτού λόγου.



Σχήμα 12: Κατανόηση προφορικού λόγου.



Σχήμα 13: Παραγωγή γραπτού λόγου.



Πηγή: ESLC, 2011: 42-43

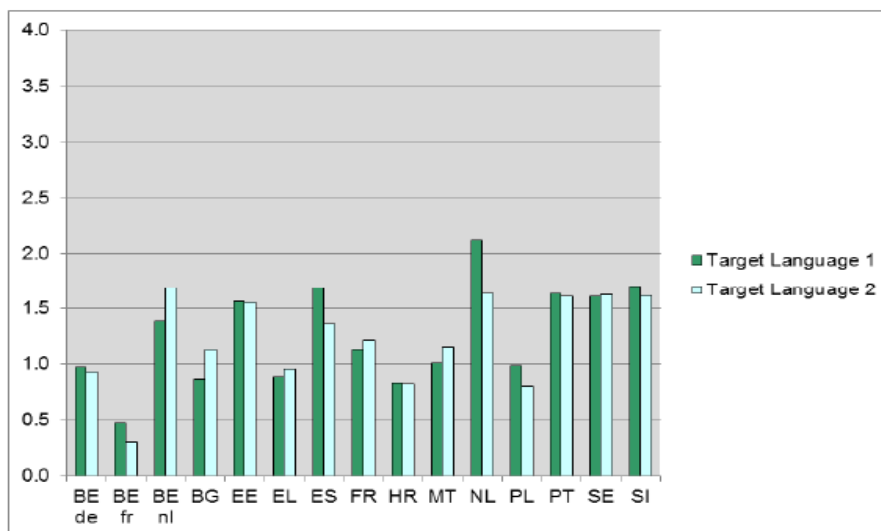
Έτσι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την όχι πολύ συχνή χρήση της γλώσσας από τους ίδιους (ΜΟ: 2,0 - 3,6, σε κλίμακα 0-4), από την οποία δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα η άποψη των μαθητών (ΜΟ: 1,7 - 3,3 στην ίδια κλίμακα), ενώ οι ίδιοι οι μαθητές – όπως άλλωστε και οι εκπαιδευτικοί – αντιλαμβάνονται ότι χρησιμοποιούν λιγότερο συχνά τη γλώσσα-στόχο (ΜΟ: 1,2 - 2,5, σύμφωνα με την άποψη των μαθητών και 1,6 - 2,7 σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, σε κλίμακα 0-4). Η διαπίστωση αυτή αποτελεί αρνητικό εύρημα, εφόσον όπως προκύπτει στην ίδια έρευνα η χρήση της γλώσσας-στόχου είναι ενισχυτικός παράγοντας για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αφού την πλειοψηφία των συστημάτων διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τη γλώσσα-στόχο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τόσο υψηλότερες είναι οι επιδόσεις των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες. Επιπλέον στοιχεία της παρούσας έρευνας – όπως άλλωστε και παλαιότερων

ερευνών – δείχνουν ότι όσο μεγαλύτερο το γλωσσικό εισαγόμενο (input) στην ξένη γλώσσα, τόσο μεγαλύτερη είναι η επάρκεια των μαθητών στη γλώσσα αυτή.

Σχετικά με τις παροχές του μαθησιακού περιβάλλοντος σημαντικές διαφορές διαπιστώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά την **παρουσία γλωσσικού εργαστηρίου** στα σχολεία. Οι διαφορές κυμαίνονται ανάμεσα σε ποσοστό μικρότερο του 25% και 45%, ενώ η Ελλάδα βρίσκεται σε χαμηλό ποσοστό (κάτω από 30%) και σε αυτήν την κατηγορία. Χαμηλή επίσης καταγράφεται η **διαθεσιμότητα των λογισμικών** (software) για την αξιολόγηση της διδασκαλίας της γλώσσας. Πάντως η χρήση εικονικού μαθησιακού περιβάλλοντος για την ενίσχυση της διδασκαλίας (virtual learning environment, για παράδειγμα Moodle, WebCT, Blackboard, Fronter, Sakai) δείχνει θετικές επιδράσεις στις περισσότερες δεξιότητες στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η χρήση της γλώσσας-στόχου ενισχύεται και από την έκθεση και ενημέρωση των μαθητών μέσω των παραδοσιακών ή νέων μέσων - περιπτώσεις όπου η χρήση της αγγλικής γλώσσας υπερτερεί έναντι άλλων - αφού βρέθηκε ότι αυτού του είδους οι πρακτικές συσχετίζονται με τις θετικότερες επιδόσεις των μαθητών στα γλωσσικά τεστ. Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία «προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες από ποτέ σε μαθητές και εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να είναι σε συνεχή επικοινωνία με τη γλώσσα-στόχο και τις κοινότητες της γλώσσας αυτής» (European Commission, 2008). Παρόλα αυτά αν και καταγράφονται διαφορές σχετικά με τη **χρήση των νέων τεχνολογιών** από τους εκπαιδευτικούς, στις περισσότερες χώρες που συμμετέχουν στην έρευνα, προκύπτει ότι δε χρησιμοποιούνται συχνά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ενώ και η Ελλάδα συγκαταλέγεται στα συστήματα με χαμηλά ποσοστά χρήσης των νέων τεχνολογιών (σχήμα 14). Συνολικά οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες για τη διδασκαλία της γλώσσας αρκετά συχνά, αλλά περισσότερο εκτός των μαθημάτων τους. Συγκεκριμένα, συνηθίζουν να χρησιμοποιούν Η/Υ για τον έλεγχο των εργασιών των μαθητών, την προετοιμασία των μαθημάτων και διάφορες διοικητικές εργασίες (οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ 1,7 - 2,9 σε κλίμακα 0 - 4). Λιγότερο συχνά όμως κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης (μέσοι όροι μεταξύ 0,3 - 2,1 στην ίδια κλίμακα) ενώ δε χρησιμοποιούν συχνά περιεχόμενο από το διαδίκτυο.

Σχήμα 14: Χρήση των νέων τεχνολογιών κατά τη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς.



Πηγή:ESLC, 2011: 178

Επίπεδο σπουδών, επιμόρφωση και εμπειρία των εκπαιδευτικών

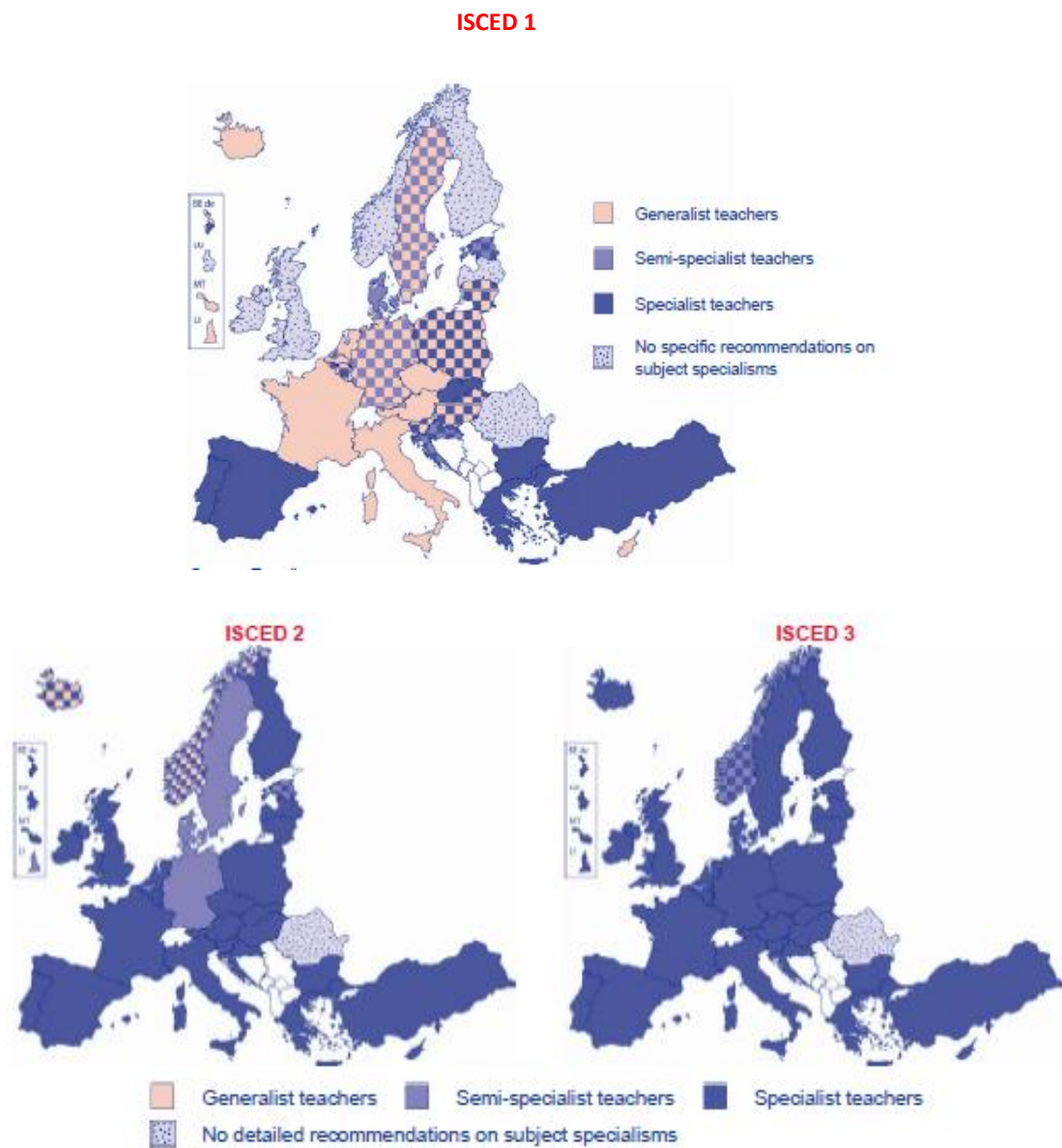
Το προφίλ των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών συχνά διαφέρει ανάμεσα στα συστήματα αφού η ξένη γλώσσα μπορεί να διδάσκεται από τρεις διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών. Αυτές αφορούν α) εκπαιδευτικούς οι οποίοι πληρούν τις προϋποθέσεις για τη διδασκαλία όλων σχεδόν των αντικειμένων του Προγράμματος Σπουδών - συμπεριλαμβανομένων των ξένων γλωσσών, άσχετα από το αν έχουν κατάρτιση πάνω στο αντικείμενο της ξένης γλώσσας (generalistteachers), β) εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξειδικεύονται στη διδασκαλία τουλάχιστον τριών διαφορετικών αντικειμένων, ένα από τα οποία είναι η ξένη γλώσσα (semi-specialistteachers) και γ) εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξειδικεύονται στη διδασκαλία ενός ή δύο αντικειμένων (specialistteachers)· για έναν τέτοιο εκπαιδευτικό η εξειδίκευση αυτή αφορά τις ξένες γλώσσες μόνο, ή μια γλώσσα και ένα άλλο αντικείμενο.

Αν και το μοντέλο της διδασκαλίας από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό (specialistteachers) κυριαρχεί στα δύο επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (κατώτερη και ανώτερη), η κατάσταση στην κατώτερη δευτεροβάθμια είναι ελαφρώς πιο διαφοροποιημένη, αφού σε μερικά εκπαιδευτικά συστήματα οι ξένες γλώσσες διδάσκονται από όλες τις προαναφερθείσες κατηγορίες εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με αυτά τα συστήματα η Ελλάδα χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας - αλλά και των άλλων ξένων γλωσσών - εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (specialistteachers) ήδη από τα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση (EACEA/Eurydice, 2012: 87)²² (σχήμα 15). Επιπρόσθετα, κατά μέσο όρο το 89.6% των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών στα συστήματα έχουν τα προαπαιτούμενα ή απαραίτητα προσόντα (qualified) για να διδάξουν ξένες γλώσσες, ενώ σε κάποιες μόνο χώρες έχουν προσωρινά ή έκτακτα ή άλλου τύπου πιστοποιητικά (EACEA/Eurydice, 2012: 87). Σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικευμένων στη διδασκαλία της ΞΓ στη μέση εκπαίδευση, διαρκεί τουλάχιστον 4 χρόνια - με εξαίρεση μόνο τρία συστήματα - ενώ προβλέπεται η κατοχή πανεπιστημιακού πτυχίου ή μεταπτυχιακού διπλώματος σε πολλά συστήματα μεταξύ των οποίων η Φιλανδία, Σουηδία, Δανία, Ιταλία κ.ά. (σχήμα 16). Στην περίπτωση έλλειψης πτυχίου, σε κάποιες περιπτώσεις, υπάρχει ανάγκη πιστοποίησης. Στην Ελλάδα - όπως και σε 5 άλλες χώρες, (Γαλλόφωνη και Γερμανόφωνη Κοινότητες του Βελγίου, Ισπανία, Πορτογαλία και Κροατία) - το ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν είναι πιστοποιημένοι είναι μηδενικό ή σχεδόν μηδενικό, που είναι ενδεικτικό της 'ποιότητας' των εκπαιδευτικών του ελληνικού συστήματος. Μια ακόμα διαπίστωση που αποτελεί θετικό εύρημα της έρευνας για την ποιότητα της παρεχόμενης ξενόγλωσσας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι και το υψηλό ποσοστό κάλυψης των θέσεων εργασίας, αφού καταγράφονται λίγες μόνο περιπτώσεις σχολείων (1.3%) με ελλείψεις εκπαιδευτικών, τη στιγμή που στην πλειοψηφία των άλλων χωρών το ποσοστό αυτό κυμαίνεται από 20% έως 40%.

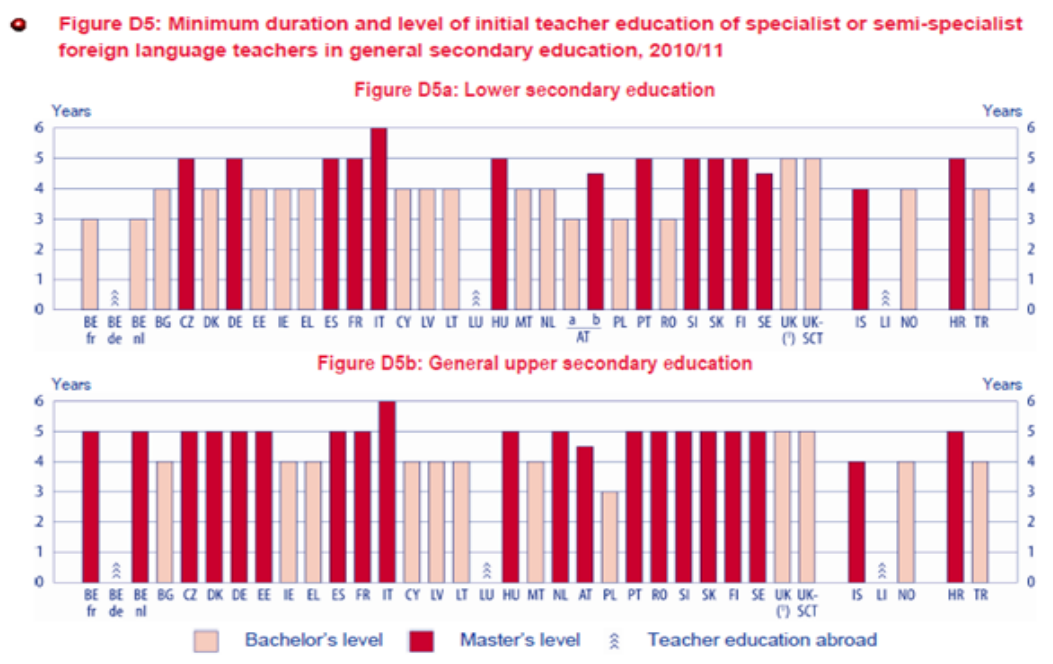
²² Η έλλειψη των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών (specialistteachers) των ξένων γλωσσών στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι συχνά θέμα που απασχολεί τις εκπαιδευτικές αρχές στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφού τα παιδιά τα τελευταία χρόνια μαθαίνουν γλώσσες από μικρότερες ηλικίες και τα συστήματα δεν έχουν ακόμα προσαρμοστεί σε αυτές τις αλλαγές. Τα μέτρα που λαμβάνονται σε αυτήν την κατεύθυνση αφορούν προγράμματα για την αναβάθμιση των προσόντων των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (generalistteachers) και την αναθεώρηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης των μελλοντικών πρωτοβάθμιων εκπαιδευτικών (teachereducation).

Σχήμα 15: Επίπεδο εξειδίκευσης των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών α) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το έτος 2010/2011.



Πηγή: EACEA, 2012: 87

Σχήμα 16: Ελάχιστη διάρκεια και επίπεδο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



Πηγή: EACEA, 2012: 91

Η βελτίωση της ποιότητας της **αρχικής εκπαίδευσης** (initial training) και η εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες **επαγγελματικής ανάπτυξης** (professional development) έχουν ταυτιστεί ως παράγοντες κλειδιά στην επιτυχία της σχολικής εκπαίδευσης, και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να οργανώνεται γύρω από ένα αναλυτικό πλαίσιο για τη διδακτική πρακτική (ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση) και ένα πρόγραμμα σπουδών που να ενσωματώνει την ακαδημαϊκή γνώση και την πρακτική εμπειρία της διδασκαλίας. (Commission of the European Communities, 2007b). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2008, διαβεβαίωσε ότι «η ποιοτική διδασκαλία είναι αναγκαία για την αποτελεσματική μάθηση σε οποιαδήποτε ηλικία» και πρέπει να γίνουν προσπάθειες για να υπάρξει η εξασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί της γλώσσας έχουν μια στέρεη γνώση της γλώσσας που διδάσκουν, να έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και να κατέχουν τις κατάλληλες διαπολιτισμικές δεξιότητες. Επίσης, σύμφωνα με το *Ευρωπαϊκό Προφίλ για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών της Γλώσσας* (European Profile for Language Teacher Education) (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, & McEvoy, 2004) για τα Κράτη Μέλη, η εκπαίδευση αυτή πρέπει να ενθαρρύνεται ενεργά, και να υποστηρίζεται η ανταλλαγή μέσω προγραμμάτων (Eurydice, 2008). Για παράδειγμα στο Σχέδιο Δράσης (2003: 34-35) προτείνεται η διαμονή των μελλοντικών εκπαιδευτικών για μια εκτεταμένη χρονική περίοδο στη χώρα όπου μιλιέται η γλώσσα. Για αυτό το λόγο σύμφωνα με τους Συντονιστές Εθνικής Έρευνας, σε 7 εκπαιδευτικά συστήματα παρέχονται οικονομικά κίνητρα για

ανταλλαγές εκπαιδευτικών και διαμονή στο εξωτερικό κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα παρόλα αυτά δεν υπάρχει τέτοιου είδους παροχή (OECD, 2010).

Η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται επαγγελματικό καθήκον για τους εκπαιδευτικούς σε πολλές χώρες της Ευρώπης (Eurydice, 2008· OECD, 2009). Σε τρία συστήματα - μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα²³ - οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι υποχρεωτικές μόνο για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς (Eurydice, 2008· OECD, 2009), διαπίστωση που προκύπτει και από μελέτη του ΟΟΣΑ, αφού ανάμεσα στις 10 χώρες που αναφέρουν υποχρεωτικά εισαγωγικά προγράμματα για τους νέους εκπαιδευτικούς συγκαταλέγεται και η Ελλάδα (OECD, 2009). Το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης πάντως για τον στόχο αυτό, σύμφωνα με παλαιότερη έκθεση του ΟΟΣΑ, στη χώρα μας το αναλαμβάνουν συνήθως οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, και ορίζεται στους 8 περίπου μήνες (OECD, 2005). Σύμφωνα πάντως με την πιο πρόσφατη έκθεση το ποσοστό συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφεται υψηλό, ενώ το 11% των εκπαιδευτικών δεν πήρε μέρος σε καμία δραστηριότητα τέτοιου είδους (OECD, 2009: 81). Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη μεγαλύτερης επιμόρφωσης σε τομείς όπως τα ΑΜΕΑ, την χρήση της τεχνολογίας, και σε θέματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών (OECD, 2009).

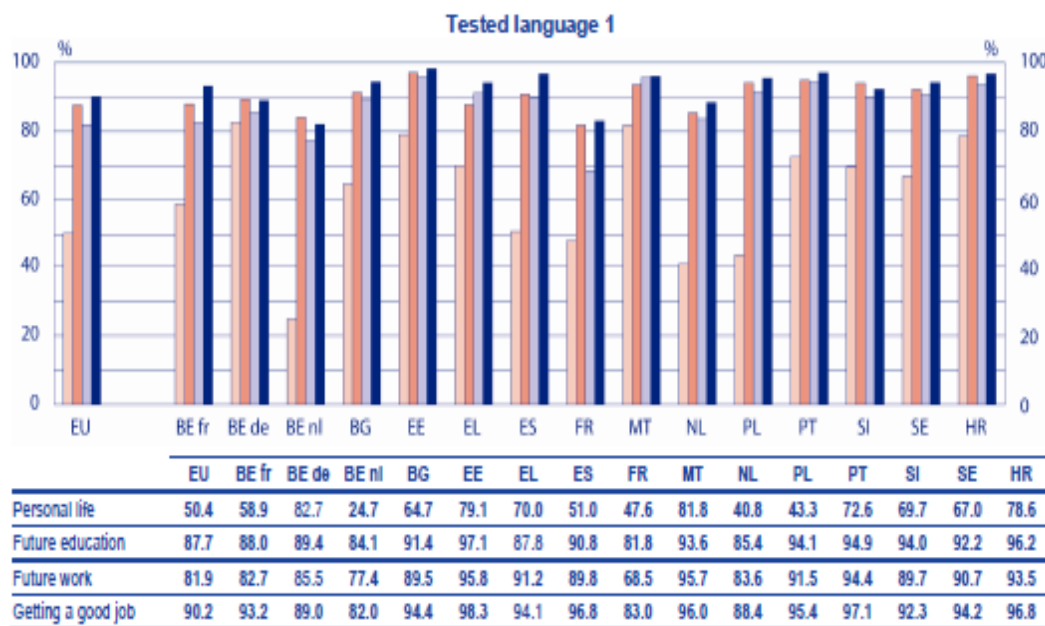
Οι μαθητές

Η ESLC δείχνει θετική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης των μαθητών για τη χρησιμότητα της μάθησης της ξένης γλώσσας και της ικανότητάς τους σε αυτήν. (ESLC, 2011). Το προφίλ της αντίληψης των μαθητών πάνω στη χρησιμότητα των ξένων γλωσσών είναι παρόμοιο στις Ευρωπαϊκές χώρες. Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών εκτιμά ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας είναι χρήσιμη για την εύρεση εργασίας για την εκπαίδευσή τους και την εύρεση εργασίας ή τη βελτίωση της εργασιακής τους κατάστασης (σχήμα17). Αντίθετα τα αγγλικά παίζουν ένα λιγότερο σημαντικό ρόλο στην προσωπική ζωή των μαθητών αφού μόνο το 50.4 % φαίνεται ότι είναι πεπεισμένο γι αυτό, ενώ στη χώρα μας το τελευταίο αυτό ποσοστό φαίνεται ενισχυμένο (70%). Η αντίληψη των μαθητών για τη χρησιμότητα της ξένης γλώσσας μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία και την ενδυνάμωση του κινήτρου, το οποίο με τη σειρά του αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική μάθηση. Επίσης μικρό είναι το ποσοστό των μαθητών που έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες, όπως εκδρομές σε χώρες του εξωτερικού (28,1%), το οποίο μπορεί να προκαλέσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές καθώς δίνει τη δυνατότητα χρήσης της γλώσσας.

²³ Μαζί με την Κύπρο και Ιταλία.

Σε γενικές γραμμές οι μαθητές έχουν μια θετική στάση απέναντι στην ΞΓ τους εκπαιδευτικούς και τα εγχειρίδια, που βρίσκεται σε θετική συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες.

Σχήμα 17: Ποσοστό μαθητών που θεωρούν χρήσιμη την εκμάθηση της πρώτης ξένης γλώσσας και λόγοι που αναφέρονται.



- Προσωπική ζωή
- Για μελλοντικές σπουδές
- Για τη μελλοντική εργασία
- Για την εύρεση εργασίας

Πηγή: EACEA, 2012: 103

Συμπέρασμα

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των εκθέσεων του ΟΟΣΑ και την έρευνα ESLC δίνουν μια εικόνα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, αναφορικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο ενσωματώνεται το αντικείμενο της ξένης γλώσσας, το επίπεδο σπουδών και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές τους πρακτικές, και τις επιδόσεις και αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη χρησιμότητα της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με αυτά το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά – δυστυχώς – πολύ περισσότερα μειονεκτήματα σε σχέση με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Έτσι, ανάμεσα στις θετικές διαπιστώσεις συγκαταλέγεται η εξειδίκευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών – διαπίστωση που δεν ισχύει για όλα τα εκπαιδευτικά

συστήματα. Θετικό επίσης εύρημα αποτελεί και το γεγονός ότι στα ελληνικά σχολεία καταγράφονται ελάχιστες ελλείψεις εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά, αν και η ζήτηση για την εκμάθηση της αγγλικής μέσα από την έρευνα παρουσιάζεται αυξημένη και οι Έλληνες μαθητές και οι οικογένειές τους θεωρούν ολοένα και περισσότερο ότι η γνώση της αγγλικής γλώσσας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προσόντα για την προσωπική και την επαγγελματική ζωή των μαθητών, σε αντίθεση με τα ευρωπαϊκά συστήματα που προκρίνουν τον αυξημένο χρόνο εκμάθησης της γλώσσας, στην Ελλάδα ο χρόνος αυτός μειώνεται συστηματικά. Έτσι, στη σχετική έκθεση (EACEA, 2012), οι συνολικές ώρες του μαθήματος των αγγλικών υστερούν αριθμητικά σε σχέση με τη συντριπτική πλειοψηφία των υπόλοιπων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, αφού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, ενώ άλλα αντικείμενα όπως τα αρχαία ελληνικά καταλαμβάνουν εξέχουσα θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Σχετικά με αυτό, έρευνα της Μπιρμπίλη (2015) στην οποία εξετάζεται η θέση του μαθήματος των αγγλικών μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, επίσης διαπιστώνει τη σταθερή μείωση του διδακτικού χρόνου για το αντικείμενο της αγγλικής - παρά την αρχική στόχευση της πολιτείας για αναβάθμιση του αντικειμένου των ξένων γλωσσών που συμπορεύονταν με το στρατηγικό στόχο της Ε.Ε. για μια «ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο» (Μπιρμπίλη, 2015). Επιπλέον σημαντικός παράγοντας για τη μειωμένη διάρκεια του χρόνου εκμάθησης της γλώσσας είναι η έλλειψη μαθημάτων ενισχυτικού χαρακτήρα μέσα στο σχολείο που, σε συνδυασμό με τα παραπάνω, οδηγεί τους Έλληνες μαθητές στην ιδιωτική εκμάθηση της γλώσσας και στην υποβάθμιση της αξίας του μαθήματος στο δημόσιο σχολείο. Την ίδια στιγμή αποτυπώνεται η έλλειψη προγραμμάτων ανταλλαγής και κινητικότητας με συνέπεια οι μαθητές να μην πραγματοποιούν συνεργασίες με μαθητές ευρωπαϊκών σχολείων, που θα οδηγούσε στην εξάσκηση της γλώσσας-στόχου, την απόκτηση εμπειριών και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης. Παράλληλα, δεν εφαρμόζεται η διδασκαλία του μαθήματος μέσω του μοντέλου CLIL παρά τη ρητή δέσμευση της χώρας μας για εισαγωγή του αντικειμένου αυτού στο Πρόγραμμα Σπουδών εδώ και πάνω από μια δεκαετία.

Επίσης, σημαντική διαπίστωση των εκθέσεων αυτών είναι η μειωμένη χρήση της γλώσσας-στόχου από εκπαιδευτικούς και μαθητές, ενώ επίσης καταγράφονται ελλείψεις παροχές στις σχολικές μονάδες (γλωσσικά εργαστήρια, λογισμικά, κλπ.) και ελάχιστη χρήση των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, παρά τη διαπίστωση της κατοχής προσόντων των εκπαιδευτικών, εκ μέρους της πολιτείας δεν παρέχεται η δυνατότητα επιμόρφωσής τους στο εξωτερικό κατά την εισαγωγική εκπαίδευση, αλλά ούτε και προβλέπεται συνεχής υποχρεωτική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς του δημόσιου σχολείου.

Τα παραπάνω ευρήματα φέρνουν στην επιφάνεια το σημαντικό ζήτημα της υποβάθμισης του αντικειμένου της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση και τη

διαχρονική απροθυμία των κυβερνήσεων να ανταποκριθούν στην αυξανόμενη ζήτηση των μαθητών για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, οι οποίες θεωρούνται βασικά εφόδια του πολίτη για την ένταξη στο Ευρωπαϊκό γίγνεσθαι. Δεδομένου ότι το ρόλο του αρμόδιου διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας έχουν αναλάβει οι φορείς της ιδιωτικής εκπαίδευσης (ιδιωτικά σχολεία και κέντρα ξένων γλωσσών), τίθεται το ερώτημα για ποιο λόγο οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας δεν προωθούν τις απαραίτητες αλλαγές, ώστε οι Έλληνες μαθητές να απολαμβάνουν μία δημόσια εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bray, M. (2011). The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union. European Commission.
- Collins, L., Randall, H., Halter, P., Lightbown, M. & Spada, N. (1999). Time and then Distribution of Time in L2. TESOL Quarterly, 33, (4), 655-680.
- Euridice (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. European Commission.
- European Commission (2007b). Terms of Reference: Tender no. 21 "European Survey on Language Competences". Contracting Authority: European Commission.
- Eurydice (2008). Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2008 Edition. http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf
- Eurydice (2008). Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2008 Edition. http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf
- Eurydice, European Commission & Eurostat (2012). Key data on Teaching Languages at School in Europe 2012. EACEA.
- Hargreaves, A. (1997). In conclusion: New ways to think about teachers and time. In N. E. Adelman, K. P. Walking Eagle, & A. Hargreaves, (Eds.). Racing with the clock: Making time for teaching and learning in school reform (79-88). New York: TeachersCollegePress.
- Hopf, D. & Ξωχέλλης, Π. (2003). Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα: Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές. Αθήνα:Ελληνικάγράμματα.
- Jensen, B., Sandoval-Hernandez, A., Knoll, S. & Gonzalez, E. (2012). The experience of new teachers. Paris, France: OECD Publishing.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference: Final Report. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Murphy-Lejeune, E. & Zarate, G. (2003). L'acteur social pluriculturel: evolution politique, positions didactiques in Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde. Recherche et Applications. Juillet. Paris : Hachette. 32-46.

- OECD (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD, Paris.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS.
- OECD (2013). Education at a glance. OECD indicators. Ανάκτηση στις 26/10/2013. Διαθέσιμο: www.oecd.org/edu/eag.htm
- Stallings, J.A. & Kaskowitz, D.H. (1974). Follow through classroom observation evaluation 1972–1973 (SRI Project URU-7370). Menlo Park, CA: Stanford Research Institute.
- Stern, H. H., Swain, M., McLean, L. D., Friedman, R. J., Harley, B. & Lapkin, S. (1976). Three approaches to teaching French. Toronto, Canada: Ontario Ministry of Education.
- Swain, M. (1981). Time and timing in bilingual education. *Language Learning*, 31, 1- 15.
- UNESCO (1997). International Standard Classification of Education, 1997. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Βαρμάζης, Ν., (2007). Τα αρχαία ελληνικά στην νεοελληνική εκπαίδευση, [http:// www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_11/index.html](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_11/index.html)
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002). Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος «Αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 37-60.
- Δενδρινού, Β. & Ζουγανέλη, Α. (2012). Ενδιάμεση Εθνική Έκθεση για την Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Δεξιοτήτων.
- Κελπανίδης, Μ. με ερευνητική ομάδα Μεταπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών (2009). Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών/τριών για το μάθημα των αρχαίων: Η έρευνα στους καθηγητές που έγινε, η έρευνα στους μαθητές/τριες που δεν έγινε και οι αιτίες του τορπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2002). Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο; *Φιλολογος*, 108, 258-266.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). Η ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού. *Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή (αδημοσίευτη)*
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 223-238.

Ιστοσελίδες

http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf
http://elp.enl.uoa.gr/fileadmin/elp.enl.uoa.gr/uploads/ESLC_GR_WEB.pdf
http://elp.enl.uoa.gr/fileadmin/elp.enl.uoa.gr/uploads/ESLC_GR_WEB.pdf

http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscled_1997.htm

<http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

<http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

<http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clic-at-school-in-europe-pbNCX106001/>