



Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Εναλλακτικές Διδακτικές Προσεγγίσεις στο Δημοτικό Σχολείο: Το Παράδειγμα της Γλώσσας

Τσαμπίκα Ε. Μακρογιάννη

Εξεταστική Επιτροπή				
Κούρτη – Καζούλλη Βασιλεία	Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Αρβανίτη Ευγενία	Επίκουρη Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία	Πανεπιστήμιο Πατρών	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Μιχάλης Αθανάσιος	Επίκουρος Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Καραντζόλα Ελένη	Καθηγήτρια	Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Παπαδοπούλου Μαρία	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Σκούρτου Ελένη	Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Τσοκαλίδου Πετρούλα	Καθηγήτρια	Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Ρόδος 2020



Περιεχόμενα

Κατάλογος σχημάτων	7
Κατάλογος Πινάκων	8
Περίληψη	10
Abstract	12
Ευχαριστίες	14
1. Εισαγωγή.....	16
1.1 Κίνητρα της έρευνας και πεδίο εφαρμογής	20
1.2 Κεντρικός στόχος της έρευνας.....	24
1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα	25
2. Περιβάλλον στο οποίο τοποθετείται η έρευνα.....	26
2.1 Γλώσσα και εκπαίδευση	26
2.2 Γλωσσική πολυμορφία και ελληνική εκπαίδευση	32
2.3 Αναλυτικά Προγράμματα.....	35
2.3.1 Ιστορική Αναδρομή.....	37
2.3.2 Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	38
2.4 Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία της Γλώσσας.....	40
2.5 Πρακτική άσκηση	42
2.5.1 Ορισμοί για την Πρακτική Άσκηση.....	43
2.5.2 Η Πρακτική Άσκηση και η λειτουργία της.....	44
2.5.3 Η Πρακτική Άσκηση στην προετοιμασία των υποψηφίων Εκπαιδευτικών	46
2.5.4 Πρακτική άσκηση στην Ελλάδα	48
2.5.5 Η Πρακτική Άσκηση σε άλλες χώρες.....	51
2.5.6 Η Πρακτική Άσκηση σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας.....	54
3. Θεωρητικό πλαίσιο	61
3.1 Νέα μάθηση	61



3.1.1 Αναστοχασμός.....	71
3.2 Το Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας...	73
3.3 Παραδοσιακή, προοδευτική και μετασχηματιστική παιδαγωγική.....	77
3.3.1 Παραδοσιακή Παιδαγωγική.....	78
3.3.2 Προοδευτική Παιδαγωγική.....	79
3.3.3 Μετασχηματιστική Παιδαγωγική.....	79
3.3.4 Διαπολιτισμική παιδαγωγική, αγωγή και εκπαίδευση.....	81
3.4 Συνδυασμός Θεωριών.....	84
3.5 Διδακτική της Γλώσσας στα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα.....	86
3.5.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση.....	86
3.5.2 Κειμενοκεντρική προσέγγιση.....	91
3.5.3 Πολυγραμματισμοί.....	94
3.5.4 Κριτικός γραμματισμός.....	97
3.6 Αξιολόγηση.....	101
4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	106
4.1 Έρευνα Δράσης.....	106
4.1.1 Ιστορική Αναδρομή.....	106
4.1.2 Ορισμοί της Έρευνας Δράσης.....	108
4.1.3 Ορισμοί της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης.....	109
4.1.4 Βασικά Χαρακτηριστικά της Έρευνας Δράσης.....	110
4.1.5 Είδη της Έρευνας Δράσης.....	111
4.1.6 Επιλογή της μεθόδου έρευνας: Προσδιορισμός, τεκμηρίωση και στάδια που ακολουθήθηκαν.....	112
4.2 Παρατήρηση.....	116
4.2.1 Συμμετοχική παρατήρηση-Συμμετοχή του/της ερευνητή/ερευνήτριας: Συμμετέχων ερευνητής.....	116
4.2.2 Κριτήρια αξιολόγησης συμμετοχικής παρατήρησης.....	117
4.2.3 Μη συμμετοχική παρατήρηση.....	118
4.3 Συλλογή Δεδομένων.....	118
4.3.1 Ημερολόγια.....	118



4.3.1.1 Προσωπικό Ημερολόγιο	118
4.3.1.2 Ημερολόγια Φοιτητών/φοιτητριών	119
4.3.1.3 Ερωτηματολόγιο	119
4.3.1.4 Συνεντεύξεις.....	119
4.4 Ανάλυση δεδομένων.....	121
4.4.1 Ποιοτική και Ποσοτική Μέθοδος Έρευνας	121
4.4.1.1 Ποιοτική Μέθοδος Έρευνας	121
4.4.1.2 Ποσοτική Μέθοδος	122
4.4.1.3 Έρευνα Μικτών Μεθόδων	123
4.5 Ανάλυση Περιεχομένου.....	124
4.5.1. Στόχος της Ανάλυσης Περιεχομένου.....	124
5. Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	126
5.1 Εφαρμογή των Σταδίων της Έρευνας Δράσης στη συγκεκριμένη έρευνα	126
5.2 Στάδια της Έρευνας - Δράσης.....	128
Το πρώτο (Α) και δεύτερο (Β) στάδιο της Έρευνας - Δράσης.....	128
5.2.1 Β' Φάση Πρακτικών Ασκήσεων και Νέα Μάθηση	131
5.2.2 Σχεδιασμός της Διδασκαλίας	133
5.2.3 Αξιολόγηση του μαθήματος της «Διδακτικής της Γλώσσας» της Β' Φάσης Πρακτικών Ασκήσεων	134
5.2.4 Υποχρεώσεις φοιτητών/φοιτητριών μετά το τέλος του μαθήματος της «Διδακτικής της Γλώσσας» της Β' Φάσης Πρακτικών Ασκήσεων	134
5.3 Στάδια της Έρευνας – Δράσης(σε συνέχεια της 5.2.)	134
Το τρίτο (Γ) και τέταρτο (Δ) στάδιο της Έρευνας Δράσης.....	134
5.3.1 Οργάνωση της Γ' Φάσης Πρακτικών Ασκήσεων Εφαρμοσμένης Διδακτικής της Γλώσσας στο Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου.....	136
6. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων	143
6.1 Παρουσίαση του δείγματος.....	144
6.2 Πρώτο Στάδιο Έρευνας.....	149
6.3 Δεύτερο Στάδιο Έρευνας	160
6.3.1 Παιδαγωγικά θέματα.....	163



6.3.2 Διαχείριση χρόνου.....	168
6.3.3 Ερωτηματολόγιο	170
6.3.3.1 Η Νέα Μάθηση ως μέθοδος διδασκαλίας.....	170
6.3.3.2 Σχέση Νέας Μάθησης και «διαφοροποιημένης» μάθησης.....	172
6.3.3.3 Παραδείγματα αξιοποίησης της Νέας Μάθησης	174
6.3.3.4 Διδασκαλία της Γλώσσας σε τάξεις μεικτών ικανοτήτων και παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας	176
6.3.3.5 Σύγκριση υποθετικής διδασκαλίας κατά τη Β' φάση Πρακτικών Ασκήσεων και πραγματικής διδασκαλίας κατά την Γ' φάση Πρακτικών Ασκήσεων	177
6.3.3.6 Διδασκαλία της γλώσσας και δίγλωσσα παιδιά	178
6.3.3.7 Νέα Μάθηση και γνωστικές διαδικασίες ως στάδια διδασκαλίας	179
6.3.3.8 Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Γλώσσας	182
6.3.4 Συνεντεύξεις.....	183
6.3.4.1 Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γνώση Αναλυτικού Προγράμματος και εφαρμογή του στην πράξη.....	183
6.3.4.2 Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση.....	184
6.3.4.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Νέα Μάθηση - «διαφοροποιημένη διδασκαλία»	185
6.3.4.4 Διαχείριση σχολικού – διδακτικού χρόνου. Θα σου έφτανε να πραγματοποιήσεις την υποθετική διδασκαλία σου;.....	186
6.3.4.5 Διαχείριση σχολικής τάξης	187
6.3.5 Αναστοχασμός.....	187
6.4 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης	189
6.5 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης	199
6.5.1 Διαφοροποίηση απόψεων συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με το φύλο	199
6.5.2 Διαφοροποίηση απόψεων συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με την τάξη	201



6.5.3 Διαφοροποίηση απόψεων συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών στην τάξη	204
7. Συμπεράσματα - Περιορισμοί - Προτάσεις	208
Βιβλιογραφικές Αναφορές	217
Παράρτημα.....	246



Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1.	Διδακτική πρόταση	23
Σχήμα 2:	Παιδαγωγική και Διδακτική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών (Λιακοπούλου, 2004)	49
Σχήμα 3:	Νέα Μάθηση (2013)	66
Σχήμα 4:	Η Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας	76
Σχήμα 5:	Ο κύκλος της έρευνας δράσης (Coghlan, D. & Brannick, T. (2001). Doing Action Research in Your Own Organization. London: Sage Publications, σ. 22 στο Κατσαρού, 2016: 249)	112
Σχήμα 6:	Η δομή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 29)	115
Σχήμα 7:	Το μοντέλο της έρευνας δράσης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 29) και η σύζευξή του με τις Πρακτικές Ασκήσεις	129
Σχήμα 8:	Σχεδιασμός Πρακτικής Άσκησης Β' Φάσης στο μάθημα της Γλώσσας	133
Σχήμα 9:	Σχεδιασμός υλοποίησης Πρακτικών Ασκήσεων Γ' Φάσης στην Εφαρμοσμένη Διδακτική της Γλώσσας	140
Σχήμα 10:	Γραφική απεικόνιση της σύνθεσης του δείγματος αναφορικά με το φύλο	147
Σχήμα 11:	Γραφική απεικόνιση σε σχέση με τις τάξεις στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι Πρακτικές Ασκήσεις Γ' Φάσης	148
Σχήμα 12:	Γραφική απεικόνιση κατανομής των φοιτητών/φοιτητριών σε σχέση με την κατηγορία του αριθμού των παιδιών	149
Σχήμα 13:	Γραφική απεικόνιση του αριθμού των δίγλωσσων μαθητών στις τάξεις που έγινε η έρευνα	151



Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1:	Το πλαίσιο της Μάθησης Μέσω Σχεδιασμών (The Learning by Design Guide, Kalantzis & Cope, 2000: 9)	63
Πίνακας 2:	Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί: Παρελθόν, παρόν, μέλλον The Learning by Design Guide, (Kalantzis & Cope, 2000: 35)	79
Πίνακας 3:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο	147
Πίνακας 4:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την τάξη της πρακτικής άσκησης	148
Πίνακας 5:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την κατηγορία της τάξης ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών/μαθητριών	149
Πίνακας 6:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την κατηγορία της τάξης ανάλογα με τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών	150
Πίνακας 7:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με χαρακτηριστικά που αξιολογούν οι φοιτητές κατά την πρακτική άσκηση	192
Πίνακας 8:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με χαρακτηριστικά που αξιολογούν οι φοιτητές κατά την πρακτική άσκηση για τη Νέα Μάθηση	193
Πίνακας 9:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις γνωστικές διαδικασίες που άρεσαν στους/στις φοιτητές/τριες	193-194
Πίνακας 10:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις γνωστικές διαδικασίες που άρεσαν στους/στις μαθητές/τριες	194
Πίνακας 11:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την απόδοση των μαθητών από την αξιολόγηση	195
Πίνακας 12:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το δείκτη αξιολόγησης των μαθητών	195
Πίνακας 13:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την αξιολόγηση της μεθόδου της Νέας Μάθησης από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αιγαίου	196
Πίνακας 14:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας	196
Πίνακας 15:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το δείκτη αξιολόγησης των μαθητών	196
Πίνακας 16:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του Θεωρητικού	197
Πίνακας 17:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη χρήση εποπτικών μέσων	198
Πίνακας 18:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το δείκτη χρήση εποπτικών μέσων	198
Πίνακας 19:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις γνωστικές διαδικασίες συγκριτικά μεταξύ μικρής (Γ', Δ') και μεγάλης τάξης (Ε', Στ')	199



Πίνακας 20:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την αξιολόγηση από την αυτοαξιολόγηση	199
Πίνακας 21:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις παραμέτρους της αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών και της αξιολόγησης και αναστοχασμού της δικής τους διδασκαλίας (των φοιτητών/φοιτητριών)	200
Πίνακας 22:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τον υπολογισμό του χρόνου	200
Πίνακας 23:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το δείκτη αξιολόγησης των μαθητών	201
Πίνακας 24:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το δείκτη αξιολόγησης της ερευνήτριας	201
Πίνακας 25:	Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις παραμέτρους της αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών και της αξιολόγησης και αναστοχασμού της δικής τους διδασκαλίας (των φοιτητών/φοιτητριών)	202
Πίνακας 26:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά γνωστικής διαδικασίας μικρής τάξης, ανάλογα με το φύλο.	202
Πίνακας 27:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά γνωστικής διαδικασίας μεγάλης τάξης, ανάλογα με το φύλο.	203
Πίνακας 28:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τον δείκτη γνωστικής διαδικασίας μεγάλης τάξης, ανάλογα με το φύλο.	203
Πίνακας 29:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της Νέας Μάθησης, ανάλογα με την τάξη	204
Πίνακας 30:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της Νέας Μάθησης, ανάλογα με την τάξη	204
Πίνακας 31:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με την εκτίμηση της γνωστικής διαδικασίας που άρεσε στους/στις φοιτητές/τριες, ανάλογα με την τάξη	205
Πίνακας 32:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τη χρήση των χαρακτηριστικών του θεωρητικού, ανάλογα με την τάξη	205
Πίνακας 33:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με την εκτίμηση του ρόλου του δασκάλου, με την τάξη	205
Πίνακας 34:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τη χρήση των χαρακτηριστικών του θεωρητικού, ανάλογα με τον αριθμό των αλλόγλωσσων παιδιών στην τάξη	206-207
Πίνακας 35:	Εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων αναφορικά με τη χρήση των χαρακτηριστικών του θεωρητικού, ανάλογα με τον αριθμό των αλλόγλωσσων παιδιών στην τάξη	207-208
Πίνακας 36:	Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τη χρήση εποπτικών μέσων, ανάλογα με τον αριθμό των δίγλωσσων παιδιών στην τάξη	208



Περίληψη

Κεντρική στόχευση του Προγράμματος Σπουδών (Π.Ι. Νέο Σχολείο-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2011), είναι η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνθήκες ετερογένειας των μαθητών/μαθητριών που φοιτούν στα σχολεία. Ως βασικός στόχος είναι η διεύρυνση του κοινωνικού γραμματισμού σε άμεση συνάφεια με την επικοινωνιακή ικανότητα (Kress, 2004), η οποία είναι προσανατολισμένη στη διαμόρφωση κριτικής στάσης έναντι στα διάφορα κειμενικά είδη που συναντούν είτε σε αυθεντικά κείμενα είτε σε κείμενα των σχολικών εγχειριδίων. Έχοντας αυτά τα δεδομένα ως οδηγό, αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα η θεωρία της Νέας Μάθησης των Kalantzis & Cope, (2005) στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε του Παν/μίου Αιγαίου, στο μάθημα της Διδακτικής της Γλώσσας στη Β' και Γ' Φάση Πρακτικών Ασκήσεων της Γλώσσας. Έγινε συνδυασμός της θεωρίας του Cummins (2005) για την ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας με τη θεωρία της Νέας Μάθησης (Kalantzis & Cope, 2005) και τη θεωρία της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής (Cummins, 2005· Kalantzis & Cope, 2013) και αυτό οδήγησε σε μία προτεινόμενη διδακτική πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας.

Με τη βοήθεια της ερευνήτριας και αρωγούς τις επιβλέπουσες καθηγήτριες, υπεύθυνες για τις Πρακτικές Ασκήσεις, εκπαιδεύτηκαν οι φοιτητές και φοιτήτριες του τμήματος ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου, νέοι/νέες μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί, στην παρατήρηση και στην εφαρμογή της θεωρίας και της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης στο μάθημα της Γλώσσας. Ο στόχος ήταν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να μάθουν πώς να καθοδηγούν τον μαθητικό πληθυσμό των σχολείων, ώστε να επεξεργάζεται με κριτικό τρόπο τους ποικίλους κειμενικούς τύπους μέσα από το μάθημα της Γλώσσας και να επιτυγχάνεται με αυτόν τον τρόπο και η ανάπτυξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας, αλλά και η αλληλόδραση του σχολείου με τον ευρύτερο χώρο της κοινωνίας.

Για τον σκοπό αυτό, το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας αφιερώνεται: α) στη γλώσσα και τη γλωσσική πολυμορφία που επικρατεί τόσο στον κοινωνικό όσο και στον εκπαιδευτικό χώρο και β) στο βασικό υπόβαθρο μελέτης που είναι οι θεωρίες, οι οποίες στήριζαν σε συνδυασμό με τα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003) και Π. Σ. (2011) την προτεινόμενη διδακτική πρόταση, αλλά και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών,



καθώς αυτοί είναι επιφορτισμένοι να πετύχουν όσα προβλέπονται στα προγράμματα, ως παράγοντες μιας γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι το ερευνητικό. Εδώ παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός και η επιλογή μιας εκπαιδευτικής έρευνας δράσης με βάση το μοντέλο των Altrichter κ.ά. (2001). Σε αυτήν την έρευνα συμμετείχαν 22 Σχολεία του νησιού της Ρόδου και 140 φοιτητές/φοιτήτριες που βρίσκονταν στο τέταρτο έτος των σπουδών τους. Στη συνέχεια έγινε κυρίως ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων, αλλά και συνδυασμός της με ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα έγινε με ανάλυση περιεχομένου και με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS σε δύο στάδια.

Στο πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση, προκειμένου να παρουσιαστούν τα ερευνητικά δεδομένα και να είναι δυνατή η διαμόρφωση μιας καλύτερης εικόνας για τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν στο πλαίσιο της έρευνας δράσης.

Στο δεύτερο στάδιο, επιχειρήθηκε η συναφιακή-επαγωγική στατιστική ανάλυση, με στόχο να διερευνηθεί η πιθανότητα της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων των τιμών των παρατηρήσεων σε σχέση με το φύλο των φοιτητών /τριών, αλλά και σε σχέση με την τάξη στην οποία έγινε η διδασκαλία σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας έδειξαν πως η διδακτική πρόταση διδασκαλίας της Γλώσσας με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης βοήθησε τους/τις υποψήφιους/υποψήφιες δασκάλους/δασκάλες να σχεδιάσουν και να οργανώσουν τη διδασκαλία τους, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον «προσωπικό γραμματισμό» των παιδιών, στη δημιουργικότητα και στο μετασχηματισμό της γνώσης. Απώτερος στόχος ήταν η αυτονόμηση του μαθητή/μαθήτριας απέναντι στη μάθηση, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της «γνωσιακής μαθητείας», της υποστήριξης δηλαδή του εκπαιδευτικού, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να φτάσουν στη γνώση αναπτύσσοντας μόνοι τους στρατηγικές και χρησιμοποιώντας γνωστικά εργαλεία.

Το πλαίσιο της έρευνας και η διδακτική πρόταση μπορεί να διερευνηθεί και να εμπλουτιστεί περαιτέρω, ώστε να χρησιμοποιηθεί τόσο στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών όσο και στην επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών λειτουργών.



Abstract

The central objective of the curriculum in Greek Primary schools today (New School-New Curriculum, 2011), is the adaptation of the educational system to the diversity of the students that make up the schools. The main objective is to relate social literacy to communicative skills (Kress, 2004), i.e. a critical stance towards various textual forms, encountered either in authentic texts or in texts found in school textbooks. As a result, the theory of New Learning (Kalantzis & Cope, 2005) was used in the present research as a basis for student teaching at the Department of Primary Education of the University of the Aegean and specifically in the 2nd and 3rd Phases of Language Teaching. A combination of theories was used, i.e. Cummins theory (2001, 2005) for the development of the Academic Language Proficiency, the theory of New Learning (2008), as well as Transformative Pedagogy (Cummins, 2001 ·Kalantzis & Cope, 2013) in order to propose a teaching method.

The researcher and supervising professors, who were responsible for student teaching, trained the university students of the Department of Primary Education at the University of the Aegean and guided them in observing and applying the specific theories and teaching methods proposed. The aim was for the student teachers to guide the students in the schools, so that they could critically process the various textual types in their language lessons and develop language and communicative skills. Another aim was to support the interaction of the school with society in general.

To this end, the first part of this dissertation focuses on language diversity in education and society, as well as the theories that the research is based on in combination with the school curriculum.

The second part of this dissertation focuses on the research methodology. The study was based on research and specifically the model proposed by Altrichter et.al. (2001). was used. The research involved 22 schools on the island of Rhodes and 140 university students, who were in their fourth year. In addition, the data was mainly qualitatively analysed, using the method of content analysis, but quantitative research was also used. The quantitative research was carried out with the SPSS statistical analysis software.

In the first stage, a descriptive statistical analysis was carried out in order to present the research data and obtain a better picture of the observations recorded in the action research.



In the second stage, a correlational-inferential statistical analysis was used, with a view to investigating the possibility of statistically significant differences in the values of observations in relation to the gender of the students but also in relation to specific characteristics.

The results of the qualitative and quantitative research revealed that the teaching proposal for language, using the New Learning method, helped student teachers design and organize their teaching, with particular emphasis on: developing the "personal literacy" of the students, encouraging creativity and supporting the transformation of knowledge. The ultimate goal was the development of students' autonomy towards learning, which can be achieved through "knowledge apprenticeship", i.e. the support of the teacher, so that students can acquire knowledge by developing strategies and by using cognitive tools.

The research framework and the teaching proposal can be further explored and further enriched so that it can be used both in the education of future teachers and in the training of active teachers.



Ευχαριστίες

«Κάθε σου πράξη αντιχτυπάει σε χιλιάδες μοίρες. Όπως περπατάς, ανοίγεις, δημιουργείς την κοίτη όπου θα μπει και θα οδέψει ο ποταμός των απογόνων».

Καζαντζάκης Ν. «Ασκητική»

Είναι «λίγες» και «μικρές» οι λέξεις που θα μπορούσαν να εκφράσουν όλα αυτά που αισθάνομαι, την απεριόριστη εκτίμηση, το σεβασμό και την ευγνωμοσύνη σε αυτούς τους ανθρώπους που μπήκαν στην «κοίτη» αυτού του ταξιδιού που περιγράφει ο Καζαντζάκης, αγωνίστηκαν μαζί μου και συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής.

Πρώτα πρώτα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου κ. Κούρτη-Καζούλλη Βασιλεία, που πίστεψε σ' εμένα, με εμπιστεύτηκε, μου συμπαραστάθηκε και με καθοδήγησε με εποικοδομητικές παρατηρήσεις σε όλα τα στάδια της έρευνας μου με δυναμική ενθάρρυνση και δημιουργική επιστημονική και ερευνητική παρατήρηση.

Στη συνέχεια θα ήθελα να εκφράσω την απέραντη ευγνωμοσύνη μου στα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου της Πάτρας κ. Αρβανίτη Ευγενία και τον Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Μιχάλη Αθανάσιο για τη σημαντική βοήθεια που μου προσέφεραν όλα αυτά τα χρόνια, τα καίρια σχόλια τους, τις εμπλουτιστικές συζητήσεις και την υπομονή τους στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Ένα ιδιαίτερο και θερμό «ευχαριστώ» οφείλω στην κ. Ελένη Σκούρτου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου και μέλος της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής μου, για την ανεκτίμητη προσφορά της σε όλα τα επίπεδα. Ήταν πάντα πρόθυμη να ακούσει, να σχολιάσει, να καθοδηγήσει. Ήταν πάντα ένας πόλος έμπνευσης και δύναμης για μένα και με βοήθησε να διευρύνω τους ορίζοντες της σκέψης μου.



Θα ήθελα επίσης να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και να ευχαριστήσω τα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής μου τόσο γιατί μου έκαναν την τιμή να αφιερώσουν χρόνο και να συμμετάσχουν στη διατριβή μου όσο και για τις εύστοχες παρατηρήσεις και συμβουλές που μου έδωσαν, την κ. Καραντζόλα Ελένη, από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, την κ. Παπαδοπούλου Μαρία από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και την κ. Τσοκαλίδου Πετρούλα από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στον κ. Αθανασιάδη Ηλία (συνταξιούχο) Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αιγαίου, διότι χωρίς τη βοήθειά του, ιδίως στο στάδιο της έρευνας και της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, και τις πολύτιμες συμβουλές του, δε θα ολοκλήρωνα την εργασία αυτή.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους φοιτητές και τις φοιτήτριες του ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου, ακαδημαϊκού έτους 2013-2014, για τη διάθεση συνεργασίας και τη θετική στάση που επέδειξαν κατά τη διάρκεια των Πρακτικών Ασκήσεων.

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω συναδέλφους και φίλους/φίλες, τη Μαρία Τζουλιάνη, το Μιχάλη Αμπαρτζόγλου, τη Βιργινία Μιχαλαρέα, τη γραμματεία του Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Αιγαίου για την ουσιαστική βοήθεια, την ηθική υποστήριξη και την κατανόησή τους.

Πάνω απ' όλα όμως, είμαι ευγνώμων στους γονείς μου και την οικογένειά μου για την αγάπη τους και την υπομονή τους.



Κεφάλαιο 1

1. Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχει μία ρευστή κατάσταση, τα πάντα βρίσκονται σε μία συνεχή μετακίνηση, σε μία συνεχή αλλαγή. Οι νέες τεχνολογίες, έχουν εισχωρήσει σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής, τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία είναι εξοικειωμένα με πολυτροπικά κείμενα και νέους τρόπους γραμματισμού.

«Οι πολλαπλοί και έντονοι πολιτικοί και κοινωνικοί μετασχηματισμοί, ανατρέπουν πολλά παραδοσιακά στοιχεία του σχολείου της βιομηχανικής περιόδου, η δε καθημερινή ζωή του σχολείου χαρακτηρίζεται από την τεχνολογική έκρηξη των πληροφοριών και το διευρυνόμενο πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον» (European Commission, Eurydice Report I, 2002: 1).

Σ' αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο τοπίο που αδιάκοπα ανανεώνεται, έχουν διευρυνθεί οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούνται οι γλώσσες. Επομένως, είναι περισσότερο από ποτέ αναγκαία η επίτευξη μιας σωστής γλωσσικής πολιτικής, η οποία θα κινείται στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών κοινωνιών. Παράλληλα, τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο συγκροτούν μια σημαντική δημογραφική ομάδα στα σχολεία της χώρας και είναι αναγκαία συνθήκη η σωστή αντιμετώπισή της.

Θεωρούμε ότι σε αυτό θα συμβάλει η δημιουργία του καλύτερου δυνατού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου τα σχολεία θα γίνουν κοινότητες μάθησης για όλα τα παιδιά και θα δίνεται έμφαση σε νέες μορφές μάθησης που θα βοηθούν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν συνδυαστικά επαγωγικούς, παραγωγικούς και αναλογικούς συλλογισμούς, μεταγνωστικές ικανότητες, κριτική στάση και δεξιότητες οργάνωσης, ανάλυσης, και υπέρβασης των δεδομένων (Αρβανίτη, 2009).

Όλα τα παραπάνω μπορούν να πραγματοποιηθούν με καλά καταρτισμένους/νες εκπαιδευτικούς. Οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βρίσκονται συνεχώς σε εγρήγορση, να είναι σε θέση να μετασχηματίζουν την θεωρητική κατάρτιση που



λαμβάνουν στα πανεπιστημιακά ιδρύματα σε πράξη και να συνδέουν τα θεωρητικά δεδομένα με τις απαιτήσεις της πραγματικότητας του σχολείου και της κοινωνίας. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και θα είναι αποτελεσματικός αν εμπεριέχει και το ρόλο του στοχαστικού επαγγελματία (Schon, 1983).

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να σχεδιάζουν και να ανασχεδιάζουν ανάλογα με τις υπάρχουσες ιδιαιτερότητες και να επεκτείνουν με κάθε τρόπο την ανάληψη δράσης, δραστηριοποίησης και εμπλοκής των μαθητών/μαθητριών στις διαδικασίες της γνώσης (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2011)

Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται μία διδακτική πρόταση, ένα εργαλείο σχεδιασμού της διδασκαλίας, που προσεγγίζει τη γνώση πολυτροπικά, άπτεται των ενδιαφερόντων των παιδιών, τα αντιμετωπίζει ως δρώντα υποκείμενα και καθοδηγεί τους/τις μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνουν σχεδιαστές της μάθησης σε μία κοινότητα συλλογικής γνώσης με τους/τις μαθητές/μαθήτριες τους. (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2011: 9). Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση διδασκαλίας αφορά το μάθημα της Γλώσσας και το εργαλείο σχεδιασμού ονομάζεται Νέα Μάθηση ή Μάθηση Μέσω Σχεδιασμού, των Kalantzis & Cope (2013). Η εκπαιδευτική αυτή πρόταση διερευνά τη δημιουργία νοημάτων, την πολυτροπικότητα και την παιδαγωγική στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας της γνώσης (Cope & Kalantzis 2000b· Cope & Kalantzis 2009· New London Group 1996 στο Kalantzis, M. Cope B. & Arvanitis E, 2011). Στόχος της Νέας Μάθησης είναι, μέσω της πολλαπλότητας των εργαλείων (πολυτροπικότητα) και σε συνδυασμό με τη χρήση των δυνατοτήτων που δίνουν οι νέες τεχνολογίες, να ελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα ενεργοποιήσει ώστε να γίνουν ενεργοί φορείς των γνώσεων και των νοημάτων. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο, γιατί βασίζεται σε πρακτικές που έχουν σχέση με τη διαφορετικότητα που υπάρχει στις σχολικές τάξεις και συνδέεται με τη θεωρία των πολυγραμματισμών που ενισχύουν σε πολλά επίπεδα την πολυμορφία του σχολείου. Η Νέα Μάθηση προάγει γνωστικές διαδικασίες που αποτελούν στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και τέλος εφαρμόζεται σε κοινότητες που παράγουν μάθηση/γνώση (Kalantzis & Cope, 2005). Σε επίπεδο θεωρίας, στην παρούσα πρόταση, έγινε συνδυασμός της Νέας Μάθησης με το πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλώσσικής Ικανότητας που προτείνει ο Cummins (2005), η οποία αποτελεί μια πολυσύνθετη πρόταση που ενσωματώνει τόσο γενικά ζητήματα μάθησης όσο και ειδικά ζητήματα γλώσσας. Ένα σημαντικό σημείο του πλαισίου αυτού είναι



πως την κεντρική θέση την έχει η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες, γεγονός που οδηγεί στην αναγνώριση (Γκόβαρης, 2013) και την ενδυνάμωση της ταυτότητας όλων των μαθητών/μαθητριών. Στο πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλώσσας η συνεχής αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - μαθητών/μαθητριών και η γνώση προσεγγίζονται ως αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων (Cummins, 2005). «Η μάθηση θα πρέπει να συνδιαλέγεται με τις ταυτότητες των μαθητών/μαθητριών και αυτές οι ταυτότητες θα πρέπει να αναγνωρίζονται ως διαφορετικές» (Kalantzis & Cope, 2005: 16).

Το ερώτημα είναι κατά πόσο οι νέοι/νέες εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι/μες για να αντιμετωπίσουν όλες αυτές τις αλλαγές, να αλληλεπιδράσουν με τους/τις μαθητές/μαθήτριές τους, να διαπραγματευτούν τις ταυτότητές τους; Σε θεωρητικό επίπεδο οι γνώσεις που παρέχονται είναι ικανοποιητικές. Σε πρακτικό όμως επίπεδο; Κατά πόσο συμβαδίζει η θεωρία με την πράξη;

Στην παρούσα εργασία γίνεται ακριβώς μία πρόταση σχεδιασμού της διδασκαλίας στους/στις μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να πρωτοστατήσουν στην αλλαγή και το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης, για έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας που στέκεται στις νέες προκλήσεις, ακολουθεί τις υποδείξεις του Αναλυτικού Προγράμματος και διαπραγματεύεται τις ταυτότητες των μαθητών/τριών τους. Επιπλέον επιχειρείται μία αξιολόγηση της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης από τους ίδιους/ίδιες τους/τις μελλοντικούς/ές δασκάλους/ες μέσα από την εφαρμογή της και την ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών τους.

Η **δομή** της διδακτορικής διατριβής συνοπτικά έχει ως εξής:

Αποτελείται από επτά κεφάλαια που δομούν το σύνολο του θεωρητικού και ερευνητικού μέρους της προτεινόμενης διδακτικής του μαθήματος της Γλώσσας με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης. Στα τρία πρώτα κεφάλαια παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας για την καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού μέρους και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν.

Το **πρώτο κεφάλαιο** περιλαμβάνει τα κίνητρα που ώθησαν την ερευνήτρια να πραγματοποιήσει τη συγκεκριμένη έρευνα, τον κεντρικό στόχο της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν το έναυσμα για την πραγματοποίησή της.



Το **δεύτερο κεφάλαιο** αναδεικνύει το περιβάλλον στο οποίο τοποθετείται η παρούσα έρευνα, το οποίο παρουσιάζεται σε σχέση με τη Γλώσσα και τη Γλωσσική πολυμορφία. Ακολουθεί αναφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία είναι άμεσα συνυφασμένα με τη διδασκαλία της Γλώσσας και τέλος γίνεται αναφορά στο πεδίο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η διατριβή, που είναι το πεδίο των Πρακτικών Ασκήσεων του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αποτέλεσε το θεμέλιο, πάνω στο οποίο δομήθηκε η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο, αναλύεται η θεωρία της Νέας Μάθησης των Kalantzis & Cope, (2005, 2013), στην οποία βασικό ρόλο διαδραματίζει ο αναστοχασμός, η θεωρία της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής (Cummins, 2005· Kalantzis & Cope, 2013) και το Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Cummins, 2005). Γίνεται αναφορά επίσης στις γλωσσικές θεωρίες, οι οποίες χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της Γλώσσας, επικοινωνιακή, κειμενοκεντρική, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί αλλά και στην αξιολόγηση, που κατέχει βασικό ρόλο σε μία διδασκαλία.

Τα επόμενα τέσσερα κεφάλαια αφορούν τη μεθοδολογία της έρευνας, παρατίθενται τα ποιοτικά αποτελέσματα, στη συνέχεια αναλύονται τα ποσοτικά δεδομένα και το έβδομο κεφάλαιο καταλήγει στα αποτελέσματα και τις προτάσεις.

Το **τέταρτο** κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη μεθοδολογία της έρευνας, στο συγκεκριμένο μοντέλο έρευνας που χρησιμοποιήθηκε και τα στάδια που ακολουθήθηκαν. Αναφέρονται επίσης τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των αποτελεσμάτων και οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων.

Το **πέμπτο** κεφάλαιο αναφέρει τον ερευνητικό σχεδιασμό στο πεδίο της έρευνας και δίνει με σαφήνεια το περιβάλλον και τις συνθήκες στις οποίες αυτή σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε.



Το **έκτο** κεφάλαιο παρουσιάζει το δείγμα στο οποίο εφαρμόστηκε η έρευνα και αναλύει τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας και τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης που προέκυψαν.

Στο **έβδομο** κεφάλαιο ολοκληρώνεται η διατριβή με την παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν, των απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα, των περιορισμών, αλλά και των προτάσεων για περαιτέρω έρευνα.

1.1 Κίνητρα της έρευνας και πεδίο εφαρμογής

Η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης αναγνωρίζουν «την αναγκαιότητα αξιοποίησης της πολυγλωσσίας» και προτείνουν «την κατάκτηση μερικής επικοινωνιακής δεξιότητας σε διάφορες γλώσσες, ανάλογα με τις ανάγκες που δημιουργεί σε κάθε πολίτη η προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική του ζωή» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014: 1).

Τα κράτη μέλη της Ε.Ε. καθώς επιχειρούν ποιοτική διαχείριση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας, αναδεικνύουν μια νέα τάξη γλωσσικής κουλτούρας, η οποία εστιάζει στην καταπολέμηση της κοινωνικής περιθωριοποίησης και την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων που να εναρμονίζονται σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Π.Ι., 2007).

Το σχολείο διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και μάλιστα στο νέο Π.Σ. (2011: 17), «η πολυγλωσσία και η γλωσσική ποικιλότητα (η ύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών ποικιλιών), είναι η φυσική κατάσταση των περισσότερων γλωσσικών κοινοτήτων και επομένως οφείλει να συνυπολογίζεται κατά τη μαθησιακή διαδικασία και να αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γλωσσική γνώση των μαθητών/μαθητριών...».

Ο προβληματισμός αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών που συναντούμε στις τάξεις των σχολείων, σε συνυφασμό με τις τελευταίες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης, Π.Σ. (2011), «Αναδιάρθρωση και εξορθολογισμός της ύλης του μαθήματος της Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο» (19/9/2016, Αρ. Πρωτ. 152323/Δ1), τις διαρκώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, και τις συνεχόμενες αλλαγές που συμβαίνουν στην



κοινωνία με την εισροή νέων δεδομένων, οδήγησε την ερευνήτρια στη διερεύνηση «διαφοροποιημένων» τρόπων διδασκαλίας του αντικειμένου της Γλώσσας.

Η υποψήφια ήταν αποσπασμένη στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2007-2009, 2010-2011 και το αντικείμενό της ήταν:

- α. Ανάλυση Διδακτικού Πεδίου
- β. Ευθύνη Πειραματικών σχολείων
- γ. Διδακτική αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών: Φροντιστηριακή διδασκαλία
- δ. Εφαρμοσμένη Διδακτική Γλώσσας: Παρακολούθηση-υποστήριξη των πρακτικών ασκήσεων

Στο χρονικό διάστημα της απόσπασής της, η υποψήφια παρακολουθούσε τις πρακτικές ασκήσεις στη διδασκαλία της Γλώσσας των φοιτητών και φοιτητριών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Μέσα από τις παρακολουθήσεις αυτές και τις συζητήσεις με τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες, διαπίστωσε τη δυσκολία τους να συνδέσουν την παιδαγωγική θεωρία με τη διδακτική πράξη και κατά συνέπεια να διδάξουν σύμφωνα με τα νέα παιδαγωγικά δεδομένα. Μάλιστα, όπως επισημαίνει ο Rogers (1999), κάποιοι/ες φοιτητές/τριες διδάσκουν, όπως διδάσκονταν από τις/τους δασκάλους/λους τους. Επιπλέον, η δυσκολία της διδασκαλίας μέσα σε τάξεις που περιλάμβαναν αρκετά δίγλωσσα παιδιά, προκάλεσε την ερευνήτρια, ώστε να διερευνήσει αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας και να βοηθήσει τους μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα.

Ο προβληματισμοί αυτοί οδήγησαν την ερευνήτρια στη συγγραφή της παρούσας διατριβής. Βασίστηκε κυρίως στις εξής παραδοχές του Οδηγού για τον Εκπαιδευτικό (2011: 15-16):

- α) Οι μαθητές/μαθήτριες διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, εξ' ορισμού
- β) η διδασκαλία οφείλει να διαφοροποιείται ως προς το υλικό που αξιοποιείται, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η μάθηση,
- γ) η διδασκαλία οφείλει να διαφοροποιείται ως προς τη μεθοδολογία που αξιοποιείται προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η μάθηση.

Η παρούσα εργασία είναι θεμελιωμένη σε θεωρητικές προσεγγίσεις όπως, στη θεωρία της Νέας Μάθησης των Kalantzis & Cope, (2013), της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής (Cummins, 2005· Kalantzis & Cope, 2013) και του Πλαισίου για την



Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Cummins, 2005). Οι προσεγγίσεις αυτές συνδυάστηκαν και τροποποιήθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελέσουν ένα μοντέλο εφαρμογής στο συγκεκριμένο ερευνητικό περιβάλλον. Άλλωστε το Π.Σ. (Π.Ι., 2011), αλλά και οι Οδηγίες Διδασκαλίας της Γλώσσας προς τους/τις εκπαιδευτικούς (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016), δίνουν το περιθώριο στους/στις λειτουργούς της εκπαίδευσης να αξιοποιήσουν τους πολυγραμματισμούς (Kalantzis & Cope, 2009), δηλαδή τις πολλαπλές μορφές κατασκευής και μετάδοσης νοημάτων και να φτάσουν, μέσω της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στο μετασχηματισμό της γνώσης (Kalantzis & Cope, 2001· Cummins, 2005). Η μέθοδος αυτή αναγνωρίζει μια ποικιλία ενεργών τρόπων απόκτησης της μάθησης, η οποία αξιοποιεί την πολυμορφία και την ετερότητα και οδηγεί τον/την εκπαιδευόμενο/νη σε μια μετάβαση μαθησιακή. Η αποτελεσματική μάθηση συνυπολογίζει την ταυτότητα του/της μαθητή/μαθήτριας, την κοινωνική του/της βιογραφία, χτίζει πάνω στην υπάρχουσα γνώση, πάνω στις αποκτηθείσες εμπειρίες, στα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά του/της. Λαμβάνεται σε μεγάλο βαθμό υπόψη η διαφοροποίηση που υπάρχει στις τάξεις των σχολείων και το ζητούμενο είναι: πώς σε τάξεις «μικτών ικανοτήτων» θα επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα, έχοντας ως βάση το Α.Π.Σ. και αξιοποιώντας δημιουργικά και λειτουργικά τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

Ως πεδίο πραγματοποίησης της έρευνας επιλέχθηκαν οι Πρακτικές Ασκήσεις της Διδακτικής της Γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και εκπαιδεύτηκαν οι φοιτητές/φοιτήτριες στην εφαρμογή της συγκεκριμένης πρότασης διδασκαλίας της Γλώσσας κατά τις Πρακτικές Ασκήσεις της Β' και της Γ' Φάσης.

Κατά τη Β' Φάση της Πρακτικής Άσκησης, έγινε παρατήρηση από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες του υπάρχοντος τρόπου διδασκαλίας της Γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία της Ρόδου, και σχεδιασμός υποθετικής διδασκαλίας σε Πρωτόκολλα Εργασίας, (εργασίες των φοιτητών/φοιτητριών), με βάση την προτεινόμενη διδακτική πρόταση.

Κατά την Γ' Φάση της Πρακτικής Άσκησης, οι ασκούμενοι/νες δάσκαλοι/δασκάλες του τέταρτου έτους του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου, διδάχτηκαν σε βάθος και εφάρμοσαν την πρόταση διδασκαλίας της Γλώσσας που πρότεινε η ερευνήτρια, στα δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου .



Η διδακτική πρόταση της υποψήφιας εμπεριέχεται στο πιο κάτω σχεδιάγραμμα:



Σχήμα 1. Διδακτική πρόταση



1.2 Κεντρικός στόχος της έρευνας

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η αποτελεσματική διαχείριση από τους/τις μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς, του μαθήματος της Γλώσσας, ώστε να βελτιστοποιήσουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, την ανταλλαγή απόψεων, την αυτορρύθμιση και αυτοδιαχείριση, αλλά και την αυτοεκτίμηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών/μαθητριών τους. Όλα αυτά, αν συνυπάρξουν σε μία σχολική τάξη, θα οδηγήσουν στη δημιουργία προσωπικοτήτων με σθένος και ενέργεια, με κριτική σκέψη και όραμα να οδηγήσουν σε μετασχηματισμό την κοινωνία, μέσα από την «παραγωγή» ατόμων ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων.

Συγκεκριμένα, έγινε συνδυασμός και τροποποίηση των θεωρητικών προσεγγίσεων της Νέας Μάθησης (Kalantzis & Cope, 2005) της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής (Kalantzis & Cope, 2013· Cummins, 2005) και του Πλαισίου για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Cummins, 2005), με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενσωματωθούν σε μία πρόταση διδασκαλίας της Γλώσσας.

Οι στόχοι ήταν:

- Η παιδαγωγική υποστήριξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε τυπικές τάξεις.
- Έμφαση στον προσωπικό γραμματισμό των παιδιών.
- Η συμμετοχική διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και πολυτροπικά κείμενα.
- Έμφαση στη δημιουργικότητα, την ενδυνάμωση και την αυταξία του/της μαθητή/μαθήτριας.

Οι μαθησιακές εμπειρίες διαφοροποιούν τους ανθρώπους μέσα από τη δυναμική του γραμματισμού. Η διδακτική πρόταση διδασκαλίας της Γλώσσας, στηρίζεται στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας μέσα από τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων αλλά και του Ανθολογίου ή με τη χρήση άλλων αυθεντικών κειμένων (π.χ. άρθρων, ψηφιακών κειμένων, κτλ). Επίσης με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, την εμπειρική βιοματική διδασκαλία που στηρίζεται κυρίως στις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών/μαθητριών και επιδιώκει την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Επιπλέον η προτεινόμενη προσέγγιση στηρίζεται στις αρχές του Π.Σ. (2011) για το



μάθημα της Γλώσσας, αλλά ακολουθεί παράλληλα τα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003) τους σκοπούς και τους στόχους τους.

1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην εκπαίδευση πάντοτε υπήρχε έντονα ένας προβληματισμός για την σύζευξη θεωρίας και πράξης κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:159). Από τις συζητήσεις με τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες που είχε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των Πρακτικών Ασκήσεων, ήταν αυτή η αναγκαιότητα σύζευξης θεωρίας και πράξης που τους/τις απασχολούσε περισσότερο. Σε απόλυτη σχέση με αυτούς τους προβληματισμούς και σε συνάφεια με τον κεντρικό στόχο που αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1.1., τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναλύονται (βλ. κεφ. 6) πολυμεθοδικά, δηλαδή ποιοτικά και ποσοτικά:

Κατά την εφαρμογή της πρότασης της Νέας Μάθησης, τι αλλάζει όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών;

Κατά την εφαρμογή της Νέας Μάθησης, πώς επηρεάζεται η γλωσσική ακαδημαϊκή ανάπτυξη και ο γλωσσικός γραμματισμός των παιδιών (δίγλωσσων, παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες) σε σχέση κυρίως με τη συμμετοχή τους στην τάξη;

Ποιες αλλαγές παρατηρήθηκαν στη θεωρητική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή;

Πώς μπορεί το εργαλείο αυτό να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά και να λειτουργήσει προς όφελος των δίγλωσσων παιδιών σε ένα μονογλωσσικά κατά βάση προσανατολισμένο Πρόγραμμα Σπουδών;



Κεφάλαιο 2

2. Περιβάλλον στο οποίο τοποθετείται η έρευνα

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στο περιβάλλον στο οποίο τοποθετείται η έρευνα. Η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καιρών, στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα που θέλει τα άτομα να ανακαλύπτουν, να εμπλουτίζουν τη δημιουργική τους ικανότητα και να αποκαλύπτουν το θησαυρό που έχουν μέσα τους (UNESCO, 1993: 126), όπου κι αν βρίσκονται. Για να επιτευχθεί αυτό στο δυναμικό πολυγλωσσικό, πολυπολιτισμικό τοπίο της χώρας μας είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη η πολυμορφία που υπάρχει. Γίνεται αναφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γλώσσας και τον τρόπο που αυτά αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία της Γλώσσας, αλλά και στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την προετοιμασία που αυτοί λαμβάνουν κατά τις Πρακτικές Ασκήσεις στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας μας. Οι εκπαιδευτικοί άλλωστε είναι αυτοί που καλούνται να αντιμετωπίσουν τις νέες συνθήκες και να προετοιμάσουν ανθρώπους ικανούς να ανταποκριθούν στους καινοφανείς τρόπους επικοινωνίας και μάθησης.

2.1 Γλώσσα και εκπαίδευση

Ζούμε σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο συνεχώς εμπλουτίζεται με άτομα ή και φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων. Η πραγματικότητα αυτή δημιουργεί νέες συνθήκες αποδοχής και σεβασμού της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, ώστε όλοι να ζούν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Αυτό απαιτεί ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συμμετοχικής συνεργασίας και συμμετοχής όλων στα κοινωνικά δρώμενα. Για την ομαλή κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου, και κυρίως των παιδιών, απαιτείται η ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας με το κοινωνικό-ανθρωπογενές περιβάλλον. Η επικοινωνία αυτή θα επιτευχθεί μέσα από τη γνώση της μητρικής γλώσσας, η οποία θα βοηθήσει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, από την ενημέρωσή τους για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση, όχι



μόνο της δικής τους αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και γενικά πολιτισμικών ομάδων (Φραγκουδάκη, 2001· Cummins, 2005).

Θεωρείται πλέον αναγκαίο, οι άνθρωποι να μάθουν να συμβιώνουν σεβόμενοι τον πολιτισμό και τη γλώσσα των άλλων, διατηρώντας παράλληλα και τη δική τους γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα (Κεσίδου, 2008).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η «κυρίαρχη» γλώσσα μπορεί να χαρακτηριστεί ως η επίσημη μορφή της όποιας εθνικής γλώσσας, η οποία με τη σειρά της είναι ένα σύνολο από πολλές ομιλούμενες ποικιλίες (τοπικές, κοινωνιολέκτους, τεχνητούς κώδικες, ιδιοματικές λέξεις, διάφορα ύφη κ.ά.), (Φραγκουδάκη, 2001). Ο Bahktin (1981) αναφέρει ότι όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις, που συναποτελούν την κάθε εθνική γλώσσα, δεν συνυπάρχουν ειρηνικά, αλλά υπάρχει ένταση και αντιπαλότητα μεταξύ τους ή στην καλύτερη περίπτωση, μια εύθραυστη ισορροπία. Σημαντική είναι η προσέγγιση του Ogbu (1997) για τον συνυπολογισμό στην εκπαίδευση των διαφορετικών γλωσσών των μαθητών/τριών. Επισημαίνει ότι σε αυτές τις καταστάσεις, το σχολείο οφείλει να δημιουργήσει συνθήκες για ανάπτυξη της πολυμορφίας/διμορφίας στις γλώσσες των μαθητών/τριών, ώστε να διευρύνει το γλωσσικό τους δυναμικό για να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερες ανάγκες επικοινωνίας.

Λόγω της λειτουργικότητας των γλωσσών, η ανάπτυξη της γλωσσικής πολυμορφίας συνδέεται με την ανάπτυξη προσθετικής διγλωσσίας, σύμφωνα με τον Baker (1993): «Εκεί όπου οι διαφορετικές γλώσσες επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες είναι πιθανότερη η ανάπτυξη μίας προσθετικής, παρά μίας αφαιρετικής διγλωσσίας» (Baker, 1993: 25).

Οι συνεχείς μεταναστευτικές ροές δεν άφησαν ανέπαφη και την ελληνική πραγματικότητα. Έτσι, Ελλάδα «υποχρεώθηκε» να αναζητήσει τρόπους, ώστε να διαχειριστεί την εθνοτική και γλωσσική πολυμορφία που πλέον υπάρχει και τη χαρακτηρίζει (Τσοκαλίδου, 2005).

Στο ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί υποδέχονται δίγλωσσα παιδιά, τα οποία μπορεί να κατατάσσουν σε «αλλοδαπά» με συγκεκριμένη καταγωγή (π.χ. αλβανικής, ρωσικής, βουλγαρικής, ασιατικής κ.ά.), δεν μπορούν να φανταστούν όμως πάντα, πόσο ευρύ είναι το φάσμα των γλωσσών και των μορφών ή ιδιωμάτων που αποτελούν το γλωσσικό δυναμικό τους. Από τη μελέτη των βασικών διαφορών τους καθορίζεται ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η μετάδοση της γνώσης, η επικοινωνία και η



διαφορετική αντίληψη του κόσμου. Προφορικότητα και γραμματισμός λειτουργούν συμπληρωματικά στην επικοινωνία, στη μετάδοση γνώσης και στην αντίληψη του κόσμου. Στο σχολείο ο γραμματισμός είναι ο κεντρικός πολιτισμικός άξονας, γύρω από τον οποίο διαμορφώνονται αντιλήψεις και πρακτικές στην εκπαίδευση.

Σχετικά με το ρόλο του σχολείου σε αυτό που ονομάζουμε «κοινωνία της γνώσης» παρατηρούμε ότι όλο και πιο συχνά οι κεντρικοί άξονες στρέφονται γύρω από τα εξής θέματα: πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα, γραμματισμός και νέες τεχνολογίες (Cope & Kalantzis, 2000· Cummins, Brown & Sayers 2007· Wells & Claxton, 2002).

Με δεδομένη λοιπόν την πραγματικότητα της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού αφενός, και τον γραμματισμό ως κεντρικό άξονα και στόχο του σχολείου αφετέρου, σημαντικό είναι να βρούμε τρόπους διαχείρισης της ετερότητας, ώστε να ανασυρθεί η λόγω διαφορετικής γλώσσας και κουλτούρας κρυμμένη γνώση και να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη του γραμματισμού (Σκούρτου, 2011).

Είναι απαραίτητο να εξευρεθούν τρόποι αλληλοσυμπλήρωσης της παλιάς και νέας γνώσης και να μην προκύψει αντιπαλότητα μεταξύ τους. Η γεφύρωση ανάμεσα στις γλώσσες τοποθετείται στο επίκεντρο της ανάπτυξης γραμματισμού στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η δημιουργία χάσματος ανάμεσα στις διαφορετικότητες που εκ των πραγμάτων χαρακτηρίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες. Έτσι, η εστίαση στις άλλες γλώσσες των μαθητών/τριών βοηθάει και ενισχύει την εκμάθηση της Ελληνικής σε κάθε μορφή της, κυρίως στην ακαδημαϊκή μορφή (Wolfram, 2001).

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία κυριαρχούν πέντε μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού και γλωσσικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση (Κεσίδου, 2008: 24· Νικολάου, 2000: 119), εκ των οποίων τα δύο έχουν μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και τα τρία πολυπολιτισμικό. Τα μοντέλα αυτά σχετίζονται άμεσα και με τη γενικότερη αντίληψη της συγκεκριμένης κοινωνίας και πολιτείας για την ένταξη των μειονοτικών πληθυσμών σ' αυτήν. Έχει διαπιστωθεί όμως, ότι, όταν αλλάζει η εκπαιδευτική φιλοσοφία μιας χώρας, τότε γίνονται αλλαγές και στην εκπαιδευτική πολιτική, στην οργάνωση και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τα προγράμματα διακρίνονται σε

Μονοπολιτισμικά

Αφομοίωσης

Ενσωμάτωσης

Πλουραλιστικά

Πολυπολιτισμικό

Αντιρατσιστικό



Διαπολιτισμικό

Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης τα παιδιά πρέπει ν' αφήσουν στο περιθώριο τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό της πατρίδας τους, ώστε να οδηγηθούν στην αφομοίωση από την κυρίαρχη γλώσσα και πολιτισμό (Κεσίδου, 2008: 24·Μάρκου, 1996: 6).

Από τη μετεξέλιξη του μοντέλου αυτού προέκυψε το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Στο μοντέλο αυτό δεν γίνεται πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές τους ρίζες, καθώς οι παραδόσεις και η χρήση της γλώσσας τους μπορούν να αποτελούν μέρος της νέας ταυτότητας που αποκτούν στη χώρα υποδοχής, αλλά μόνο στο πλαίσιο του ιδιωτικού και όχι του δημόσιου βίου. Συνεπώς, η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή, στο βαθμό που δεν αγγίζει τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας (Κεσίδου, 2008: 25·Γεωργογιάννης, 1997).

Σιγά-σιγά όμως, διαπιστώθηκε ότι τα μοντέλα αυτά δεν έδιναν ίσες ευκαιρίες ακαδημαϊκής επιτυχίας σε όλα τα παιδιά. Ωστόσο, προέκυψαν και τα κινήματα των μεταναστών. Έτσι, ως επακόλουθο, σημειώθηκε μια στροφή προς περισσότερο πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτήτων. Το πρώτο από αυτά είναι το πολυπολιτισμικό, το οποίο δεν πρέπει να το συγχέουμε με το διαπολιτισμικό. Συγκεκριμένα, έγινε αντιληπτή η αναγκαιότητα για το σεβασμό της ελευθερίας που θα πρέπει να έχει κάθε παιδί, να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα και με βάση το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να λειτουργούν ξεχωριστά σχολεία ή προγράμματα για κάθε ομάδα του σχολικού πληθυσμού. Το μοντέλο όμως αυτό εγκυμονεί κινδύνους, διότι οι πολιτισμοί λειτουργούν παράλληλα και δεν επέρχεται η απαιτούμενη αλληλεπίδραση. Κατά συνέπεια, προκύπτουν «παράλληλες κοινωνίες», γεγονός που οδηγεί στη γκετοποίηση με αντίκτυπο τη διατάραξη της κοινωνικής συνοχής (Κεσίδου, 2008: 26).

Ο Τσιάκαλος (2000: 179-180) αναφέρει ως επόμενο μοντέλο το αντιρατσιστικό. Το μοντέλο αυτό εστιάζεται στην αναγκαιότητα της πρόληψης και της άρσης του ρατσισμού στο σχολείο και την κοινωνία. Όσον αφορά τη σχολική εκπαίδευση, επιδιώκεται η αποδοχή και ο σεβασμός της ετερότητας, η επισήμανση και συζήτηση σημαντικών κοινωνικών ζητημάτων από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες. Κάτω από την ομπρέλα του μοντέλου αυτού εφαρμόζεται η χορήγηση πόρων για να λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί με ίσους όρους και να εξασφαλιστεί η



επιτυχία των παιδιών στο σχολείο. Το μοντέλο αυτό γεννά τον «θεσμικό ρατσισμό» (Κεσίδου, 2008: 26), ο οποίος δεν αφορά αποκλειστικά τις αρνητικές στάσεις που αναπτύσσει ο ένας άνθρωπος για τον άλλο, αλλά αφορά πολύ τις δομές και τους θεσμούς της συγκεκριμένης κοινωνίας και της εκπαίδευσης, στους οποίους υπεισέρχονται συχνά ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές.

Η αντιρατσιστική προσέγγιση δέχτηκε αυστηρή κριτική, λόγω της εμφάνισης του θεσμικού ρατσισμού, για την τάση να μετατρέψει τα σχολεία σε πεδία κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων (Κεσίδου, 2008· Μάρκου, 1997· Γεωργογιάννης, 1999· Νικολάου, 2000).

Θα ήταν σκόπιμο να εξετάσουμε, ποιο από τα μοντέλα που προαναφέρονται εφαρμόζονται σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή ορίζεται ως μια νέα σύλληψη για την εκπαίδευση και ως μια εντελώς διαφοροποιημένη πρακτική στα σχολεία, η οποία παραδέχεται ότι η μονοπολιτισμική και στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα, (Dietrich, 2006 στο Κεσίδου, 2008: 27).

Η ελάττωση της χρήσης και η αδυναμία κατάκτησης της κυρίαρχης ακαδημαϊκής γλώσσας του σχολείου έχει σαν αποτέλεσμα την καθοδική αλλαγή και ίσως την υποχώρηση της μητρικής γλώσσας (Baker, 2000) των μαθητών/τριών με μητρική γλώσσα διαφορετική από την Ελληνική σε μια εποχή, στην οποία η γνώση δύο ή τριών γλωσσών αποτελεί σημαντικό εφόδιο, για να μπορέσει να ανταποκριθεί κανείς στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών. Η υποχώρηση της μητρικής γλώσσας και η πολιτισμική αφομοίωση εμποδίζουν την ανάπτυξη μιας διπολιτισμικής ταυτότητας από τους/τις δίγλωσσους/σες μαθητές/τριες, αλλά και υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εξασθενήσει η πρώτη μητρική γλώσσα ή και να εξαληφθεί τελείως (Cummins, 2005· Skutnabb-Kangas, 1984· Wong-Fillmore, 1991· Baker, 2000). Οι συνέπειες που απορρέουν από την υποτίμηση της μητρικής γλώσσας για τη δόμηση της προσωπικότητάς τους, την κοινωνικοποίηση και την επαγγελματική και κοινωνική τους καταξίωση είναι αρνητικές (Παπανικολάου, 2014).

Στο ελληνικό σχολείο, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας ενδείκνυται να υποστηρίζει τα παιδιά με τρόπο που να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία και στις απαιτήσεις των άλλων μαθημάτων και η στήριξη αυτή να έχει διαρκή χαρακτήρα. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών των παιδιών και ένας



τρόπος να γίνει αυτό είναι με τη βοήθεια δίγλωσσων εκπαιδευτικών, διότι έτσι μπορούν να δημιουργηθούν περισσότερα κίνητρα μάθησης, καθώς με τη χρήση της μητρικής γλώσσας αγγίζουν τον κόσμο των παιδιών (Κοιλιάρη, 2005). Για να επιτευχθεί αυτό, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργεί ως διευκολυντής της γνώσης στην προσωπική αναζήτηση κάθε παιδιού, και η οργάνωση της σχολικής γνώσης να μην έχει καμία σχέση με την αυστηρή χρονική αλληλουχία σε καθορισμένο υλικό. Με το πνεύμα αυτό, η κυρίαρχη λογική της ρητής διδασκαλίας άρχισε να εγκαταλείπεται με σκοπό την ενίσχυση της διαισθητικής κατάκτησης της γνώσης (Christie & Macken-Horarik, 2007: 162).

Στο πλαίσιο της υποστήριξης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ο/η εκπαιδευτικός και τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μαθησιακό υλικό, καθώς και τη δυνατότητα ο/η εκπαιδευτικός να εφαρμόσει καινοτόμες μορφές εργασίας, όπως τα πρότζεκτ, αντί για την παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης. Έτσι, επιλέγονται σταδιακά νέες μορφές, αξιολόγησης, όπως η αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio) και η ετεροαξιολόγηση, διαπιστώνονται για κάθε παιδί οι διαφορετικοί ρυθμοί μάθησης, και ο/η εκπαιδευτικός αποβαίνει «διευκολυντής» (facilitator), που βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, να κάνουν χρήση της γλώσσας και συγχρόνως να μάθουν (Κουτσογιάννης, 2017: 144-145).

Το New London Group (1996) προσπάθησε να αποδώσει ένα νέο ρόλο στο σχολείο της σημερινής πραγματικότητας. Παλαιότερα, το σχολείο είχε ένα ρόλο ομοιογενοποιητικό προετοιμάζοντας τα παιδιά για συγκεκριμένο τρόπο εργασίας και συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Τώρα ο ρόλος του είναι διαφορετικός. Το Πρόγραμμα Σπουδών έχει ανάγκη να εναρμονίζεται με τις διαφορετικές γλώσσες και ατομικότητες και κάθε τι το διαφορετικό να το αξιοποιεί ως πόρο για μάθηση (Cope & Kalantzis, 2000: 18).

Η αλλαγή του σχολείου και του σχολικού γραμματισμού έχει μια ευρεία και μια στενή διάσταση. Η ευρεία διάσταση συνδέεται με το τι θα μετράει ως επιτυχία σε ένα αβέβαιο μέλλον, ενώ η στενή με το πώς μπορούμε να αλλάξουμε σιγά σιγά αυτό που γίνεται στο σχολείο. Βέβαια, υπάρχουν όρια ως προς το τι μπορούν να κατορθώσουν τα σχολεία από μόνα τους. Παρόλο που δεν μπορούμε να αλλάξουμε τον κόσμο μόνο μέσω του σχολείου, μπορούμε να δημιουργήσουμε έναν ζωντανό μικρόκοσμο που θα ενδυναμώνει τη μετακίνηση προς το νέο κοινωνικό μέλλον. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με δραστηριότητες συνεργατικότητας και δημιουργικότητας, καθώς και



αναδημιουργίας του σχολικού χώρου ως χώρου συνύπαρξης διαφορετικών κοινοτήτων και λόγων (Cope & Kalantzis, 2000: 19).

2.2 Γλωσσική πολυμορφία και ελληνική εκπαίδευση

Ο πλανήτης μας έχει πάνω από 7 δισεκατομμύρια ανθρώπους που μιλούν μεταξύ 6.000-7000 διαφορετικές γλώσσες. Μερικές γλώσσες ομιλούνται από εκατοντάδες εκατομμύρια ανθρώπους (Συμβούλιο της Ευρώπης, Κέντρο Σύγχρονων Ευρωπαϊκών Γλωσσών, 2001).

Τα δύο τρίτα του μισού πληθυσμού του κόσμου είναι δίγλωσσοι σε κάποιο βαθμό, ενώ ένας σημαντικός αριθμός είναι πολύγλωσσοι. Η πολυγλωσσία είναι μια πολύ περισσότερο φυσιολογική κατάσταση για τον άνθρωπο, παρά η μονογλωσσία. (Συμβούλιο της Ευρώπης, Κέντρο Σύγχρονων Ευρωπαϊκών Γλωσσών, 2001). «Η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, όπως στην περίπτωση της βιοποικιλότητας, όλο και περισσότερο θεωρείται ένα πολύ σημαντικό γεγονός από μόνο του. Η κάθε γλώσσα βλέπει τον κόσμο με το δικό της τρόπο και είναι το αποτέλεσμα της δικής της ιδιαίτερης ιστορίας. Όλες οι γλώσσες έχουν την δική τους ξεχωριστή ταυτότητα και αξία, και είναι εξ ίσου επαρκείς ως τρόποι έκφρασης για τους ανθρώπους που τις χρησιμοποιούν» (Συμβούλιο της Ευρώπης, Κέντρο Σύγχρονων Ευρωπαϊκών Γλωσσών, 2001). Σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν γραφτεί πολλά για το φαινόμενο της γλωσσικής πολυμορφίας (Mackey, 1967· Baker & Prys Jones, 1998· Μάρκου, 1997).

Σε συνέχεια των πιο πάνω, η γλωσσική πολυμορφία αποτελεί δεδομένο της καθημερινής μας ζωής. Ο σεβασμός της γλωσσικής πολυμορφίας αποτελεί θεμελιώδη αξία της Ε.Ε., καθώς το σύνθημά της είναι «Ενωμένοι στην πολυμορφία». Η γνώση ξένων γλωσσών θεωρείται μία από τις βασικές δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτή κάθε πολίτης, προκειμένου να αυξήσει τις ευκαιρίες του στους τομείς της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Για το λόγο αυτό, η Ε.Ε, μέσα από διάφορα προγράμματα, προωθεί την εκμάθηση ξένων γλωσσών, θεωρώντας μάλιστα ότι «δεν υπάρχει κανένας ηλικιακός περιορισμός, πέραν του οποίου να θεωρείται αδύνατο να μάθει κάποιος μία άλλη γλώσσα». Άλλωστε, ένας από τους στόχους της γλωσσικής πολιτικής της Ε.Ε. είναι ότι κάθε Ευρωπαίος πολίτης είναι απαραίτητο να κατέχει δύο ακόμα γλώσσες, εκτός από τη μητρική του. Ασφαλώς δεν είναι τυχαίο ότι την 21 Φεβρουαρίου γιορτάζεται η Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας και την 26 Σεπτεμβρίου η Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών.



Η γλωσσική πολυμορφία είναι πολύ διαδεδομένο φαινόμενο και στην Ελλάδα, διότι είναι χώρα μεταναστευτικής αφετηρίας και προορισμού. Πέρα από την έλευση και παρουσία μεταναστών στην Ελλάδα, η γλωσσική πολυμορφία έχει μακρά ιστορία στην Ελλάδα, καθώς υπάρχει ιστορική παρουσία στον ελλαδικό χώρο ομάδων-κοινοτήτων με διακριτά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές γλώσσες (Σελλά – Μάζη, 2016· Καραντζόλα κ. ά., 2001). Έτσι, η Ελλάδα αποτυπώνεται «ως ένα δυναμικό γλωσσικό τοπίο, ως ένας περίπλοκος πολύγλωσσος χάρτης, όπου δίπλα στην κυρίαρχη ελληνική γλώσσα, υπάρχουν μία σειρά ιστορικές γλώσσες και σε αυτές προστίθενται οι γλώσσες των μεταναστών, των πολιτισμικά μικτών οικογενειών και των προσφύγων» (Σκούρτου, 2015: 15). Από το γεγονός αυτό δημιουργείται μια εικόνα πολύμορφη και πολύγλωσση, στην οποία προσκαλείται να ανταποκριθεί η ελληνική εκπαίδευση. Η γλωσσική πολυμορφία στα ελληνικά σχολεία είναι εμφανής σύμφωνα με πανελλαδικές έρευνες που έγιναν (Δαμανάκης, 1997· Μάρκου, 1994) και σε τοπικό επίπεδο, (νησί της Ρόδου) (Γιαλαμάς κ.ά., 2000: 91).

Είναι λοιπόν γεγονός, ότι η συνεχώς αυξανόμενη ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και οι απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, θέτουν τον/την εκπαιδευτικό μπροστά σε νέες διδακτικές ευθύνες και προκλήσεις που απαιτούν αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες για τη διαχείριση της πολυμορφίας της σχολικής τάξης και των προβλημάτων που προκύπτουν από αυτή, «γιατί η επικοινωνιακή πολυμορφία συνδέεται άμεσα με τη διγλωσσία σε περιβάλλοντα επαφής γλωσσών» (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011: 5)

Ως απαραίτητη προϋπόθεση τίθεται η κατανόηση της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας», η οποία αναγνωρίζεται πλέον ως βασική για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου του πολυπολιτισμικού πολυγλωσσικού σχολείου (Tomlinson, 2003-2004c· Κοσσυβάκη, 2003). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα μέσο, με το οποίο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προσεγγίσει κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας, ολόκληρη την τάξη, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες (πολιτισμικό υπόβαθρο, οικογενειακό υπόβαθρο, επίπεδο ετοιμότητας, γλώσσα κτλ.) κάθε μαθητή/μαθήτριας (Eaton, 2016). Η Tomlinson (2003) θεωρεί ότι η διαφοροποίηση είναι μία παιδαγωγική φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία οι λειτουργοί της εκπαίδευσης αποδέχονται ότι οι μαθητές/μαθήτριες τους έχουν αρκετές διαφορές, οπότε οικοδομούν τη γνώση πάνω σε αυτές χωρίς να στιγματίζουν την απόκλιση από το μέσο όρο. Προχωρώντας πιο βαθιά και προσεγγίζοντας κριτικά τη διαφοροποίηση,



η Κουτσελίνη (2001) υποστηρίζει πως ο/η κάθε μαθητής/ μαθήτρια είναι μια ξεχωριστή βιογραφία, η οποία λαμβάνεται υπόψη, αντιμετωπίζεται σφαιρικά και ενιαία, ώστε να συνυπολογίζονται όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας.

Παράλληλα, είναι πάντα οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να γίνουν φορείς της κοινωνικής αλλαγής και εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με στόχο την ενδυνάμωση του διαπολιτισμικού διαλόγου και της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Επομένως οι εκπαιδευτικοί συνίσταται να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές με πολιτισμική συνειδητότητα, να κατανοούν τις εμπειρίες και την κουλτούρα των μαθητών/μαθητριών τους, να περιλαμβάνουν στη διδασκαλία τους διάφορες νοητικές αλλά και συναισθηματικές όψεις και να ανοίγουν όσο το δυνατόν περισσότερες διόδους μάθησης για τα δίγλωσσα παιδιά (Τσοκαλίδου, 2008β).

Σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να αντιμετωπίζουν με σεβασμό την εθνοτική, γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών τους, καθώς και τη μαθησιακή ετοιμότητά τους, τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα, τις αξίες τους. Αν τα χαρακτηριστικά αυτά, προσαρμοσμένα κατάλληλα διέπουν τη διδασκαλία τους, τότε προκύπτει μια εποικοδομητική αλληλεπίδραση στην τάξη. Αυτό επηρεάζει την κουλτούρα του σχολείου προς την κατεύθυνση της αμοιβαιότητας και την αλληλοαποδοχής των μαθητών/μαθητριών (Κλουβάτος, 2013). Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ενισχύσουν τις ταυτότητες των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών τους, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν τη σύνδεση των γλωσσών και πολιτισμικών εμπειριών που χρησιμοποιούν τα παιδιά αυτά στην καθημερινότητά τους, (στο οικογενειακό και κοινοτικό τους περιβάλλον) με τη διδασκαλία και τη σχολική ζωή (Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011).

Πώς αντιμετωπίζεται όμως η υπάρχουσα γλωσσική ποικιλότητα από το εκπαιδευτικό σύστημα;

Η στάση των εκπαιδευτικών είναι κάποιες φορές αρνητική όσον αφορά τη γλωσσική ποικιλία (κοινωνικός στιγματισμός). Επίσης, πολλές φορές παρεμβαίνουν κανονιστικά και εν τέλει, άστοχα, τόσο σε επιστημονικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο («πες το σωστά», «πες το καλύτερα», «αυτό δε λέγεται») (Βασιλάκη, 2015) .

Άλλες πάλι φορές, δίνονται κατευθύνσεις κατά τη διδασκαλία, ώστε να αξιοποιείται η γλωσσική ικανότητα των μαθητών/τριών. Επίσης αναπτύσσονται νέες γλωσσικές



ικανοτήτες μέσω της καλλιέργειας νέων γλωσσικών μορφών, κατάλληλων για εύρος επικοινωνιακών περιστάσεων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί επιπρόσθετα καλλιεργούν τη μεταγλωσσική ενημερότητα στις τάξεις που έχουν παιδιά με διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας (Βασιλάκη, 2015).

Την ύπαρξη ανομοιομορφίας στην εφαρμογή μοντέλων που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα διαπίστωσε η Ε.Ε. και, εισάγοντας τον όρο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» το 1995, προσπάθησε να καθορίσει το σύνολο των μεθόδων εκπαιδευτικής πρακτικής, που αποβλέπουν στην ανάπτυξη του αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης μεταξύ των μαθητών/τριών οποιασδήποτε πολιτισμικής, γλωσσικής, εθνικής και θρησκευτικής καταγωγής (Γεωργογιάννης, 1999).

Σύμφωνα με τους Core & Kalantzis (2000), η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, η ποικιλία των μέσων και τα νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα της εποχής μας απαιτούν νέες προσεγγίσεις στη μάθηση και προσπαθούν να εκτοπίσουν παραδοσιακές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Στο ίδιο πνεύμα, οι Cummins, Brown & Sayers (2007) επισημαίνουν το τρίπτυχο Γραμματισμός, Τεχνολογία και Ετερότητα ως τις βασικές παραμέτρους στην εκπαίδευση σήμερα.

Επιγραμματικά, «προορισμός της γλώσσας είναι να παραμένει το εφαλτήριο της πολιτισμικής ταυτότητας και η γλωσσική ποικιλομορφία το εφαλτήριο κάθε ποικιλομορφίας» (Μααλούφ 1999: 174).

2.3 Αναλυτικά Προγράμματα

Ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, καθώς τους/τις καθοδηγεί, θέτει τους γενικούς στόχους της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και τους/τις «περιορίζει». Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (1999: 98), ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα αντιστοιχεί στον όρο “Curriculum” και ο όρος Syllabus αντιστοιχεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Η πρώτη εμφάνιση του όρου, σύμφωνα με τον Hamilton (στο Χατζηγεωργίου 1999: 98), «τοποθετείται γύρω στο 1580, όταν τα διάφορα πανεπιστήμια τον χρησιμοποίησαν για να υποδηλώσουν μία οργανωτική δομή, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μία καλύτερη απόδοση, τόσο από διαχειριστική όσο και από μαθησιακή σκοπιά». Εξαιρετικά ενδιαφέρονσα είναι η άποψη του Βρετανού φιλοσόφου Hirst (1974, στο Χατζηγεωργίου 1999: 100), που στο άρθρο του “Η Λογική του Αναλυτικού Προγράμματος” συζητά τρία βασικά στοιχεία: Το περιεχόμενο, τι θα



διδάξω, δηλαδή τη διδακτέα ύλη τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, για ποιο σκοπό θα το διδάξω, τι περιμένω να αποκομίσουν οι μαθητές/μαθήτριές μου από αυτό και πώς θα το διδάξω, δηλαδή τη μέθοδο, τη διδακτική προσέγγιση, που θα επιλέξω για να το διδάξω. Όλοι οι ορισμοί των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) που κυκλοφορούν στη σχετική βιβλιογραφία στρέφονται γύρω από τους βασικούς αυτούς άξονες που προαναφέρθηκαν. Συγκεκριμένα, ο Bobbit (1918) αναφέρει ότι Α.Π. είναι μία σειρά από καθοδηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, τις οποίες χρησιμοποιούν τα σχολεία για να φέρουν εις πέρας και να τελειοποιήσουν τη διαδικασία της ανάπτυξης. Άλλοι πάλι επιστήμονες αναφέρουν ότι Α.Π. είναι το σύνολο των εμπειριών που έχουν οι μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου (Johnson, 1968) ή ένα οργανωμένο σύνολο από επίσημες παιδαγωγικές ή και εκπαιδευτικές προθέσεις (Pratt, 1980). Ο Eisner (1985) αναφέρει ότι Α.Π. είναι μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν σε παιδαγωγικά αποτελέσματα για έναν/μία ή περισσότερους/ρες μαθητές/τριες. Ο Stenhouse (1975: 4) ο οποίος ασχολήθηκε εκτενώς με το σχεδιασμό των Α.Π., αναφέρει: «Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι μία προσπάθεια να επικοινωνήσει κάποιος τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε μία τέτοια μορφή που να είναι ανοικτή σε κριτική ανάλυση και να δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή της σε πράξη». Ο Χατζηγεωργίου (1999: 104-105) δηλώνει επιπρόσθετα πως ο όρος Α.Π. υποδηλώνει εκπαιδευτικές εμπειρίες για κάποιο παιδαγωγικό σκοπό. Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες, προφανώς, προϋποθέτουν επιλογή και οργάνωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

Υπάρχουν ακόμη πολλοί ορισμοί για τα Αναλυτικά Προγράμματα, οι οποίοι αναφέρονται στην εκπαιδευτική πράξη. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πράξη καθορίζεται από παράγοντες, οι οποίοι δεν μπορούν να προσδιοριστούν ακριβώς με έναν ορισμό ή με μία θεωρία, και έτσι όσο ακριβής και να είναι ο ορισμός δεν μπορεί να εφαρμοστεί επακριβώς. Αυτό βέβαια μας οδηγεί, ώστε να σκεφτούμε ότι στην πράξη, κάθε σχολική μονάδα, κάθε εκπαιδευτικός, ακολουθεί ένα πρόγραμμα που το καθορίζουν εσωσχολικοί παράγοντες, και υλοποιείται παράλληλα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Είναι το λεγόμενο «κρυφό Α.Π.» (Jakson, 1968). Εξάλλου, τα Α.Π. της κάθε χώρας είναι μία εκπαιδευτική πράξη, η οποία συγκεκριμενοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και αποτελεί την επίσημη γραμμή της πολιτείας για την εφαρμογή της καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.



2.3.1 Ιστορική Αναδρομή

Κατά τη μεταπολίτευση στην Ελλάδα, σημειώθηκαν αλλαγές στις θεσμικές προδιαγραφές της διδασκαλίας που θα μπορούσαν να διακριθούν σε τρεις περιόδους (Μπονίδης, 2007):

1974-1981: Αλλαγή των σχολικών βιβλίων όλων των βαθμίδων και μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων. Το νεοσύστατο Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.) αντιμετώπισε την αλλαγή των προδιαγραφών της διδασκαλίας με τη μεταρρύθμιση του 1976. Έτσι την περίοδο 1977-1981, συντάχτηκαν με το Νόμο 309/76 τα πρώτα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ αντίστοιχα εκδόθηκαν και νέα σχολικά βιβλία, ένα για κάθε μάθημα. Ως προς την τεχνολογία σύνταξής τους τα Αναλυτικά Προγράμματα παρέμειναν «παραδοσιακά προγράμματα περιεχομένων» (Μπονίδης, 2007).

1982-1997: Μεταρρύθμιση των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αρχικά και κατόπιν, στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1990 για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σε αυτή τη δεύτερη περίοδο δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σύνταξη νέων προδιαγραφών της διδασκαλίας για το Δημοτικό Σχολείο. Αυτό είχε ως συνέπεια τη σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, ενώ γράφτηκαν καινούρια βιβλία για τους μαθητές και για τις μαθήτριες αλλά και, για πρώτη φορά, για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα ως προς την τεχνολογία σύνταξής τους παρέμειναν παραδοσιακά, καθώς απέμειναν αποκομμένα από τις υπόλοιπες προδιαγραφές διδασκαλίας. Αφενός, η σκοποθεσία του Α.Π. και οι όροι συγγραφής των εγχειριδίων διαπνέονται από ανθρωπιστική και παιδοκεντρική αντίληψη, αφετέρου, η εφαρμογή του θεμελιώνεται κυρίως, ως προς τη μορφή και τα μέσα υλοποίησης του, μέσα από το βιβλίο του μαθητή και το βιβλίο του δασκάλου, σε ένα μοντέλο αυστηρά δομημένου curriculum (Κοσσυβάκη, 1997· Κουτσελίνη, 1997· Γρόλλιος, 1999· Μικρός, κ.ά. 2004). Αυτό σημαίνει πως δεν αναφέρονται σ' αυτά μέθοδοι της διδασκαλίας ανά μάθημα, παρά μόνο σε ορισμένες ενότητες, ενώ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο περιεχόμενο της μάθησης.

1997-2003: Μεταρρύθμιση των προδιαγραφών της διδασκαλίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (2001-2003) και της διδασκαλίας του Λυκείου (1977-2000).



Με το άρθρο 7 του Νόμου 2525/1997 συντάχθηκε το 1998 το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο. Τα Ενιαία αυτό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) θεσπίστηκε με στόχο να εξαλείψει την αποσπασματικότητα που υπήρχε στα Προγράμματα Σπουδών έως τότε και να επιτύχει τη συνοχή της διδακτέας ύλης. Στο πλαίσιο του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών αναπτύχθηκαν και εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία ενίσχυσαν τη διδασκαλία με νέα μέσα, νέες μορφές εκπαίδευσης. Επίσης, εκδόθηκαν και βιβλία για τον/τη δάσκαλο/δασκάλα, στα οποία δίνονταν σαφείς οδηγίες με γενικούς και ειδικούς σκοπούς του κάθε μαθήματος ξεχωριστά. Με όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία, το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων έχει τη μορφή ενός ανοιχτού “curriculum”. Το 2001 σχεδιάστηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Σ’ αυτά επικρατεί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, γεγονός το οποίο επιτρέπει τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και τη μέγιστη δυνατή ενίσχυση της γνώσης. Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. περιέχουν τους γενικούς σκοπούς διδασκαλίας ανά διδακτικό αντικείμενο, τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, περιεχόμενα μάθησης και έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Όλα τα παραπάνω διαχέονται στα κείμενα των σχολικών βιβλίων και αποτελούν το βασικό άξονα για το σχεδιασμό των διαθεματικών δραστηριοτήτων. Στα Α.Π.Σ. υπάρχει εξειδίκευση ανά γνωστικό αντικείμενο, υπάρχουν τα Ωρολόγια Προγράμματα, ενδεικτικές δραστηριότητες και σχέδια μαθήματος, προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι, ενώ για πρώτη φορά υπάρχουν προτάσεις για τη μεθόδευση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

2.3.2 Είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων

Τα Αναλυτικά Προγράμματα διακρίνονται σε πολλά είδη, ανάλογα πάντα με τα κριτήρια που τίθενται κάθε φορά.

Αν θέσουμε ως κριτήριο τη δυνατότητα παρέμβασης του/της εκπαιδευτικού, τότε θα λέγαμε πως υπάρχουν τα λεγόμενα «ανοιχτά» προγράμματα, τα οποία συναντούμε σε διάφορες χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, στα οποία ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει και να διαμορφώσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολείου του/της. Υπάρχουν ακόμα τα «κλειστά» αναλυτικά προγράμματα, τα οποία είναι συγκεντρωτικά, στη σχεδιάσή τους συμμετέχουν ειδικοί,



που δεν είναι απαραίτητα μάχιμοι/μες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες καταγράφουν τη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλες μορφές δράσης, δίνοντας γενικούς και ειδικούς στόχους για κάθε μάθημα. Τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα αποβλέπουν κυρίως στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, παραβλέποντας την ιδιαιτερότητα και τις επιμέρους ανάγκες του μαθητικού δυναμικού (Χρυσυφίδης, 2004· Μπονίδης, 2006).

Αν, ως κριτήριο διάκρισης των Α.Π., τεθεί η διάταξη της ύλης ανά γνωστικό αντικείμενο, τότε διακρίνουμε τα γραμμικής ή σπειροειδούς διάταξης Α.Π. Στα γραμμικής διάταξης Α.Π. οι έννοιες και τα γενικά στοιχεία της διάταξης της ύλης ακολουθούν μία γραμμική σειρά, δηλαδή το ένα μετά το άλλο, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το πιο εύκολο στο πιο δύσκολο. Αναφορικά με τα σπειροειδούς διάταξης Α.Π., ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια της «σπειροειδούς διάταξης» ήταν ο Bruner (1963). Σύμφωνα με αυτήν τη διάταξη, οι βασικές έννοιες εισάγονται στις μικρές ηλικίες και επαναλαμβάνονται αργότερα, σε ομόκεντρους κύκλους, ώστε να εξετάσουν την ύλη σε μεγαλύτερο πλάτος και βάθος και σε διαφορετική ψυχολογική βάση (Bruner, 1963).

Αν, τέλος, θέσουμε ως κριτήριο διάκρισης τα αποτελέσματα της μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο, δηλαδή το πλαίσιο στο οποίο διδάσκεται το Α. Π., τότε διακρίνουμε το «κρυφό Α. Π.», όρος που καθιερώθηκε από τον Jackson (1968), ο οποίος μίλησε για άτυπες μορφές μάθησης που καλλιεργούνται στο σχολείο. Σύμφωνα με την Πάσουλα (1999: 100) «οι ιδεολογικοπολιτικές διαστάσεις του θέματος, -όπως ότι η εκπαίδευση των μαθητών/τριών να υπακούν, μπορεί να εξυπηρετεί την αναπαραγωγή κοινωνικών ιδεολογιών- συζητήθηκαν αργότερα από Αμερικανούς θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής (π.χ. Apple, 1979· Giroux, 1983). Αυτοί ταύτισαν τον όρο κρυφό Α.Π. με τη σιωπηλή διδασκαλία αξιών, αντιλήψεων και συμπεριφορών προς στήριξη του κοινωνικού συστήματος.

Οι πιο πάνω είναι οι πιο σημαντικές διακρίσεις που μπορούν να γίνουν σε σχέση με το Α.Π., αν και άλλοι επιστήμονες, όπως ο Goodlad (1979, στο Χατζηγεωργίου 1999: 106) κάνει άλλου είδους διακρίσεις στο Α.Π.

Διακρίνει τα Αναλυτικά Προγράμματα σε πέντε διαφορετικά είδη:

α. Ιδανικό Α.Π.: Αυτό που προτείνεται από την πολιτική ηγεσία και τους διάφορους φορείς.

β. Επίσημο Α. Π.: Αυτό που έχει εγκριθεί για να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία.

γ. Αντιληπτό Α.Π.: Αυτό που ερμηνεύεται από τους/τις εκπαιδευτικούς.



δ. Λειτουργικό Α.Π.: Αυτό που πραγματικά συμβαίνει στις τάξεις, όπως το παρατηρούν και το ερμηνεύουν οι ερευνητές.

ε. Βιωματικό Α.Π.: Αυτό που βιώνει κάθε μαθητής/μαθήτρια και μπορεί να διαπιστωθεί από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις με τους μαθητές και μαθήτριες και την παρατήρηση αυτών.

Λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως στο Α.Π. του Δημοτικού Σχολείου για κάθε γνωστικό αντικείμενο, και άρα και για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, δίνεται ο γενικός σκοπός, οι ειδικότεροι στόχοι, βασικά στοιχεία του περιεχομένου και προτεινόμενες δραστηριότητες.

2.4 Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία της Γλώσσας

Στο Π.Σ. (2011: 24) για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση προτείνεται ένα πλαίσιο ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας, στο οποίο όλες οι γλωσσικές δεξιότητες (ακουστική κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή), αναπτύσσονται συγχρόνως, καθώς όλα τα συστήματα της γλώσσας (λεξιλόγιο, σύνταξη, γραμματική, φωνητική, σημασία) είναι αλληλένδετα και βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Όλα αυτά μαθαίνονται με ευχάριστο και φυσικό τρόπο, όταν τα παιδιά τα προσλαμβάνουν ολοκληρωμένα μέσα σε συμφραζόμενα που κατανοούν. Η γλώσσα αφομοιώνεται μέσα από τη φυσική χρήση της, ενώ οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών αποτελούν αφετηρία για τη νέα γνώση. Το Π.Σ. του 2011 έχει αρκετές καινοτομίες, οι οποίες υποστηρίζονται πλήρως από τη μέθοδο διδασκαλίας της Γλώσσας με τη Νέα Μάθηση. Οι καινοτομίες συνοψίζονται στις εξής:

1. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από την πλευρά του περιεχομένου, ώστε να μπορούν όλοι/λες οι μαθητές/μαθήτριες να συνδιαμορφώνουν κριτικά το πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.

2. Σε επίπεδο οργάνωσης της ύλης το Π.Σ. είναι ανοικτού τύπου, δηλαδή παρέχει εκπαιδευτική ελευθερία στον/στην εκπαιδευτικό και να επιλέξει εκπαιδευτικό υλικό ή να διαμορφώσει δικό του, ώστε να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών/μαθητριών του.

3. Προτείνει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο με στόχο οι μαθητές/μαθήτριες να διερευνούν και να ανακαλύπτουν μόνοι/νες τους τη γνώση. Αυτό αναπόφευκτα αλλάζει



και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών με μεθόδους όπως το portfolio, , αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση κ.ά.

4. Οι Νέες Τεχνολογίες έχουν εξέχουσα θέση, καθώς επιτρέπουν την πρόσβαση σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Τα εργαλεία του web 2.0 που υιοθετούνται στο Π.Σ. προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε γλωσσικές δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου. Προτείνονται και κάποιες άλλες καινοτομίες που κάνουν αυτό το Π.Σ. πιο προσιτό σε τάξεις που περιλαμβάνουν και μαθητές/μαθήτριες με διαφορετική πρώτη γλώσσα, καθώς υποδεικνύονται τρόποι διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας.

5. Η διδακτική προσέγγιση της Γλώσσας υπαγορεύει την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από τον/τη δάσκαλο/α, ώστε να προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στο γενικό σκοπό και τους ειδικότερους στόχους κάθε μαθήματος. Για τις πρωτοβουλίες και την επινοητικότητα που απαιτούνται για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων στη διδασκαλία της Γλώσσας, για τη χρήση των Νέων Μέσων, και για άλλους καινοτόμους τομείς της διδασκαλίας που προτείνονται, πολλοί/πολλές δάσκαλοι και δασκάλες δεν έχουν επιμορφωθεί, επομένως συναντούν δυσκολίες στην εφαρμογή του ή ακόμα και στην κατανόηση των νέων δεδομένων.

Στην παρούσα διατριβή προτείνεται η διδασκαλία της γλώσσας μέσω της αναπλαισιωμένης «διδακτικής προσέγγισης» της «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού» «Learning by design» ή «Νέας Μάθησης» των (Kalantzis & Cope, 2013), η οποία «ευθυγραμμίζεται άμεσα με τους εθνικούς, τοπικούς και σχολικούς στόχους μάθησης, αλλά και τις προδιαγραφές αξιολόγησης» (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2011).

Με την προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση, οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί έχουν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, χωρίς αυτό να είναι τυποποιημένο, μέσα στο οποίο μπορούν να σχεδιάσουν το γλωσσικό μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδειχθούν οι γενικοί και οι ειδικοί στόχοι του Π.Σ., οι καινοτόμοι τομείς του, αλλά να αναδειχθούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι δεξιότητες όλων των μαθητών /μαθητριών. Είναι χαρακτηριστική η επισήμανση του Μήτση (2004: 33), ότι

«μόνο μία υπεύθυνη, συστηματική, ολοκληρωμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη γλωσσική διδασκαλία είναι φυσικό να μας οδηγήσει σε θετικό αποτέλεσμα, που δεν είναι άλλο παρά η διάπλαση μαθητών που θα χειρίζονται δημιουργικά τη γλώσσα (άρα και τη σκέψη τους), οι οποίοι θα είναι ικανοί να επικοινωνούν σωστά με το περιβάλλον τους, να αφομοιώνουν επαρκώς όλα τα μορφωτικά αγαθά και τις αξίες που δέχονται



από το σχολείο (και από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο) και να εξελίσσονται σε ελεύθερες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες».

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Γλώσσας χρειάζεται να προβαίνουν σε ενέργειες και να κάνουν επιλογές που θα οδηγήσουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες τους στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Γι' αυτόν τον λόγο, καθίσταται επιτακτικό να ενημερώνονται διαρκώς για τα νέα επιστημονικά δεδομένα και ανάλογα να εμπλουτίζουν τη μέθοδο διδασκαλίας τους, μελετώντας παράλληλα όλες τις προηγούμενες. Με το να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί εν ενεργεία, αλλά και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, τα παλιά, αλλά και τα νέα επιστημονικά δεδομένα, διαμορφώνουν με μεγαλύτερη ευκολία τη δική τους μέθοδο, κατανοώντας καλύτερα τη δική τους θέση και τοποθετώντας το «στίγμα» τους μέσα στο σύνολο των επιστημονικών δεδομένων που υπάρχουν μέχρι σήμερα. Με αυτόν τον τρόπο “οι μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να επαναλαμβάνουν μοντέλα διδακτικής παρέμβασης που έχουν βιώσει οι ίδιοι/ίδιες ως μαθητές/μαθήτριες ή πελαγοδρομούν σε απόπειρες εφαρμογής επιστημονικών γνώσεων, χωρίς να μπορούν να βρουν τα στοιχεία εκείνα ώστε να συνδέσουν εποικοδομητικά τα θεωρητικά δεδομένα με τις ανάγκες της πραγματικότητας” (Weinert, 1996 στο Χρυσουφίδης, 2013: 176).

Για μια δυναμική και αποτελεσματική διδασκαλία συνίσταται η συνέργεια παραγόντων, όπως μαθητικού δυναμικού (προφίλ μαθητών, κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, κ.ά.), διδακτικής προσέγγισης του/της εκπαιδευτικού, η οποία ενσωματώνει μεθοδολογικά και επιστημονικά δεδομένα, ώστε να είναι θελκτική για τους/τις μαθητές/μαθήτριες, ευχάριστη, ευέλικτη, αποτελεσματική και να ακολουθεί τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις.

Όπως αναφέρει ο Μήτσης (2004: 154) «η γλωσσική διδασκαλία συνιστά μια διαδικασία κοινωνικού χαρακτήρα, μια επικοινωνιακή πράξη και υπό την έννοια αυτή είναι αναγκαίο να προσαρμόζεται στα δεδομένα του εκάστοτε περιβάλλοντος στα πλαίσια του οποίου και συντελείται».

2.5 Πρακτική άσκηση

Το άρθρο 16 του Συντάγματος και ο Νόμος 1268 της 16ης Ιουλίου 1982, κατοχυρώνουν την ελευθερία έρευνας και διδασκαλίας και την πλήρη αυτοδιοίκηση των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Ως εκ τούτου, τα Πανεπιστημιακά Τμήματα μπορούν να διαμορφώνουν μόνα τους, μέσα από μια πλατύτερη συζήτηση και ενεργό



συμμετοχή των διδασκόντων σε αυτά, το πρόγραμμα σπουδών, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, ανάλογα με τις απαιτήσεις των φοιτητών και των μελλοντικών επιστημόνων και ανάλογα με τις σύγχρονες ανάγκες των Ελλήνων πολιτών (Αντωνίου, 2009: 317).

Με δεδομένο πλέον ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης έρχονται να αντικαταστήσουν τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, οι οποίες για πενήντα επτά ολόκληρα χρόνια εκπαίδευαν τους/τις εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα εντελώς ομοιόμορφα με αποφάσεις μόνο του Υπουργείου Παιδείας, ερήμην διδασκομένων και διδασκόντων (Αντωνίου, 2009: 317), οι καινοτομίες αυτές είναι πολύ σημαντικές.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η Πρακτική Άσκηση στην εφαρμοσμένη διδακτική της Γλώσσας, ως παιδαγωγικός χώρος της πειραματικής εφαρμογής της πρότασης διδασκαλίας της Γλώσσας στο Δημοτικό με τη Νέα Μάθηση.

2.5.1 Ορισμοί για την Πρακτική Άσκηση

Η πρακτική άσκηση αποτελεί προτεραιότητα σε διεθνές επίπεδο, καθώς θεωρείται ως ο συνδετικός ιστός ανάμεσα στην ακαδημαϊκή γνώση και την επαγγελματική πράξη. Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2009: 112), ως «πρακτική άσκηση» μπορεί να οριστεί «κάθε προγραμματισμένη και μεθοδευμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία έχει ως σκοπό να συνδέσει την παιδαγωγική θεωρία με τη διδακτική πράξη, να εξοικειώσει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό με το μελλοντικό του επάγγελμα, με την κατανόηση των συνθηκών και προϋποθέσεων του εκπαιδευτικού έργου μέσα στο σχολείο και μέσα στη σχολική τάξη». Επίσης με τον όρο «πρακτική άσκηση», εννοούμε όλες τις εμπειρίες, τις οποίες αποκτά ο/η μελλοντικός/ή δάσκαλος/α είτε παρατηρώντας τη διδασκαλία έμπειρων εκπαιδευτικών ή συμφοιτητών/τριών του/της στο σχολείο είτε διδάσκοντας ο/η ίδιος/α.

Με τον ίδιο όρο εννοούμε επίσης όλα όσα παρακολουθεί ή κάνει ο/η μελλοντικός/κή εκπαιδευτικός στα σχολεία ή έξω από τα σχολεία και σε αντιδιαστολή με τα θεωρητικά μαθήματα (Φιλίππου, 1983: 40).

Επιπλέον ως πρακτική άσκηση περιγράφεται η πτυχή της κατάρτισης που αναφέρεται στο μετασχηματισμό μιας σειράς θεωρητικών μεθοδολογικών επιλογών σε συγκεκριμένες ενέργειες και παιδαγωγικές πρακτικές οργάνωσης και εκτέλεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που κάνουν το σχολείο να λειτουργεί (Παπακωνσταντίνου, 1991).



Σύμφωνα με τον Σοφό (2015: 17) η «πρακτική άσκηση είναι μια διαδικασία και ένα πλαίσιο εργασίας, στο οποίο ένας ανερχόμενος εκπαιδευτικός εμβαθύνει μέσα από την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που έχει αποκτήσει κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής του κατάρτισης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα».

Ωστόσο, δεν υπάρχει κοινός ευρωπαϊκός ορισμός της πρακτικής άσκησης και συχνά προκαλείται σύγχυση μεταξύ των όρων πρακτική άσκηση, άσκηση και μαθητεία. Έτσι, σύμφωνα με το Πλαίσιο Ποιότητας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012: 4), ο όρος «πρακτική άσκηση», χρησιμοποιείται κατά την ακόλουθη έννοια: «επαγγελματική εμπειρία με εκπαιδευτική πτυχή (είτε ως μέρος προγράμματος σπουδών είτε όχι) με περιορισμένη χρονική διάρκεια. Σκοπός της εν λόγω πρακτικής άσκησης είναι να διευκολύνει τη μετάβαση του εκπαιδευόμενου από την εκπαίδευση στην εργασία, μέσω της παροχής εμπειρίας, γνώσεων και δεξιοτήτων που συμπληρώνουν τη θεωρητική του εκπαίδευση»

2.5.2 Η Πρακτική Άσκηση και η λειτουργία της

Σε οποιοδήποτε εργασιακό τομέα, ο ρόλος της σύζευξης της θεωρίας με την πράξη είναι ζητούμενο και παίζει σημαντικό ρόλο. Στον εκπαιδευτικό τομέα, ο οποίος απευθύνεται σ' έναν ανθρώπινο, απροσδιόριστο παράγοντα με πολλές δυσδιάστατες παραμέτρους, ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων είναι σημαντικότερος.

Στα παιδαγωγικά πανεπιστημιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα επιδιώκεται οι μελλοντικοί/ές δάσκαλοι/λες (Σοφός, 2015: 25):

α) να αποκτήσουν με τις πρακτικές τους ασκήσεις ένα ευρύ φάσμα εμπειριών που αναφέρεται σε όλες τις πτυχές του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού

β) να ασκούν σε πραγματικές συνθήκες διδακτικές δεξιότητες για την άσκηση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού,

γ) να εστιάζουν στην πρακτική πλευρά των σπουδών τους σε συνδυασμό με τη θεωρητική πλευρά, με στόχο τη σύνδεση των δύο αυτών πόλων μέσα από τη διδακτική πράξη.

Στις πιο σημαντικές λειτουργίες των πρακτικών ασκήσεων σύμφωνα με τον Σοφό (2015: 26) ανήκουν οι εξής:



- **Αυτοέλεγχος:** Οι ανερχόμενοι/ες εκπαιδευτικοί, μέσα από την εμπλοκή τους στις πρακτικές ασκήσεις, μπορούν να διαπιστώσουν κατά πόσο η επιλογή τους να γίνουν εκπαιδευτικοί, ανταποκρίνεται στις ικανότητες τους, τις αντοχές τους και τις επιθυμίες τους.
- **Προσανατολισμός:** Μέσα από την ενεργή εμπλοκή τους σε εκπαιδευτικές διεργασίες, οι ανερχόμενοι/ες εκπαιδευτικοί μπορούν να γνωρίσουν και να εμπλακούν σε όλες τις διαστάσεις του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού.
- **Αναληψη αρμοδιοτήτων εκπαιδευτικού:** οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί, μέσα από την ενεργή δράση τους μέσα σε μια τάξη είτε ως συνεργάτες του εκπαιδευτικού μέσα από συνδιδασκαλία είτε ως υποστηρικτές εξειδικευμένων περιστάσεων μέσα στην τάξη είτε ως παραγωγοί υλικού είτε ως υπεύθυνοι/ες προετοιμασίας πολυμεσικών δραστηριοτήτων, ασκούνται έμπρακτα στη διδακτική πράξη.
- **Διδακτικός μετασχηματισμός:** καθώς οι φοιτητές/φοιτήτριες έχουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν ενεργά εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά και να σχεδιάζουν εκπαιδευτικές διαδικασίες, ένα στοιχείο που πρέπει να περιλαμβάνουν στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών σεναρίων τους, σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους, είναι ο διδακτικός μετασχηματισμός της επιστημονικής γνώσης σε σχολική. Αυτό σημαίνει να επιλέγουν την παιδαγωγική προσέγγιση, την οργάνωση και υλοποίηση της παρέμβασης και την αυτοαξιολόγηση της όλης παρέμβασης συνολικά.
- **Διερεύνηση θεωρίας και πράξης:** Οι φοιτητές/φοιτήτριες, κατά τη διάρκεια της σχολικής πρακτικής τους, βρίσκονται σε άμεση σχέση και συνεργασία με τους/τις υπεύθυνους/νες εκπαιδευτικούς και εστιάζουν ερευνητικά σε εκπαιδευτικές διαστάσεις και φαινόμενα, στα οποία διερευνούν την εφαρμογή της θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη.
- **Ανάπτυξη επαγγελματικής στάσης - αναστοχασμός:** Οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί ασκούνται στην ανάπτυξη επαγγελματικής στάσης απέναντι στο επάγγελμά τους, η οποία βασίζεται στον αναστοχασμό τους μετά τη διδασκαλία και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τον/την εκπαιδευτικό με τον/την οποίο/α συνεργάζονται. Στη συνέχεια, οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί αποστασιοποιούνται από την εκπαιδευτική δράση για να την επεξεργαστούν σε



αφηρημένο επίπεδο και να προβούν σε επανασχεδίαση της διδασκαλίας τους, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών σχημάτων.

2.5.3 Η Πρακτική Άσκηση στην προετοιμασία των υποψηφίων Εκπαιδευτικών

Ο Εξαρχόπουλος, ήδη στη δεκαετία του 1930 (στο Χατζηστεφανίδης, 1986), επισήμανε τη σπουδαιότητα της πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ο Εξαρχόπουλος, ήταν από τους πρώτους στη χώρα μας που θεώρησε απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν θεωρητική και πρακτική μόρφωση, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της νέας διδακτικής διαδικασίας του 20ου αιώνα.

Σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2005: 48), «η ειδική σχέση θεωρίας και πράξης είναι πολύ απαιτητική και κρίσιμη· η πολύχρονη θητεία στη σχολική πράξη δεν μπορεί να εμπλουτίσει από μόνη της την εκπαιδευτική εμπειρία (...) Για να ικανοποιηθεί αυτή η απαιτητική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη είναι απαραίτητο η θεωρία να είναι προσανατολισμένη στην πράξη και η λειτουργία του σχολείου να καθοδηγείται κριτικά από τον παιδαγωγικό στοχασμό».

Αυτή η συνεχόμενη ανατροφοδότηση θεωρίας και πράξης δεν αναπτύσσεται αυτόματα. Έχει ερευνητικά διαπιστωθεί, ότι οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση της βασικής τους εκπαίδευσης, δηλαδή μετά το πέρας και του τρίτου έτους σπουδών τους, διαφοροποιούν σε πολύ μικρό βαθμό τις αντιλήψεις τους για τη διδακτική πρακτική. Οι περισσότεροι/ρες διαμορφώνουν τις διδακτικές τους ενέργειες και πρακτικές στηριζόμενοι περισσότερο στις προϋπάρχουσες ιδέες και αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία, οι οποίες βασικά προέρχονται από τις σχολικές τους εμπειρίες, αγνοώντας την εφαρμογή γνώσεων, θεωριών και πρακτικών που διδάχθηκαν στα προγράμματα της βασικής τους εκπαίδευσης (Rogers, 1999).

Όπως προκύπτει και από αποτελέσματα ερευνών (π.χ. Οικονομίδης, 2007: 207), σύμφωνα με τους/τις φοιτητές/τριες κύριος σκοπός της Πρακτικής Άσκησης είναι η εξοικείωση τους με τη σχολική τάξη, ώστε να γίνουν ικανοί να εμπλακούν αποτελεσματικά στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία. Η Πρακτική Άσκηση παρόλα αυτά, καλό είναι να έχει την έννοια της κριτικής προσέγγισης που οδηγεί στην ανάλυση και τροποποίηση της σχολικής πραγματικότητας και να μην είναι απλή παρατήρηση και εφαρμογή γνώσεων που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα ή και το θεωρητικό υπόβαθρο των σπουδών τους, χωρίς δυνατότητα εμπλοκής, αλλαγής ή δημιουργικής



ανάδρασης. Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη (2003), η άκριτη προσαρμογή των φοιτητών/τριών στη σχολική πραγματικότητα οδηγεί στην αναπαραγωγή και διατήρηση δεδομένων τρόπων παιδαγωγικής δράσης και δεν επιτρέπει τον πειραματισμό και την ανανέωση. Οι φοιτητές/τριες διαπιστώνουν ότι η Πρακτική Άσκηση, επειδή βοηθά στην εξοικείωσή τους με τη σχολική τάξη, επιτυγχάνει τους σκοπούς της (Δασιού κ.ά., 1995) και περισσότερο τα δύο τελευταία επίπεδά της, με την έννοια ότι σ' αυτά τα επίπεδα εμπλέκονται ενεργά, σχεδιάζουν, οργανώνουν, διδάσκουν, αλλά και διαχειρίζονται εξ' ολοκλήρου τη σχολική τάξη. Οι φοιτητές/τριες αναγνωρίζουν όμως και αρκετά αρνητικά, όπως προκύπτει από την έρευνα της Ντολιοπούλου (2005), που δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους για την πρακτική τους άσκηση, όπως η περιορισμένη χρονική διάρκεια, η ελλιπής συνεργασία με τους επιβλέποντες καθηγητές, η έλλειψη σαφούς καθοδήγησης, η ελλιπής σύνδεση των πανεπιστημιακών μαθημάτων με τη σχολική πράξη κ.ά.. Ο περιορισμένος χρόνος της Πρακτικής Άσκησης δεν επιτρέπει στους/στις φοιτητριες να αναπτύξουν δημιουργικούς τρόπους εφαρμογής της γνώσης, όπως σχέδια εργασίας, τα οποία απαιτούν ευχέρεια χρόνου, ούτε να ακουμπήσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών. Είναι περιορισμένοι οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί σε διδακτική συγκεκριμένων μαθημάτων, χωρίς καμία σύνδεση με το τι προηγήθηκε της διδασκαλίας τους ή με το τι έπεται αυτής. Οι φοιτητές/τριες εντόπισαν σε αρκετές έρευνες μια δυσαρμονία ανάμεσα στα πανεπιστημιακά μαθήματα και τη σχολική πράξη (Καΐλα & Ανδρεαδάκης, 1994· Δασιού κ. ά., 1995· Ντολιοπούλου, 2005).

Σε διεθνές επίπεδο έχουν διατυπωθεί αντικρουόμενες απόψεις όσον αφορά τη σύζευξη θεωρίας και πράξης στα παιδαγωγικά τμήματα. Από τη μία πλευρά, κάποιιο υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητη η μείωση της πρακτικής άσκησης στις σχολές των νηπιαγωγών και των δασκάλων, μια και πρέπει να διατηρηθεί σε υψηλό επίπεδο η επιστημονική κατάρτιση των εν λόγω επαγγελματιών, και όπως λέει ο Μάρκου (1994: 57) «η επιστημονική ισχυροποίηση επαγγελματιών με έντονο πρακτικό χαρακτήρα, πρακτικό προσανατολισμό, θέτει σε κίνδυνο τον επιστημονικό χαρακτήρα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και υποβαθμίζει το επίπεδό τους». Από την άλλη πλευρά, παρατηρείται μια γενικότερη στροφή στην ανάπτυξη πρακτικών επαγγελματικών δεξιοτήτων στο σχολείο, της οποίας η αρχή τοποθετείται στη δεκαετία του 1980 στη Μ. Βρετανία (Widdeen, 1995: 3). Η στροφή αυτή εκφράστηκε αρχικά μέσα από την απαξίωση της θεωρίας (MacIntyre, 1993: 39 στο Παπαδοπούλου, 2014), ενώ



ισχυροποιήθηκε με την επίδραση του εποικοδομισμού, στο πλαίσιο του οποίου διατυπώνεται το αίτημα ο/η μελλοντικός/ή δάσκαλος/α να συγκροτείται σε πραγματικές συνθήκες, δηλαδή μέσα στο σχολείο (Pimm & Selinger, 1995).

Ο Dewey (1933: 28), απ' την άλλη πλευρά, τονίζει ότι «η έμφαση στην πρακτική άσκηση δεν έχει νόημα, γιατί ο/η φοιτητής/τρια, στο σύντομο χρονικό διάστημα των σπουδών του/της, δεν προλαβαίνει να ασκήσει τις απαραίτητες διδακτικές δεξιότητες, ώστε να λειτουργεί η τάξη χωρίς προβλήματα. Αντίθετα, η «εργαστηριακή προσέγγιση», όπως την ονόμαζε ο ίδιος, αξιοποιεί το χρόνο των σπουδών, ώστε ο/η φοιτητής/τρια, να αποκτήσει τις απαραίτητες και βασικές θεωρητικές αρχές, οι οποίες του επιτρέπουν να κατανοεί κοινωνικά και ηθικά προβλήματα και φαινόμενα της διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών, κλπ. Ο φοιτητής/φοιτήτρια δεν μπορεί να μάθει και τα δύο στα πλαίσια της εκπαίδευσής του/της».

2.5.4 Πρακτική άσκηση στην Ελλάδα

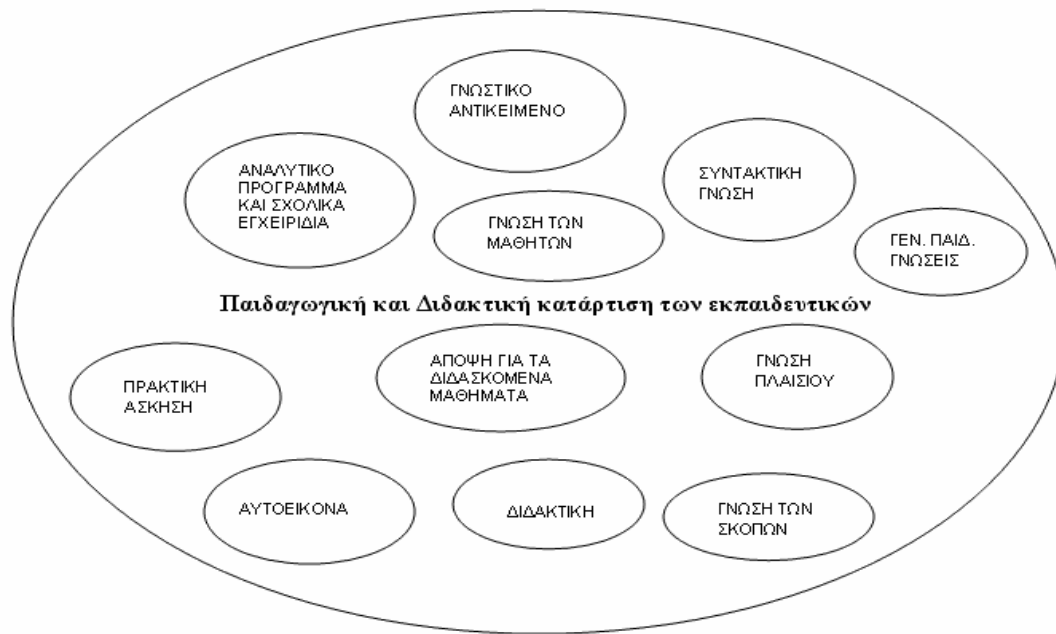
Καθώς οι απαιτήσεις της Παιδαγωγικής με τα νέα δεδομένα συνεχώς αλλάζουν, τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών ενδείκνυται να έχουν πολλαπλές στοχεύσεις στην καλλιέργεια πνεύματος συνεχούς διερεύνησης του πλαισίου εργασίας, ώστε οι μελλοντικοί/ές δάσκαλοι/δασκάλες να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικοί/ές. Σύμφωνα με τη μελέτη της Λιακοπούλου (2009), στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και έρευνες, το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών θα πρέπει να καλύπτει τους ακόλουθους τομείς (Παπαναούμ 2001: 153-155· Ξωχέλλης, 1997: 16· Ben-Peretz, 1995: 543-547· Gimmestad & Hall, 1995: 548-552):

- α. Σπουδές ειδικότητας
- β. Παιδαγωγική κατάρτιση
- γ. Διδακτική κατάρτιση
- δ. Πρακτική Άσκηση

Πιο αναλυτικά, η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/μαθητριών που θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς πολίτες του κόσμου μας (ΟΕΠΕΚ, 2007). Επομένως, για να βελτιωθεί η εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών, προτείνεται να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα και να συντελεστούν αλλαγές στην



εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αλλά και στην επιμόρφωση των ήδη εργαζόμενων εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ, 2007· Butler et al, 2004). Η κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών συνίσταται ενδεικτικά από τα ακόλουθα αντικείμενα (Turner-Bisset 1999: 39-55· Shulman, 1986: 9· Perrone & Traver, 1990: 395-397 στο Λιακοπούλου, 2004: 52) :



Σχήμα 2: Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών
(Λιακοπούλου, 2004: 52)

Βασικές γνώσεις: Αναφέρονται στο/στα γνωστικό/ά αντικείμενο/α και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Ωστόσο ασκήθηκε κριτική στην προσέγγιση αυτή σε θέματα που αφορούν τις πρακτικές προεκτάσεις τους με δεδομένο ότι επαρκής παιδαγωγική κατάρτιση δεν μπορεί να νοηθεί η απόκτηση γνώσεων, αλλά η σύζευξη των παρεχόμενων γνώσεων που προωθούν την επαγγελματική κατάρτιση (Λιακοπούλου, 2004: 52).

Συντακτική γνώση: Αφορά τους τρόπους, τα κριτήρια, τις διαδικασίες και τα μέσα, με τα οποία η διδασκόμενη γνώση επιλέγεται και γενικεύεται, σταθεροποιείται και θεωρείται ως η κυρίαρχη προσέγγιση της πραγματικότητας.

Απόψεις σχετικά με τα διδακτικά αντικείμενα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αντικείμενο που διδάσκουν επιδρούν και στη διδασκαλία τους (π.χ. οι



απόψεις των εκπαιδευτικών για τα Θρησκευτικά επηρεάζουν τον τρόπο διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος).

Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος: Η γνώση αυτή αναφέρεται τόσο στην αξιοποίηση του προγράμματος και των διδακτικών μέσων που τους παρέχονται όσο και τη δημιουργία διδακτικών μέσων και προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης (των παιδιών που περιλαμβάνει αυτή), και του σχολείου, από τους/τις ίδιους/ίδιες τους/τις εκπαιδευτικούς.

Γνώση του πλαισίου: Είναι η γνώση της σχολικής κοινότητας, της τάξης αλλά και του γενικότερου πλαισίου (κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού, πολιτιστικού) στο οποίο η εκπαίδευση υλοποιείται.

Γνώση του εαυτού: Η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών, η υπευθυνότητα και η σιγουριά τους σχετικά με το επάγγελμα που επέλεξαν να ακολουθήσουν, οι απόψεις για το ρόλο τους έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως επιδρά στον τρόπο διδασκαλίας και στον τρόπο επικοινωνίας τόσο με τους/τις μαθητές/τριες όσο και με σχετικές ομάδες αναφοράς (Smith & Ross, 2001· Young, 1998). Από ευρήματα ερευνών διαφαίνεται πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η αυτοεικόνα των νέων εκπαιδευτικών στην άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου (Dobbins, 1995· Downs-Lombardi, 1996). Η αυτοεικόνα καθορίζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη φύση του επαγγέλματος, τον τρόπο άσκησης του επαγγέλματος, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την επίδοση των μαθητών/μαθητριών τους.

Διδακτική κατάρτιση: Τα μαθήματα αυτά σχετίζονται με το 'πώς' της διδασκαλίας (μορφές, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας, σχέδιο μαθήματος, επιλογή και διατύπωση στόχων, τρόπος αξιολόγησης κ.ά.)

Γνώση των μαθητών: Η γνώση αυτή αφορά σε χαρακτηριστικά των μαθητών που απορρέουν από την ηλικία, το φύλο, την εθνική ή κοινωνική προέλευση, τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη και το σχολείο, πώς διάφοροι εξωτερικοί παράγοντες μπορούν να επιδράσουν στη συμπεριφορά των μαθητών, τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών- εκπαιδευτικών.

Γνώση για τους σκοπούς της εκπαίδευσης: Αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού είναι να καθορίζει τους στόχους διδασκαλίας, ωστόσο οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να συμφωνούν ή να συνδιαλέγονται με τα ιδεώδη και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Γι' αυτό η προετοιμασία κατά τις αρχικές σπουδές είναι



απαραίτητο να εξασφαλίζει στον/στην μελλοντικό/κή εκπαιδευτικό τα εφόδια να κατανοεί, να αξιολογεί, να κρίνει, να συνδέει και να τροποποιεί ιδεώδη, σκοπούς και στόχους.

Γενικές παιδαγωγικές γνώσεις: Αυτός ο τομέας περιλαμβάνει την γενικότερη ενημέρωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για παιδαγωγικές θεωρίες, θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, εκπαίδευσης και φύλου, ειδικής αγωγής κ.λ.π.

Πρακτική Άσκηση (Π.Α.): Πρόκειται για όλα όσα παρακολουθεί ή κάνει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός στα σχολεία ή και έξω από τα σχολεία και σε αντιδιαστολή με τα θεωρητικά μαθήματα. Η Πρακτική Άσκηση συνήθως αποτελείται από διδακτικές ασκήσεις, εφαρμογές, αλλά και παρακολουθήσεις.

Απαραίτητα στοιχεία της Π.Α. σύμφωνα με τον Σοφό (2015) είναι:

- α) η εξοικείωση των φοιτητών με τις συνθήκες που επικρατούν στον χώρο του σχολείου,
- β) η συνειδητοποίηση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο/η μελλοντικός/κή εκπαιδευτικός,
- γ) η αντίληψη των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η αξιοποίηση των θεωρητικών γνώσεων και
- δ) η κριτική ενσωμάτωσή τους στην πειραματική διδακτική πράξη.

Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με την Ευρώπη, εφαρμόζεται το μονοφασικό μοντέλο Πρακτικής Άσκησης (Αντωνίου, 2009· Ξωχέλλης, 2006), στο οποίο η Πρακτική Άσκηση είναι ενσωματωμένη στο Πρόγραμμα Σπουδών του κάθε Παιδαγωγικού Τμήματος. Στην Ευρώπη, όπως θα δούμε παρακάτω, π.χ. στη Γερμανία, εφαρμόζεται το διφασικό μοντέλο Πρακτικής Άσκησης (Αντωνίου, 2009· Ξωχέλλης, 2006), στο οποίο η Πρακτική Άσκηση διαρκεί ένα έτος, και γίνεται μετά την ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

2.5.5 Η Πρακτική Άσκηση σε άλλες χώρες

Στη συνέχεια θα αναφερθούν παραδείγματα από την Πρακτική Άσκηση που περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε άλλες χώρες.



Επιλέχθηκαν τα πιο κάτω μοντέλα με κριτήριο το μοντέλο Πρακτικών Ασκήσεων που ακολουθείται σε αυτές τις χώρες, καθώς ακολουθούν το διφασικό μοντέλο, συγκριτικά με το μονοφασικό μοντέλο που ακολουθείται στη χώρα μας.

Στη Γερμανία, η εκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Grundschule) δεν ακολουθεί ένα πρόγραμμα σπουδών, καθώς η χώρα αποτελείται από 16 ομόσπονδα κρατίδια. Το κάθε κρατίδιο έχει αυτονομία, ως προς τα θέματα Παιδείας και Πολιτισμού, δηλαδή διαχειρίζεται τα θέματα που προκύπτουν στους συγκεκριμένους τομείς με δικό του Υπουργό Παιδείας Πολιτισμού και Επιστημών (Kultusminister). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας υποδιαιρείται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στη μετεκπαίδευσή τους. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι δύο φάσεων (διφασικό σύστημα Πρακτικής Άσκησης): Μετά το πέρας των σπουδών - κυρίως σε μια Ανώτατη Σχολή – ακολουθεί η σχετιζόμενη με την πράξη «περίοδος άσκησης» («Referendariat»), η οποία γίνεται σε ένα σχολείο της αντίστοιχης βαθμίδας εκπαίδευσης όπως επίσης σε ένα αντίστοιχο σεμινάριο σπουδών. Μετά την εκπαίδευση διατίθενται διοργανώσεις μετεκπαίδευσης στους/στις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, παράλληλα με την εξάσκηση του επαγγέλματός τους, για περαιτέρω εκπαίδευση (Κούρτης, 2012).

Στην Ανωτάτη Παιδαγωγική του Ludwigsburg, Βάδης Βυρτεμβέργης, «οι σπουδές περιλαμβάνουν περιοχές ειδίκευσης, μαθήματα εμβάθυνσης, επιστήμες της αγωγής και πρακτικές σχολικές σπουδές. Είναι προσανατολισμένες στις απαιτήσεις της παιδείας και αγωγής της ομάδας παιδιών ηλικίας από πέντε έως δώδεκα ετών, λαμβάνοντας υπόψη βασικές απόψεις της Διδακτικής της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης και του Αρχικού Μαθήματος (αρχαρίων). Η επικρατούσα αρχή του «δασκάλου τάξης» στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προϋποθέτει μια εκπαίδευση σε πλάτος των εκπαιδευτικών αυτού του είδους σχολείου, στην οποία θα αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία η ανάπτυξη της ικανότητας της προσωπικότητας. Εν όψει της ανομοιογένειας των μαθητών/μαθητριών στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας η συνεργασία με τους γονείς και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας αποκτούν μεγάλη σημασία, καθώς επίσης η ικανότητα για διάγνωση και υποστήριξη, ιδιαίτερα από την άποψη του συνυπολογισμού ενταξιακών εκπαιδευτικών προσφορών. Άλλες παράπλευρες ικανότητες που μπορεί να δει κανείς είναι η μετάδοση της Γερμανικής ως γλώσσα μαθήματος, η ικανότητα και αγωγή των μέσων επικοινωνίας, η αγωγή της υγείας, η



διοίκηση της τάξης, η ικανότητα σχεδίου μαθήματος (project), η ικανότητα εργασίας σε ομάδα» (Κούρτης, 2012: 59).

Αναφορικά με την Πρακτική Άσκηση στο σχολείο, αυτή περιλαμβάνει:

1. την Πρακτική Άσκηση Προσανατολισμού – Εισαγωγική στο 1ο και 2ο εξάμηνο
2. την Ενταγμένη Εξαμηνιαία Πρακτική στο 4ο και 5ο εξάμηνο
3. την Πρακτική Άσκηση Επαγγελματοποίησης από το 6ο εξάμηνο

Η χρονική προσαρμογή των Σχολικών Πρακτικών σπουδών στο σχολείο στην πορεία των σπουδών περιγράφεται λεπτομερώς σε ιδιαίτερο παράρτημα του κανονισμού σπουδών. Οι φοιτητές διενεργούν τις Πρακτικές Ασκήσεις τους με βάση τη θεωρία και ό,τι κάνουν το διαφυλάττουν σε ένα πορτφόλιο, το οποίο συνεχίζει να εμπλουτίζεται και στην περίοδο άσκησης (Referendariat) (Κούρτης, 2012: 63).

Στη Μ. Βρετανία, το πανεπιστημιακό ίδρυμα αναλαμβάνει τόσο τη θεωρητική όσο και την πρακτική φάση εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ενώ όλοι/ες οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν σχολικές δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν τον σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους (Αργυροπούλου, 2005: 64). Πιο συγκεκριμένα:

Σχεδιασμός: Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τους στόχους και τους σκοπούς της γνωστικής και ψυχολογικής ανάπτυξης του παιδιού, τι πρέπει να διδαχθεί, πώς θα διδαχθεί, πώς θα οργανωθεί ο διδακτικός χρόνος, πώς θα διαμορφωθεί ο διδακτικός χώρος κ. τ. λ.

Διεξαγωγή διδασκαλίας: Η διεξαγωγή της διδασκαλίας αναφέρεται κυρίως στις δεξιότητες και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να διεξαχθεί μία διδασκαλία, καθώς και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αυτή περιλαμβάνει (εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, εκπαιδευτικοί με γονείς, δάσκαλοι/δασκάλες με παιδιά κ.τ.λ.) (Αργυροπούλου, 2005: 64).

Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση απαιτεί οι φοιτητές/φοιτήτριες να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, καθώς και μία σειρά από τεχνικές αξιολόγησης, που ανταποκρίνονται τόσο στην ηλικία όσο και στις ικανότητες των μαθητών τους (Αργυροπούλου, 2005: 64).



2.5.6 Η Πρακτική Άσκηση σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας

Στην Ελλάδα η Πρακτική Άσκηση παρουσιάζεται για πρώτη φορά στο Διδασκαλείο Αθηνών, το πρώτο συστηματικό ίδρυμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για τη δημοτική εκπαίδευση, που ιδρύθηκε στα 1878. Η Πρακτική Άσκηση κάλυπτε 14 ώρες την εβδομάδα, 4 στη Β' τάξη και 10 στην Γ' που ήταν και η τελευταία τάξη (Λέφας, 1942: 218)

Το 1984, το περιεχόμενο και η διάρκεια σπουδών άλλαξε, με την ίδρυση των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Άλλαξαν τα Προγράμματα Σπουδών, προστέθηκαν μαθήματα, ενώ κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα διαμόρφωσε, ανάλογα με τη σύνθεσή του, ένα δικό του προφίλ. Μεταξύ τους τα Παιδαγωγικά Ιδρύματα της χώρας είχαν τόσο κοινά όσο και διαφορετικά στοιχεία. Ωστόσο το κοινό μάθημα, το οποίο συμπεριλαμβάνεται σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα, είναι η Πρακτική Άσκηση. Παρακάτω θα αναφέρουμε τον τρόπο πραγματοποίησης των Πρακτικών Ασκήσεων στα Παιδαγωγικά Τμήματα στην Ελλάδα. Από τη συγκριτική ανάλυση τους θα δούμε πως η εκπαίδευση στην πράξη είναι μικρής διάρκειας π.χ. δύο εβδομάδες πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας έχει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, ενώ στα υπόλοιπα τμήματα η Πρακτική Άσκηση είναι μία εβδομάδα διδασκαλίας ή κάποιες ώρες.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Οδηγός Σπουδών 2015-2016)

Οι πρακτικές ασκήσεις γίνονται σε τρεις φάσεις:

Α' Φάση: Τα Δημοτικά Σχολεία συνδέονται στα πλαίσια των μαθημάτων «Μικροδιδασκαλίες – Μικρομαθήματα & Πρακτική Άσκηση», «Γενικές Αρχές και Στρατηγικές Διδασκαλίας και Πρακτική Άσκηση Ι» και «Διαχείριση της Σχολικής Τάξης και Πρακτική Άσκηση ΙΙ» και αποτελούν προαπαιτούμενο για την Β' Φάση Πρακτικών Ασκήσεων.

Στη Β' Φάση διδασκαλίας που πραγματοποιείται κατά το Ζ' και Η' εξάμηνο, ειδικότερα όσον αφορά το μάθημα της Γλώσσας, προβλέπεται μία παρακολούθηση και μία διδασκαλία σε μαθητές/τριες της Α' τάξης Δημοτικού. Αντίστοιχα στο μάθημα Διδακτική της Γλώσσας προβλέπεται επίσης μία παρακολούθηση και μία διδασκαλία σε μαθητές/τριες από Δ' έως Στ' τάξη Δημοτικού.



Τέλος, η Γ΄ Φάση της Πρακτικής Άσκησης διεξάγεται στο τέταρτο έτος και συνίσταται σε αυτοδύναμη εβδομαδιαία διδασκαλία των φοιτητών/τριών στα Δημοτικά Σχολεία (στο τέλος του Η΄ εξαμήνου).

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πατρών (Οδηγός Σπουδών 2015-2016)

Οι Πρακτικές Ασκήσεις των φοιτητών χωρίζονται σε δύο επίπεδα.

Στο 1ο επίπεδο ανήκουν οι Πρακτικές Ασκήσεις του Ε΄ και ΣΤ΄ εξαμήνου, (3ο έτος σπουδών) στο πλαίσιο των εξής μαθημάτων: Διδακτική των Γλωσσικών Μαθημάτων, Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Διδακτική των Μαθηματικών, Διδακτική των υπολοίπων μαθημάτων του Δημοτικού. Η παρακολούθηση του θεωρείται εργαστηριακή άσκηση και είναι υποχρεωτική.

Στο Ε΄ Εξάμηνο οι φοιτητές/φοιτήτριες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα παρακολουθεί ένα 3ωρο εργαστήριο ανά εβδομάδα, ενώ η άλλη, την ίδια ημέρα, βρίσκεται στη σχολική τάξη. Την επόμενη εβδομάδα γίνεται το αντίστροφο. Έτσι, ο/η κάθε φοιτητής/φοιτήτρια το εξάμηνο παρακολουθεί 6 εργαστήρια και διδάσκει ή παρακολουθεί μαθήματα στη σχολική τάξη για 8 ημέρες (τουλάχιστον 5 διδακτικές ώρες), καθώς προστίθενται στο τέλος του εξαμήνου 2 ακόμα ημέρες διδασκαλίας για κάθε ομάδα.

Στο ΣΤ΄ Εξάμηνο Πρακτική άσκηση σε εβδομαδιαία βάση στο πλαίσιο του υποχρεωτικού μαθήματος Διδακτική των Μαθηματικών. Στο 2ο επίπεδο ανήκουν οι Πρακτικές του Η΄ εξαμήνου, που θεωρείται αυτοδύναμο και αυτοτελές υποχρεωτικό μάθημα, και φυσικά ο φοιτητής βαθμολογείται κανονικά από την επίδοσή του στη διδασκαλία στο σχολείο και τη σύνταξη και υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας (project).

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Οδηγός Σπουδών 2015-2016)

Οι Πρακτικές Ασκήσεις διεξάγονται στο Πανεπιστήμιο και σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Ιωαννίνων. Κατά την επιλογή των σχολείων καταβάλλεται προσπάθεια να εμφανίζουν αυτά αντιπροσωπευτική ποικιλία από άποψη οργανικής δομής (1/θέσια, 2/θέσια, πολυθέσια) και κοινωνικοπολιτισμικής υποδομής.



1. Πρακτική Άσκηση στο Πανεπιστημιακό χώρο (δειγματικές διδασκαλίες, εργαστηριακές εργασίες, παρατήρηση - ανάλυση - συζήτηση μαγνητοσκοπημένων διδασκαλιών). Η πρακτική εξάσκηση στα σχολεία συνδέεται με παρακολούθηση των μαθημάτων και με διεξαγωγή διδασκαλιών από τους φοιτητές.

2. Πρακτική Άσκηση (Π. Α.) στα σχολεία. Η διάρκεια της Π. Α. είναι τρεις (3) εβδομάδες ανά εξάμηνο. Την πρώτη εβδομάδα γίνεται παρακολούθηση στα σχολεία.

Τη 2η και 3η εβδομάδα γίνεται διεξαγωγή διδασκαλιών στα μαθήματα που συνδέονται με τα αντικείμενα που διδάσκονται το αντίστοιχο εξάμηνο στο Πανεπιστήμιο (π.χ. Μαθηματικά, Γλώσσα, Γεωγραφία κ.λπ.).

Κατά το Η' εξάμηνο: μία εβδομάδα διδασκαλία όλων των μαθημάτων μιας τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η συμμετοχή στις πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας είναι υποχρεωτική για την απόκτηση του πτυχίου. Το Τμήμα αφιερώνει σε αυτήν τρία υποχρεωτικά μαθήματα. Το πρώτο: «Παιδαγωγικές Πρακτικές στο Σχολείο», του Γ' και Δ' εξάμηνου. Το δεύτερο και τρίτο: «Προετοιμασία, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Διδασκαλίας: Αξιολόγηση του Μαθητή και Πρακτικές Ασκήσεις» και «Προετοιμασία, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Διδασκαλίας: Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές Ασκήσεις» αντίστοιχα του 4ο έτους σπουδών (Ζ' ή Η' εξάμηνου) και πραγματοποιείται εξαμηνιαία Πρακτική Άσκηση.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Οδηγός Σπουδών 2015-2016)

Διακρίνεται σε τέσσερα (IV) επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο (I) γίνεται εισαγωγή στις μεθόδους παρατήρησης, αξιολόγησης διδασκαλίας και παρακολούθηση διδασκαλίας στη σχολική μονάδα. Στο δεύτερο επίπεδο (II) γίνεται εισαγωγή στο σχεδιασμό και οργάνωση διδασκαλίας. Παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών, διεξαγωγή από φοιτητή/τρια διδασκαλιών, εργαστηριακή εργασία.

Στο τρίτο επίπεδο τρίτο (III) γίνεται ένταξη ομάδων φοιτητών/φοιτητριών στο πρόγραμμα του σχολείου. Ανάλυση διδασκαλίας, εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων οργάνωσης και εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας. Ανάλυση διδασκαλίας σε ολιγοθέσια σχολεία και εργαστηριακή εργασία.



Στο τέταρτο επίπεδο (IV) γίνεται ανάληψη εφαρμογής του ωρολογίου προγράμματος μιας τάξης από φοιτητή/τρια, για δύο συνεχόμενες εβδομάδες με την καθοδήγηση των καθηγητών, εργαστηριακή εργασία.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Οδηγός Σπουδών 2015-2016)

Η Πρακτική Άσκηση γίνεται σε δύο φάσεις (I) και (II) στο Ζ' και Η' εξάμηνο.

Η παρακολούθηση του προγράμματος είναι υποχρεωτική.

Η Πρακτική Άσκηση (I) διεξάγεται ως τρίωρο εξαμηνιαίο μάθημα: γίνονται μαθήματα στη Σχολή και παρακολούθηση διδασκαλιών στα σχολεία.

Η Πρακτική Άσκηση (II) διεξάγεται σε δύο φάσεις:

Η Α' φάση περιλαμβάνει σχεδιασμό, διεξαγωγή και ανάλυση ωριαίων διδασκαλιών ενώ η Β' φάση περιλαμβάνει σχεδιασμό, διεξαγωγή και ανάλυση διδασκαλίας όλων των μαθημάτων του ημερήσιου προγράμματος μιας τάξης επί μία εβδομάδα.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (Οδηγός Σπουδών 2015-2016)

Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών είναι υποχρεωτική. Οργανώνεται σε τρία συνολικά επάλληλα επίπεδα, (ΣΠΑ Α), (ΣΠΑ Β) και (ΣΠΑ Γ).

Στο πρώτο επίπεδο (ΣΠΑ Α) υλοποιείται στο ΣΤ' εξάμηνο σπουδών και έχει ως σκοπό τη γνωριμία των φοιτητών με τη σχολική πραγματικότητα και η εξοικείωσή τους με μεθόδους παρατήρησης της διαδικασίας διδασκαλίας – μάθησης. Την εισαγωγή των φοιτητών/τριών στο σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεξαγωγή αλλά και τον αναστοχασμό στη διαδικασία της διδασκαλίας - μάθησης.

Στο δεύτερο επίπεδο (ΣΠΑ Β) ασκείται σε μια περιοχή μαθημάτων που επιλέγει ο/η φοιτητής/φοιτήτρια στην αρχή του έβδομου Ζ' εξαμήνου.

Στο τρίτο επίπεδο (ΣΠΑ Γ) η Πρακτική Άσκηση πραγματοποιείται στο Η' εξάμηνο.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Φλώρινας (Οδηγός Σπουδών 2015-2016)

Η Πρακτική Άσκηση (ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.) πραγματοποιείται σε 3 φάσεις σε 6 εξάμηνα.



Στην Α΄ φάση γίνεται εισαγωγή στη θεωρία και πράξη του σχολείου και της διδασκαλίας με σχετικά θεωρητικά μαθήματα στη σχολή και συστηματική παρατήρηση διδασκαλίας στα σχολεία και ανάλυσή της.

Στη Β΄ ΦΑΣΗ οι φοιτητές/φοιτήτριες καταρτίζονται θεωρητικά στη Διδακτική των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου και στην ανάπτυξη εκ μέρους του/της φοιτητή/τριας ικανοτήτων σχεδιασμού, διεξαγωγής και αξιολόγησης της διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών.

Στην Γ΄ ΦΑΣΗ γίνεται εισαγωγή στον κανονικό, καθημερινό ρυθμό εργασίας στο σχολείο, ανάληψη ευθύνης παιδαγωγικού – διδακτικού έργου (1 εβδομάδα σε πολυθέσιο και 1 εβδομάδα σε ολιγοθέσιο σχολείο) .

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Οδηγός Σπουδών 2015-2016)

Οι μελλοντικοί/ές δάσκαλοι και δασκάλες, στο Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου, ξεκινούν στο τρίτο έτος σπουδών τους την παρατήρηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, σημειώνοντας διάφορα στοιχεία που θα τους ζητηθούν στην πρώτη φάση πρακτικών ασκήσεων τους, ενώ στη δεύτερη φάση πρακτικών ασκήσεων, στο τέταρτο έτος σπουδών, παρακολουθούν αποκλειστικά τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στα συνεργαζόμενα με το Πανεπιστήμιο Δημοτικά Σχολεία, και στην τρίτη φάση πρακτικών ασκήσεων από παρατηρητές γίνονται παρατηρούμενοι από τους/τις δασκάλους/ες των σχολείων. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (1999: 159) η παρατήρηση βοηθάει τους/τις ασκούμενους/ες να μετακινηθούν βαθμιαία από την προοπτική των μαθητών/μαθητριών και να υιοθετήσουν την προοπτική των διδασκόντων/διδασκουσών για να αντιλαμβάνονται αυτά που γίνονται μέσα στην τάξη. Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να μαθαίνουν πρωταρχικά να διδάσκουν και όχι να μιμούνται άλλους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Κέντρο της πρακτικής άσκησης δεν είναι ένας/μία πεπειραμένος/νη δάσκαλος/λα, αλλά η διδασκαλία. Οι εμπειρίες μέσα στη σχολική κοινότητα και η διδασκαλία είναι τα στοιχεία που θα προετοιμάσουν κατάλληλα τους/τις υποψηφίους/φίες δασκάλους/λες.

Όμως, δεν υπάρχει σαφής προγραμματισμός στις πρακτικές ασκήσεις των πανεπιστημίων καθώς δεν υπάρχει παρακολούθηση και εποπτεία των πρακτικών ασκήσεων των πανεπιστημίων, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση που θα ωφελούσε σε μεγάλο βαθμό τους/τις φοιτητές/τριες. Εκείνο το οποίο προβληματίζει τους/τις



μελλοντικούς/κές δασκάλους/λες είναι το γεγονός ότι οι παιδαγωγικές θεωρίες, τις οποίες απέκτησαν στη διάρκεια των σπουδών τους, είναι εξαιρετικά δύσκολο να εφαρμοστούν στην πράξη, μιας και η πράξη δεν είναι εναρμονισμένη με αυτές.

Οργάνωση Πρακτικής Άσκησης: Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, από το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013, διεξάγονται δύο διαφορετικές διαδικασίες Πρακτικής Άσκησης (Π.Τ.Δ.Ε, 2019):

Η πρώτη διαδικασία αφορά το προϋπάρχον Πρόγραμμα Πρακτικών Ασκήσεων, το οποίο δεν χρηματοδοτείται.

Η δεύτερη διαδικασία αποτελεί καινοτόμα διαδικασία Πρακτικών Ασκήσεων χρηματοδοτούμενη μέσω του Προγράμματος ΕΣΠΑ.

Σύμφωνα με το προϋπάρχον πρόγραμμα Πρακτικών Ασκήσεων, οι φοιτητές/φοιτήτριες έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον των σχολικών μονάδων, όπου παρακολουθούν διδασκαλίες και διαδικασίες, ενώ παράλληλα ασχολούνται σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο με θέματα Γενικής Διδακτικής. Αυτή είναι η Α' Φάση των Πρακτικών Ασκήσεων και προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους σε αυτήν είναι να έχουν περατώσει με επιτυχία το υποχρεωτικό μάθημα «Σχολική Παιδαγωγική» κατά τα προηγούμενα εξάμηνα των σπουδών τους.

Α' ΦΑΣΗ: Ανάλυση του διδακτικού πεδίου, ΣΤ' εξάμηνο Πρακτικών Ασκήσεων

Η επιτυχής ολοκλήρωση της Α' φάσης των Πρακτικών Ασκήσεων, σε συνδυασμό με την επιτυχή περάτωση κάποιων προαπαιτούμενων μαθημάτων, επιτρέπει στους/στις φοιτητές/φοιτήτριες να παρακολουθήσουν τη Β' Φάση των Πρακτικών Ασκήσεων.

Η Β' φάση πραγματοποιείται στο Ζ' εξάμηνο των σπουδών, όπου οι φοιτητές/φοιτήτριες παρακολουθούν τα εξαμηνιαία μαθήματα της Διδακτικής στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά, τη Φυσική, την Ιστορία και τα Νέα Μέσα.

Η συμμετοχή σε αυτή τη φάση των Πρακτικών Ασκήσεων περιλαμβάνει την παρακολούθηση διαλέξεων, τη συμμετοχή σε εργαστηριακά μαθήματα και άλλες δραστηριότητες στο πλαίσιο των εξαμηνιαίων μαθημάτων, καθώς και την παρακολούθηση αντίστοιχων διδασκαλιών σε σχολικές μονάδες με στόχο την εισαγωγή των μελλοντικών δασκάλων/διδασκαλισσών στην ειδική διδακτική των μαθημάτων αυτών στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.



Η επιτυχής ολοκλήρωση της φάσης αυτής επιτρέπει τη συμμετοχή των φοιτητών/φοιτητριών στη Γ' Φάση των Πρακτικών Ασκήσεων.

Κατά τη φάση αυτή, οι φοιτητές/φοιτήτριες παρακολουθούν εξαμηνιαία μαθήματα που αφορούν την Εφαρμοσμένη Διδακτική της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Φυσικής και της Ιστορίας.

Η συμμετοχή σε αυτή τη φάση Πρακτικών Ασκήσεων περιλαμβάνει την παρακολούθηση διαλέξεων, τη συμμετοχή σε εργαστηριακά μαθήματα και άλλες δραστηριότητες στο πλαίσιο των εξαμηνιαίων μαθημάτων, καθώς και τη διενέργεια διδασκαλιών σε σχολικές μονάδες συνεργαζόμενες με το Τμήμα, υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού των μαθημάτων, και σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Στόχος της φάσης αυτής είναι η μεγαλύτερη εξοικείωση των φοιτητών/φοιτητριών με το μελλοντικό εργασιακό τους περιβάλλον, αλλά και η απόκτηση απαραίτητων θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και η ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων αναφορικά με τη διδακτική των μαθημάτων αυτών.

Η χρηματοδοτούμενη Πρακτική Άσκηση είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα διενέργειας των πρακτικών ασκήσεων, το οποίο έχει ως στόχο την αναβάθμιση της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/φοιτητριών σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους, αλλά και την προώθηση των δεσμών και της συνεργασίας μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας. Χρηματοδοτείται από το Εθνικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) και επιχειρεί να εισάγει νέα χαρακτηριστικά στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/φοιτητριών του Τμήματος.

Πραγματοποιείται κατά το 7ο και 8ο εξάμηνο σπουδών. Οι φοιτητές /φοιτήτριες που συμμετέχουν πρέπει να έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία τις πρακτικές ασκήσεις της Α' φάσης και να πληρούν τις ίδιες προϋποθέσεις με αυτές που απαιτούνται για τη συμμετοχή στη Β' Φάση Πρακτικών Ασκήσεων του «προϋπάρχοντος προγράμματος» (Οδηγός Σπουδών ΠΤΔΕ Αιγαίου 2015-2016).



Κεφάλαιο 3

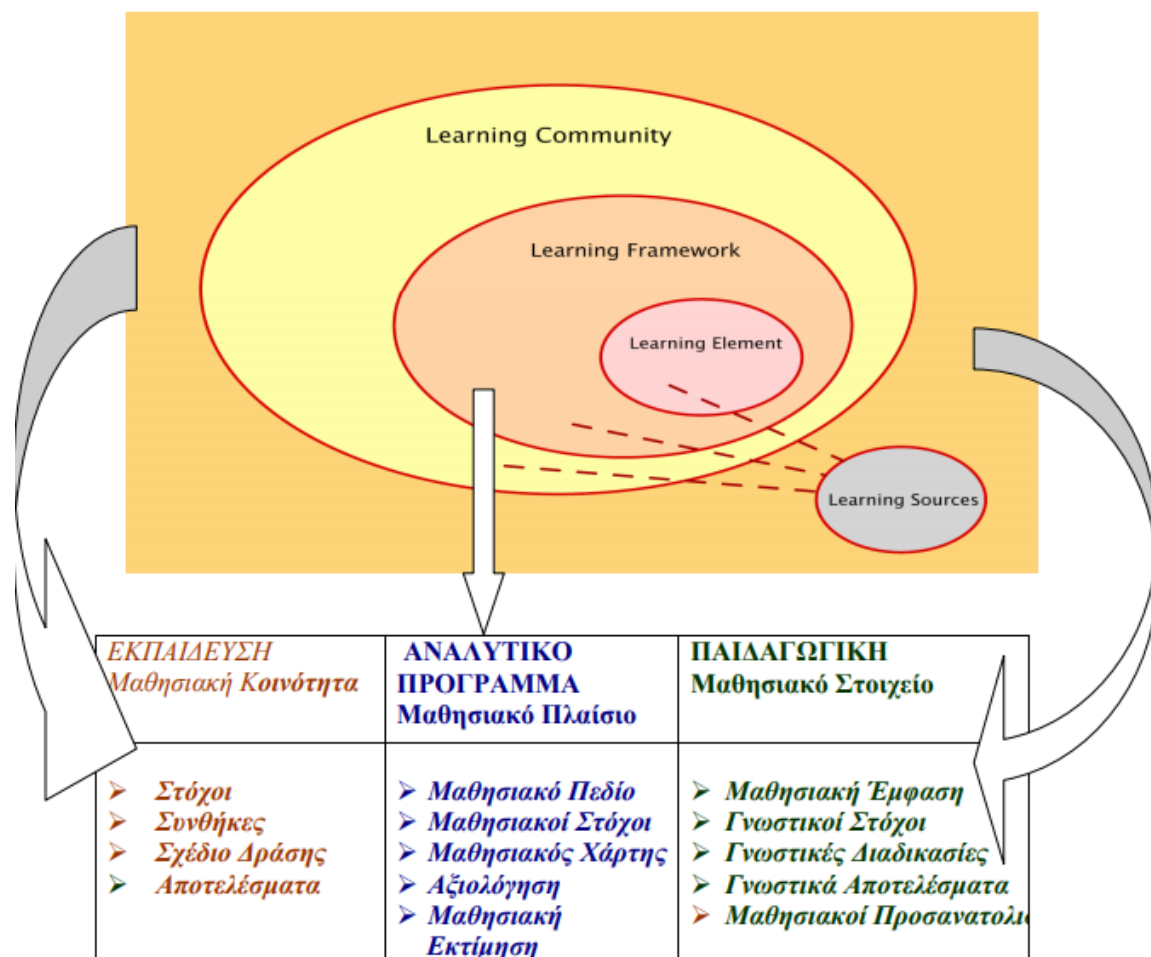
3. Θεωρητικό πλαίσιο

Η παιδαγωγική και η διδασκαλία είναι δυναμικές διαδικασίες, καθώς περιλαμβάνουν έρευνα και εξέλιξη. Παράλληλα είναι και πολύπλοκες, καθώς περιλαμβάνουν επιλογή, αποφάσεις, δημιουργική σκέψη και κριτική σκέψη (Rudduck, 1991: 329). Επιπλέον, η διδασκαλία επιβαρύνεται με το καθήκον να δημιουργήσει ανθρώπους με δεξιότητες και ικανότητες να επιτύχουν στην εποχή της πληροφορίας και των αυξανόμενων απαιτήσεων σε κάθε επίπεδο. Γι' αυτούς τους λόγους χρειάζονται αναπροσαρμογές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στους τρόπους διδασκαλίας της μάθησης (Ξωχέλλης, 2000: 10). Με αυτά τα δεδομένα και πάντα με το γεγονός των πολυγλωσσικών τάξεων των σχολείων, αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο αυτό, το θεωρητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της Γλώσσας, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα. Δίνεται έμφαση στην προσφορά ευκαιριών σε όλα τα παιδιά του σχολείου για ισότιμη συμμετοχή στη διδασκαλία. Με οδηγό τις θεωρίες της Νέας Μάθησης ή Μάθησης Μέσω Σχεδιασμού (Kalantzis, & Cope, 2013) που αποτελούν περιεχόμενο των Πολυγραμματισμών, της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής (Kalantzis & Cope, 2013· Cummins, 2000) και του Πλαισίου για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Cummins, 2000), κατάλληλα προσαρμοσμένες στα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ του γλωσσικού μαθήματος για το Δημοτικό Σχολείο και στα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου, σχεδιάστηκε μια διδακτική πρόταση, ένα μοντέλο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο, και με βάση αυτή/αυτό υλοποιήθηκε η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

3.1 Νέα μάθηση

Η Νέα Μάθηση (N.M. στο εξής) (Νέα Μάθηση, 2013) μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στην Α/θμια, στη Β/θμια και τη Γ/θμια Εκπαίδευση, και “φιλόδοξος στόχος της είναι να βελτιώσει τις προοπτικές του/της μαθητή/τριας και αλλάξει τον κόσμο στον οποίο αυτός/ή ζει...” (Kalantzis& Cope, 2013: 101).

Το Πλαίσιο της Μάθησης μέσω Σχεδιασμών



Πίνακας 1: The Learning by Design Guide (Kalantzis & Cope, 2013: 9)

Στον πιο πάνω πίνακα διατυπώνονται οι αρχές της Μάθησης Μέσω Σχεδιασμού. Σύμφωνα με αυτές «η μάθηση σχετίζεται με τον μετασχηματισμό και ο μετασχηματισμός αποτελεί τη βάση για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/μαθητριών» (Kalantzis & Cope, 2005: 8). Η παιδαγωγική «βρίσκεται στο κέντρο της μάθησης και έχει την πιο μεγάλη επίδραση στην εξέλιξη του/της μαθητή/μαθήτριας, καθώς είναι ο τρόπος που οι μαθησιακές δραστηριότητες επιλέγονται, σχεδιάζονται και γίνονται αντιληπτές σε κάθε μαθησιακή περίπτωση» (Kalantzis & Cope, 2013: 8). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι το επίσημο μαθησιακό πλαίσιο, η επίσημη εκπαιδευτική πρόταση, η κατεύθυνση στη γνώση που δίνει το κάθε



κράτος και «εμπεριέχει σημαντικές αποφάσεις για κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς λόγους» (Kalantzis & Cope, 2005: 8). Η εκπαίδευση «είναι ο χώρος, όπου διατυπώνονται οι στόχοι και οι προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων, π.χ. μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών κ.ά.» (Kalantzis & Cope, 2005: 8).

Η Ν.Μ. είναι μία διαδικασία και όχι μία συνταγή. Πρόκειται για ένα εγχείρημα εν εξελίξει, που δεν είναι προδικασμένη η επιτυχία του ή η αποτυχία του. Είναι μια πρόταση ανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε νέες βάσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ανταγωνιστικής οικονομίας του 21^{ου} αιώνα. Πυρήνας της Ν.Μ. είναι ο μετασχηματισμός της γνώσης, ένα μεγαλεπίβολο όραμα που αποβλέπει να διαπαιδαγωγήσει πολίτες που να μπορούν να συμμετάσχουν στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοσμοπολίτικες κοινωνίες. (Kalantzis & Cope, 2013: 102). Εστιάζει την προσοχή της στην έννοια της διαδραστικότητας. Η μάθηση είναι επιτυχής, εφόσον το κοινωνικό περιβάλλον αποδέχεται την ταυτότητα του μαθητή/της μαθήτριας και υποστηρίζει τα ενδιαφέροντά του/της, τις αξίες, τις προσεγγίσεις και τη συμβολή του/της. Η ουσιαστική μάθηση προϋποθέτει ένα μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο θα κυριαρχούν η αμοιβαιότητα και η κοινωνικότητα. Οι μαθητές θα είναι δημιουργοί και όχι απλώς παθητικοί δέκτες νοημάτων (Kalantzis & Cope, 2013:107).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, από τη σκοπιά της Νέας Μάθησης είναι συνεργατικός, ερευνητικός, καθώς βασίζεται στον σχεδιασμό και την παρακολούθηση μαθησιακών παρεμβάσεων, που έχουν ως στόχο το μετασχηματισμό. Ο/Η εκπαιδευτικός, στην ουσία, σχεδιάζει το περιβάλλον μάθησης και τις δραστηριότητες μάθησης, χρησιμοποιώντας τις γνωστικές διαδικασίες που θεωρεί σκόπιμες, ώστε να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει και να κινητοποιήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριές του προς την επίτευξή τους. Ο/Η εκπαιδευτικός δηλαδή, γίνεται «σχεδιαστής» των διδακτικών σεναρίων που θα χρησιμοποιήσει, φροντίζοντας να αξιοποιήσει τις πρότερες γνώσεις, τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών/μαθητριών του/της, αλλά και τα ενδιαφέροντά τους και τον τρόπο εμπλοκής τους στη διαδικασία της μάθησης. Ο/Η εκπαιδευτικός γίνεται «παραγωγός» στη διαδικασία της μάθησης, και όχι απλά καταναλωτής της, είναι φορέας αλλαγής που διαδραματίζει σημαντικό κοινωνικό και μετασχηματιστικό ρόλο (Αρβανίτη, 2015). Από τη μια πλευρά, ο/η εκπαιδευτικός επιτρέπει την αλλαγή ρόλου στη σχέση του/της με τον/τη μαθητή/μαθήτρια, αλλάζοντας το ίδιο το πρότυπό του/της ως επαγγελματία, και αφετέρου μετασχηματίζει τις παραδοχές του/της, έχοντας βαθιά επίγνωση της



πολυπολιτισμικότητας και του κοσμοπολιτισμού, της διαφορετικότητας και των νέων μορφών συμμετοχικότητας του πολίτη/εργαζόμενου/μαθητή-μαθήτριας (Αρβανίτη, 2015).

Επιπλέον, η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών κατέχει στην προσέγγιση της Νέας Μάθησης ιδιαίτερη θέση. Η Νέα Μάθηση αφιερώνει χρόνο στην προσωπική βιογραφία του/της κάθε μαθητή/τριας, ενισχύοντας έτσι την ταυτότητα και δίνοντας χώρο και χρόνο στον/στην καθένα/καθεμία να μιλήσει για τη βιωμένη του/της εμπειρία. Η Νέα Μάθηση είναι συμπεριληπτική, δηλαδή δεν αποκλείει κανένα παιδί, είναι πλουραλιστική, καθώς όχι μόνο σέβεται, αλλά και αξιοποιεί τις προσωπικές εμπειρίες, τις πολιτισμικές γνώσεις που φέρνει κάθε μαθητής/τρια στη διαδικασία της μάθησης (Kalantzis & Cope, 2013: 108).

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, δεν είναι μόνοι/μόνες τους. Προτείνεται οι επαγγελματίες εκπ/κοί να δημιουργούν δίκτυα συνεργασίας, κοινότητες μάθησης με άλλους/άλλες εκπαιδευτικούς, διαμοιράζοντας την εμπειρία τους και τις στρατηγικές τους με τους/τις συναδέλφους τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξελιχθούν σε ένα νέο είδος εργαζομένων, να μετατραπούν σε συνεργατικούς/κές επαγγελματίες, οι οποίοι/ες μοιράζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, επιτρέποντας σε άλλους/ες συναδέλφους τους να τις δουν, να τις συμπληρώσουν ή να τις αντικρούσουν (Kalantzis & Cope, 2013:109)

Όταν σχεδιάζεται ένα μάθημα, όταν ένας/μία εκπαιδευτικός είναι έτοιμος/μη να διδάξει, καλό είναι να έχει διαχωρίσει τρία επίπεδα οργάνωσης και εννοιολογικής συγκρότησης της διδασκαλίας (Antony, 1964). Συγκεκριμένα:

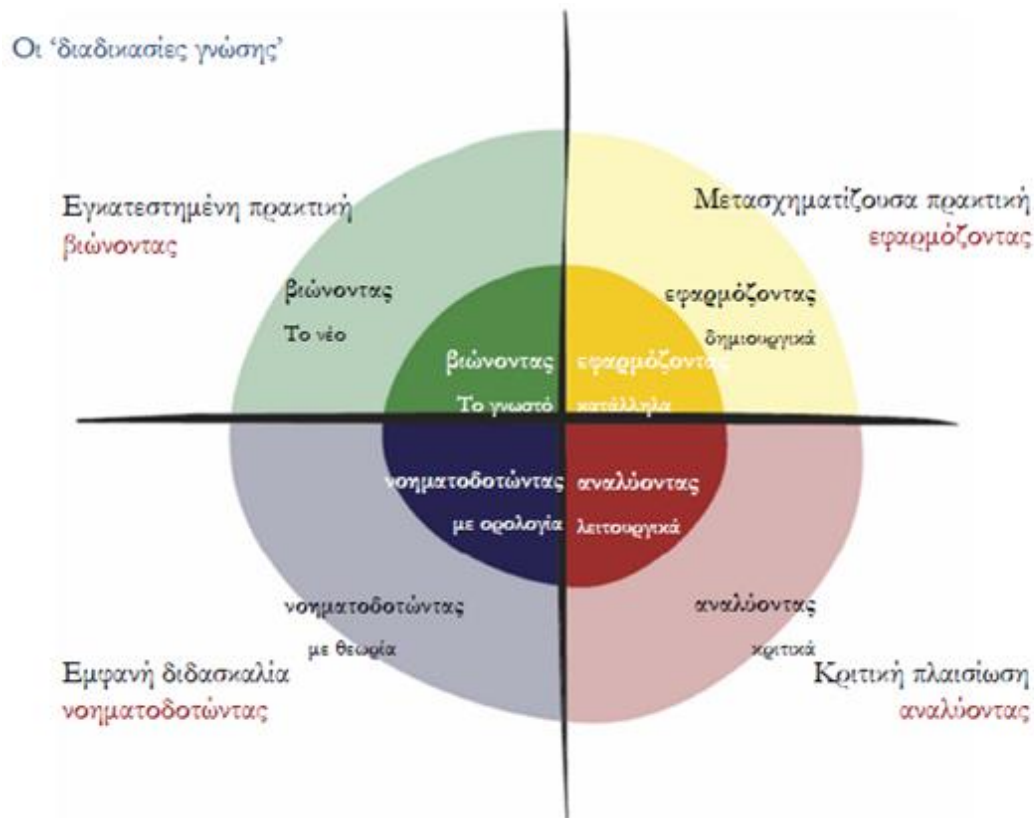
Προσέγγιση: Είναι ένα σύνολο συσχετιζόμενων υποθέσεων που έχουν σχέση με τη φύση της θεωρίας της διδασκαλίας και της μάθησης της γλώσσας. Είναι η φιλοσοφία και οι αρχές που αναπτύσσονται γύρω από τη φύση της γλώσσας, τη διδασκαλία της και την εκμάθηση της και επηρεάζει την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας.

Μέθοδος: Οργανωμένο σχέδιο διδασκαλίας, στο οποίο ο/η εκπαιδευτικός έχει αποφασίσει την εστίαση, έχει θέσει τους στόχους και τις προσδοκίες του/της και προσπαθεί σιγά σιγά να τις κατακτήσει με υπομονή.

Τεχνική: Η τεχνική έχει σχέση με την εφαρμογή της μεθόδου. Πώς εφαρμόζεται η μέθοδος με κάθε λεπτομέρεια στην πράξη, ποια είναι η συγκεκριμένη στρατηγική που χρησιμοποιείται για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος; Οι τεχνικές αρμόζει να είναι συνεπείς με τη μέθοδο και συνεπώς σε αρμονία με την προσέγγιση.



Για να επιτευχθούν τα τρία πιο πάνω επίπεδα, η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στη θεωρία των Kalantzis & Core, (2013), Παιδαγωγική της Μάθησης Μέσω Σχεδιασμών, σύμφωνα με την οποία χρησιμοποιούνται οκτώ γνωστικές διαδικασίες. Είναι σημαντικό κάθε γνωστική διαδικασία να συνδέεται με δραστηριότητες. Οι γνωστικές διαδικασίες είναι οι εξής:



Σχήμα 3. Νέα Μάθηση, Kalantzis & Core, (2013)

Εγκατεστημένη Εμπειρία -Τοποθετημένη Πρακτική

Βιώνοντας το γνωστό

Το γνωστό: Σχετίζεται με την αναζήτηση της προϋπάρχουσας γνώσης, του «προσωπικού γραμματισμού» που μεταφέρουν οι μαθητές/τριες. Είναι πολύ σημαντικό να είναι γνωστά στον/στην εκπαιδευτικό τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, οι εμπειρίες τους, το κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρό τους. Αυτό θα γίνει με διάφορες δραστηριότητες που θα ανατεθούν στα παιδιά και θα τους δοθεί η ευκαιρία να



χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους, να τις μοιραστούν με τα άλλα παιδιά της ομάδας αλλά και με τον/την δάσκαλο/δασκάλα.

Γίνεται προσπάθεια να έρθουν στην επιφάνεια κίνητρα, στάσεις, συναισθήματα των μαθητών/τριών, ζητώντας να αναφερθούν σε εμπειρίες οικείες, που ζουν καθημερινά. Με αυτόν τον τρόπο, ο/η εκπαιδευτικός έρχεται πιο κοντά στις εμπειρίες των παιδιών, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο και δημιουργεί τρόπους σύνδεσης, γέφυρες, ανάμεσα στο γνωστό και το νέο μάθημα που θέλει στοχευμένα να διδάξει.

Σ' αυτό το στάδιο δίνεται βάση στις «προσωπικές βιογραφίες» των παιδιών καθώς είναι γνωστό ότι στη διαδικασία μάθησης το καινούριο κτίζεται πάνω στο παλιό, σ' αυτό που ήδη γνωρίζει το παιδί και αυτό που γνωρίζει αντλείται από τις εμπειρίες του (Vygotsky, 1978). Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτού του σταδίου βασίζεται αποκλειστικά στην αξιοποίηση ταυτοτήτων και εμπειριών των μαθητών, και σύμφωνα με την Καζούλλη (2004: 99), «η μέγιστη συμμετοχή της ταυτότητας συνεπάγεται την αξιοποίηση της ταυτότητας και της εμπειρίας του ατόμου στην εκμάθηση της γλώσσας -στόχου και όχι την υιοθέτηση μιας εικόνας ενός εθνικού πολιτισμού που συχνά είναι στατική ή μη ρεαλιστική».

Επιπλέον, η γνώση της προσωπικής βιογραφίας των μαθητών/μαθητριών θα βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις αδυναμίες και να κάνει ανάλογο πρόγραμμα που θα εξυπηρετεί την αντιμετώπισή τους ή τις ιδιαίτερες ικανότητες τους, τις οποίες θα προωθήσει ανάλογα και θα αξιοποιήσει προς όφελος της ομάδας. Με βάση τα πιο πάνω, θα ήταν σκόπιμο να αξιοποιηθούν στοιχεία από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών/μαθητριών, γεγονός που θα ενίσχυε την ταυτότητά τους (Κοσσυβάκη, 1998)

Βιώνοντας το νέο

Το νέο είναι οι νέες πληροφορίες και νέες εμπειρίες. Το νέο είναι το νέο μάθημα, η νέα γνώση, η οποία μπορεί να συνοδεύεται με μια επίσκεψη σ' έναν χώρο, μια εκδρομή, μια στοχευμένη αφήγηση ή ανάγνωση ενός βιβλίου, ακρόαση ενός ομιλητή είτε ζωντανά είτε στην τηλεόραση είτε στον υπολογιστή, (laptop), την εξέταση, ανάλυση μιας εικόνας, μιας διαφήμισης, μιας αφίσας, τη συζήτηση για το περιεχόμενο ενός βίντεο, ενός ιστοχώρου κ.ά., πληροφορίες για ένα θέμα που οι μαθητές/τριες δεν ήξεραν, αλλά που κάπως μπορεί να έχει σχέση με τα ενδιαφέροντά τους και με τα



βιώματά τους, με την προηγούμενη γνώση. Οπωσδήποτε, οι νέες εμπειρίες, οι νέες πληροφορίες, η νέα γνώση, είναι απαραίτητο να έχουν νόημα και να συνδέονται με το «γνωστό», με τις εμπειρίες που έχουν οι μαθητές/τριες. Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις π.χ. «Πώς αυτό που βλέπουμε συνδέεται με αυτά που ξέρεις;» ώστε να επέλθει η σύνδεση με το «γνωστό».

«Η βίωση του νέου, όπως ορίζει η Νέα Μάθηση, διευρύνει και επεκτείνει την εμπειρία των μαθητών/τριών και παρέχει τη σκαλωσιά για τις διαδικασίες της εννοιολόγησης και ανάλυσης που ακολουθούν» (Kalantzis & Cope, 2013: 330). Χρησιμοποιώντας τις νέες εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές/τριες, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να προχωρήσει παρακάτω, δηλαδή στη διαδικασία της εννοιολόγησης.

Θεωρητικοποίηση – Ανοιχτή Διδασκαλία

Εννοιολογώντας με ορολογία

Με την ονοματοποίηση εισάγονται οι μαθητές/τριες σε ορισμούς εννοιών και σε διαδικασίες, τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός έχει προαποφασίσει/σχεδιάσει να διδάξει. Ενεργεί ο/η εκπαιδευτικός στοχευμένα στην κατανόηση του απαραίτητου λεξιλογίου και της γλώσσας που χρειάζονται οι μαθητές/μαθήτριες για να ασχοληθούν με το θέμα του νέου κειμένου. Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικές οι βιωματικές δραστηριότητες και η προετοιμασία των παιδιών πριν ο/η εκπαιδευτικός φτάσει στην ονοματοποίηση, αλλά και κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού είναι πολύ καλό να γίνονται δραστηριότητες που στοχεύουν περισσότερο στην εννοιολόγηση με ονοματοποίηση. Όπως συγκεκριμένα αναφέρουν οι Kalantzis & Cope (2013: 332) «η εννοιολόγηση μέσα από την ορολογία ωθεί τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αποσαφηνίζουν, να κατηγοριοποιούν, να ομαδοποιούν και να διακρίνουν –όλα αυτά είναι ουσιαστικά στοιχεία μιας διαδικασίας παραγωγής γνώσης».

Εννοιολογώντας με θεωρία

Κατά τη γνωστική διαδικασία αυτή ο/η εκπαιδευτικός ενεργεί με δραστηριότητες, κατά τις οποίες οι μαθητές/μαθήτριες συνδέουν τις έννοιες που μαθαίνουν δημιουργώντας οι ίδιοι/ες ένα θεωρητικό πλαίσιο. Η γνωστική εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών είναι βασική στη δόμηση της γνώσης. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες θα εμβαθύνουν στο νόημα των εννοιών. Με τη συστηματοποίηση των



εννοιών και την απόκτηση γνώσεων γύρω από τη συγκεκριμένη γνωστική περιοχή που έχουμε εστιάσει, προσανατολίζονται οι μαθητές/τριες να κινηθούν από το ειδικό προς το γενικό, από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο, να κάνουν προβλέψεις, υποθέσεις, να ψάξουν για τις σχέσεις και τη δομή όσων μαθαίνουν. «Η μετασχηματιστική εκπαίδευση ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να γίνουν οι ίδιοι/ες θεωρητικοί με ενεργό τρόπο καλώντας τους, για παράδειγμα, να ανακαλύψουν μόνοι/ες τους τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι θεωρίες που βασίζονται πάνω σε κάποιο κανόνα» (Kalantzis & Cope, 2013: 334).

Αν χρησιμοποιηθούν πίνακες, σχεδιαγράμματα ή διαγράμματα γίνεται πιο εύκολη η κατανόηση και η ανάπτυξη υψηλότερων δεξιοτήτων σκέψης (Vygotsky, 1978), καθώς οι μαθητές/μαθήτριες εξετάζουν πώς συνδέονται οι έννοιες, πώς σχετίζονται και αλληλοεξαρτώνται ή με ποιο τρόπο αποτελούν μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου. Αυτές οι δεξιότητες αποτελούν προϋπόθεση για τη γνωστική διαδικασία της «λειτουργικής» και «κριτικής» ανάλυσης (Kalantzis & Cope, 2013).

Κριτική Πλαισίωση

Αναλύοντας λειτουργικά

Η λειτουργική ανάλυση αναφέρεται στο αίτιο και στο αποτέλεσμα, σε τι αποσκοπεί κάτι. Ο/Η εκπαιδευτικός σε αυτή τη γνωστική διαδικασία θα προβεί σε δραστηριότητες που έχει προηγουμένως σχεδιάσει, ώστε να παρακινούν τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν για τη λειτουργία, τον ρόλο και τον σκοπό των εννοιών και θεωριών με τις οποίες ασχολούνται, να χρησιμοποιήσουν τη λογική τους, να σκεφτούν παραγωγικά και επαγωγικά. Η «λειτουργική ανάλυση» παρέχει την κατανόηση του «αιτίου και του αιτιατού» και σχετίζεται με ερωτήσεις, όπως, «πώς το κάνουμε αυτό αλλιώς;», «για ποιο λόγο χρειάζεται αυτό;» ή «τι επιπτώσεις μπορεί να έχει ..», «πώς μπορείς να το εξηγήσεις;» ή «πώς λειτουργεί;». Ο/Η εκπαιδευτικός αφήνει τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, να εκφράσουν αυτά που πιστεύουν (Kalantzis & Cope, 2013: 334).

Αναλύοντας κριτικά

Αναλύοντας κριτικά σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί θέτουν προβληματισμούς στους/στις μαθητές/μαθήτριες επιζητώντας τα κίνητρα, τις προθέσεις και τις απόψεις τους.



Η «κριτική ανάλυση» παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες να σκέφτονται και να ερευνούν τις συνέπειες και τις επιπτώσεις των εννοιών και των θεωριών πάνω σε διαφορετικούς ανθρώπους και σε ομάδες ανθρώπων. Οι μαθητές/τριες καλούνται να εξετάσουν τις επιπτώσεις/επιδράσεις από την πλευρά διαφόρων παραγόντων (π.χ. περιβαλλοντικών, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών ή προσωπικών). Επιπλέον, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να τις σκεφτούν από την άποψη των βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων συνεπειών τους. Οι κριτικές αναλυτικές δεξιότητες βοηθούν ώστε τα παιδιά να εμβραθύνουν διανοητικά και παρέχουν τη βάση για αιτιολογημένα επιχειρήματα, συζητήσεις και διάκριση μεταξύ αντίθετων ιδεών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με έξυπνες ερωτήσεις που δημιουργεί ο/η δάσκαλος/α για τον/τη μαθητή/τρια, παρακινώντας τον/την να εξετάσει και να αναστοχαστεί, να κρίνει, να συγκρίνει και να καταλήξει από μόνος/μόνη του/της σε κάποια συμπεράσματα.

Μετασχηματιστική Πρακτική

Εφαρμόζοντας κατάλληλα

Η «άμεση εφαρμογή» επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εφαρμόσουν με τον κατάλληλο τρόπο ό,τι έχουν μάθει για τις έννοιες, τις θεωρίες, και τις διαδικασίες με τις οποίες ασχολούνται. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αξιολογικό εργαλείο από τον/την εκπαιδευτικό για να αξιολογήσει το σχεδιασμό του/της, τη διδασκαλία του/της και τη μάθηση των μαθητών/μαθητριών του/της.

Ο/Η εκπαιδευτικός αποκτά «στοιχεία-αποδείξεις» για το βάθος της κατανόησης των μαθητών/μαθητριών του, διαπιστώνει αν η διδασκαλία του και οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί είναι αποτελεσματικές και αν οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να προχωρήσουν ή χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη. Οι καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για αυτή τη γνωστική διαδικασία καθιστούν πιθανή τη μεταγνώση των μαθητών – «να γνωρίσουν οι μαθητές τι και πώς το γνωρίζουν» (Kalantzis & Cope, 2013: 332).

Εφαρμόζοντας Δημιουργικά

Η «δημιουργική εφαρμογή» παρέχει ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να εφαρμόσουν ό,τι έχουν μάθει με δημιουργικούς τρόπους. Να γίνουν χρήστες της γλώσσας, να προβούν στη σύνθεση ανόμοιων ιδεών ή την εφαρμογή όσων έχουν μάθει



σε διαφορετικά πλαίσια ή με «διαφορετικούς» τρόπους, να δουν τα πράγματα από νέες οπτικές γωνίες. Ο/Η δάσκαλος/α σχεδιάζει δραστηριότητες για να εκφραστούν οι μαθητές με πολλαπλούς τρόπους (πολυτροπικότητα) – (οπτικούς, ακουστικούς, κιναισθητικούς, χωρικούς καθώς επίσης και μέσω των παραδοσιακών τρόπων προφορικής και γραπτής έκφρασης) (Kalantzis & Cope, 2005). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλα εργαλεία που επιτρέπουν τη δημιουργική έκφραση των μαθητών όπως: ένα παιχνίδι-ρόλος, αλλαγή ρόλων, powerpoint, παρουσίαση πολυμέσων, ένας ιστοχώρος, μια ταινία, ένα παιχνίδι, ένα τραγούδι ή ένα ποίημα, μια προφορική παρουσίαση, μια διαφήμιση ή μια αφίσα, μια σελίδα ενός περιοδικού. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/μαθήτριες μεταφέρουν τη γνώση που απέκτησαν σε νέες περιοχές και έτσι τη μετασχηματίζουν, ενώ αναλαμβάνουν ευθύνες και αρμοδιότητες, γίνονται ενεργοί/ές και υπεύθυνοι/νες (Kalantzis & Cope, 2013: 332).

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί να αναφέρεται σε ειδικά σχεδιασμένα εργαλεία ή σε μια περιγραφή του μαθησιακού αποτελέσματος μετά την εφαρμογή των γνωστικών διαδικασιών. Είναι διαμορφωτική και αθροιστική. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση του/της μαθητή/τριας ή την ετεροαξιολόγηση του/της. Τα αποτελέσματα μπορεί να είναι βιωματικά, εννοιολογικά, αναλυτικά και εφαρμοσμένα για τι έχουν μάθει οι μαθητές/τριες από την εμπόπτισή τους σε βιωματικές δραστηριότητες μάθησης. Ελέγχονται οι έννοιες και θεωρίες που έχουν εμπειρωθεί. Μπορούν οι μαθητές/μαθήτριες να χρησιμοποιούν τις έννοιες κατάλληλα, και να τις συνδέουν; Μπορούν οι μαθητές/τριες να ορίζουν τις έννοιες και να επιβεβαιώνουν τη θεωρία με δικά τους λόγια; Μπορούν να αφηγηθούν ακολουθώντας μια λογική διαδρομή; Μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν το θέμα επεξεργασίας τους;

Είναι σημαντικό να έχουν επίγνωση οι μαθητές/τριες των λειτουργιών της γνώσης, και ποιων τα συμφέροντα αυτή η γνώση εξυπηρετεί. Επίσης, πέρα από τη θεωρία, οι μαθητές/τριες μπορούν να γίνουν ικανοί/νές να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη γνώση που απέκτησαν για να επιλύσουν πραγματικά προβλήματα, να εκφράσουν έννοιες και να αναλαμβάνουν την υλοποίηση συγκεκριμένων καθηκόντων; Μπορούν να τις εφαρμόσουν με κατάλληλο, δημιουργικό και καινοτόμο τρόπο;



Όλα αυτά είναι ζητούμενα, προκειμένου να ελέγξουμε το μετασχηματισμό των μαθητών και μαθητριών μας, και αν αυτές οι γνώσεις που αποκτούν, βοηθούν να γίνουν ενεργά, κριτικά υποκείμενα στην κοινωνία του μέλλοντος.

3.1.1 Αναστοχασμός

Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει πως ο ιθύνων νους στην ανάδειξη του αναστοχασμού για τους/τις επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, και άλλους κοινωνικούς επιστήμονες, θεωρείται ο Schon (1999), ο οποίος εισάγει το μοντέλο του/της επαγγελματία εκπαιδευτικού που εξελίσσεται βασιζόμενος/νη στον αναστοχασμό, σε αντιπαράθεση με το μοντέλο του τεχνοκρατικού ορθολογισμού που υπήρχε έως τότε. Από την αρχαιότητα ακόμα τονίζεται η σημασία του αναστοχασμού στα έργα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων, τόσο του Σωκράτη όσο και του Αριστοτέλη και μάλιστα οι Boud et al (1985) αναφέρονται στο έργο του Αριστοτέλη την «Ηθική», στο οποίο αναλύεται το θέμα της πρακτικής κρίσης και της ηθικής δράσης. Γίνεται λόγος για “ζωή υπό εξέταση” που σημαίνει ότι ο άνθρωπος είναι ανάγκη να εξετάζει τα αποτελέσματα των ενεργειών του, ώστε να προχωρήσει τη ζωή του χωρίς να επαναλάβει τα λάθη του παρελθόντος ή όπως αναφέρει η Nussbaum (1990) να αναστοχαστεί, ώστε να αναπτύξει μια ηθική και συμπονετική στάση με τον κόσμο και τα ηθικά του διλήμματα.

Αναστοχασμός σύμφωνα με τον Dewey (1933) θεωρείται η διαδικασία μέσα από την οποία το υποκείμενο επιστρέφει κριτικά σε μια θεωρία, βίωμα ή πράξη, προκειμένου να εκτιμήσει τα αποτελέσματά της. Την αναφέρει παραδειγματικά «μάθηση μέσα από την εμπειρία». Με το έργο του αυτό, ο Dewey (1933) επηρεάζει πολύ τη σκέψη των επιστημόνων της εποχής του 1930. Ο Clouder (2000: 211), δίνει έναν πιο ευρύ ορισμό για τον αναστοχασμό που περιλαμβάνει την κριτική ανάλυση των καθημερινών επαγγελματικών πράξεων.

Στο πλαίσιο της μελέτης μας, ο αναστοχασμός θα μπορούσε να οριστεί ως η ικανότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών να σκεφτούν τη διδασκαλία τους και το πλαίσιο, προσπαθώντας έτσι να αναγνωρίσουν, να επανεξετάσουν και να δουν με κριτική ματιά το εκπαιδευτικό έργο τους με στόχο την αλλαγή του, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα και του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού.



Για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, η Ryan (2013) αναφέρει πως οι ασκούμενοι επαγγελματίες είναι αναγκαίο να διδάσκονται μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες. Παράλληλα, η Danielson (2009) ανέδειξε τη σημασία των στοχαστικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο αναστοχασμός μετά την πρακτική άσκηση των φοιτητών/φοιτητριών μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο μεταγνώσης, καθώς προκύπτει από συνεχή αυτο-αξιολόγηση και ανάλυση της εμπειρίας και οδηγεί στην κριτική αντίληψη και την τροποποίηση παγιωμένων αντιλήψεων. Με τον αναστοχασμό, οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποίησαν και τροποποιούν τη διδασκαλία τους βάσει των νέων δεδομένων.

Η Νέα Μάθηση προτείνει μια αναστοχαστική προσέγγιση της Παιδαγωγικής και των προγραμμάτων σπουδών και δημιουργεί μια διαλογική σχέση, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποιούν πολλές και διαφορετικές γνωσιακές διαδικασίες και γίνονται ουσιαστικά δημιουργοί της γνώσης. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αναλαμβάνουν δραστηριότητες που είναι σημαντικές και συνδέονται με την πραγματική ζωή, προκαλώντας τους να εμπλέκονται ως συνδημιουργοί των εννοιών, να αναπτύσσουν θεωρίες κτλ. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν αναθεωρήσεις στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τους, για πιο αποτελεσματική διδακτική που να ανταποκρίνεται στην πολυμορφία, τη διαφορετικότητα και την ετερότητα των σχολικών τάξεων. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι συνεχώς ένας αναστοχαστικός αρχιτέκτονας των μαθησιακών εμπειριών που σχεδιάζει, παρατηρεί την εξέλιξη και ανασχεδιάζει, αποσκοπώντας σε ανώτερες δεξιότητες μάθησης, κριτικής επίγνωσης και δημιουργικότητας (Kalantzis & Cope, 2013)

Ο αναστοχασμός είναι επίσης στο επίκεντρο της θεωρίας του Cummins (2005) για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας, καθώς εμπλέκοντας τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε δημιουργικές δραστηριότητες π.χ. συγγραφή κριτικών αυτοβιογραφιών, κατά το τρίτο στάδιο, της «εστίασης στη χρήση της γλώσσας», ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε δημιουργικό αναστοχασμό και κριτική εξέταση κοινωνικών και άλλων ζητημάτων που τους απασχολούν (Χατζηδάκη, 2020).

Ο αναστοχασμός υπάρχει και στη συγκεκριμένη έρευνα, κατά την οποία οι φοιτητές/φοιτήτριες αφού συζήτησαν τις διδασκαλίες τους κατά ομάδες μεταξύ τους και με την ερευνήτρια και αφού έκαναν τον αναστοχασμό τους, ζητήθηκε να τον



καταγράψουν στα “Πρωτόκολλα Εργασίας” τους κατά την Πρακτική άσκηση της Γ’ Φάσης. Κατ’ αυτόν τον τρόπο είναι καταγεγραμμένος ο αναστοχασμός των φοιτητών/φοιτητριών για την Πρακτική Άσκηση τους. Έτσι, ο αναστοχασμός υπήρξε μια πολύ χρήσιμη πυξίδα για τον αναστοχασμό στην πράξη, ο οποίος αναπτύσσεται μετά την εξέλιξη μιας πράξης σε συζητήσεις και καταγραφές των στοιχείων για την πράξη. Ο αναστοχασμός έχει έναν απολογιστικό χαρακτήρα που οδηγεί σε σκέψεις και ερωτήσεις για τα στοιχεία της πράξης, όπως και για τις συναφείς με την πράξη ιδέες και γνώσεις (Γιαννακοπούλου, 2008· Καλαϊτζοπούλου, 2001).

3.2 Το Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας

Οι βασικές αρχές της Μάθησης Μέσω Σχεδιασμού συνάδουν με τη θεωρία του Cummins (2000α) και συγκεκριμένα με το «Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Framework for the Development of Academic Expertise), που ενσωματώνει τη μαθησιακή διαδικασία, τη νοητική πρόκληση (cognitive challenge), το ενδογενές κίνητρο (intrinsic motivation) και τον κριτικό αλφαριθμητισμό/γραμματισμό (critical literacy). Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, ειδικά στα μαθήματα Γλώσσας, συμπεριλαμβάνονται: η παραγωγή καινούριας γνώσης, η δημιουργία και η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στην κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Παράλληλα, ενεργοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση (prior knowledge) των μαθητών/μαθητριών. Δηλαδή, στη διαδικασία μάθησης, η καινούρια γνώση χτίζεται πάνω στην παλιά, καθώς αυτό που θα μάθει ο μαθητής/μαθήτρια, προστίθεται πάνω σε αυτό που ήδη ξέρει ο μαθητής/μαθήτρια, και αυτή η γνώση δομείται από τις εμπειρίες του/της. Η θεωρία αυτή εστιάζει α) στο νόημα β) στη γλώσσα, και γ) στη χρήση. Το συγκεκριμένο πλαίσιο προϋποθέτει ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και όπως επισημαίνουν οι Fielding και Pearson (1994) (στο Cummins 2005:164) «υπάρχει μια ισχυρή αμφίδρομη σχέση μεταξύ της προηγούμενης γνώσης και της δυνατότητας κατανόησης κειμένου». Η Chamot (1998) αναφέρεται με κάθε λεπτομέρεια στην αξία της πρότερης γνώσης που έχει το κάθε δίγλωσσο ή πολύγλωσσο παιδί, και τον ρόλο που διαδραματίζει αυτή στην εκμάθηση νέων πληροφοριών και δεξιοτήτων. Επισημαίνει επίσης ότι οι δίγλωσσοι/σες μαθητές/τριες που αξιοποιούν την προηγούμενη γνώση μέσω της γλώσσας και της βιωμένης εμπειρίας τους, έχουν στη διάθεσή τους μεγάλη ποικιλία από γνωστικά σχήματα και



έτσι μπορούν να κατανοήσουν πιο εύκολα τις εισερχόμενες πληροφορίες. Συνοψίζοντας και σύμφωνα με τον Cummins (2005: 168), «η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης:

- Αυξάνει τη γνωστική δραστηριοποίηση και κάνει τη γλώσσα και τις έννοιες να έχουν περισσότερο νόημα για τους μαθητές/μαθήτριες, καθώς τους επιτρέπει να ερμηνεύουν τις νέες πληροφορίες σε σχέση με αυτά που ήδη ξέρουν.

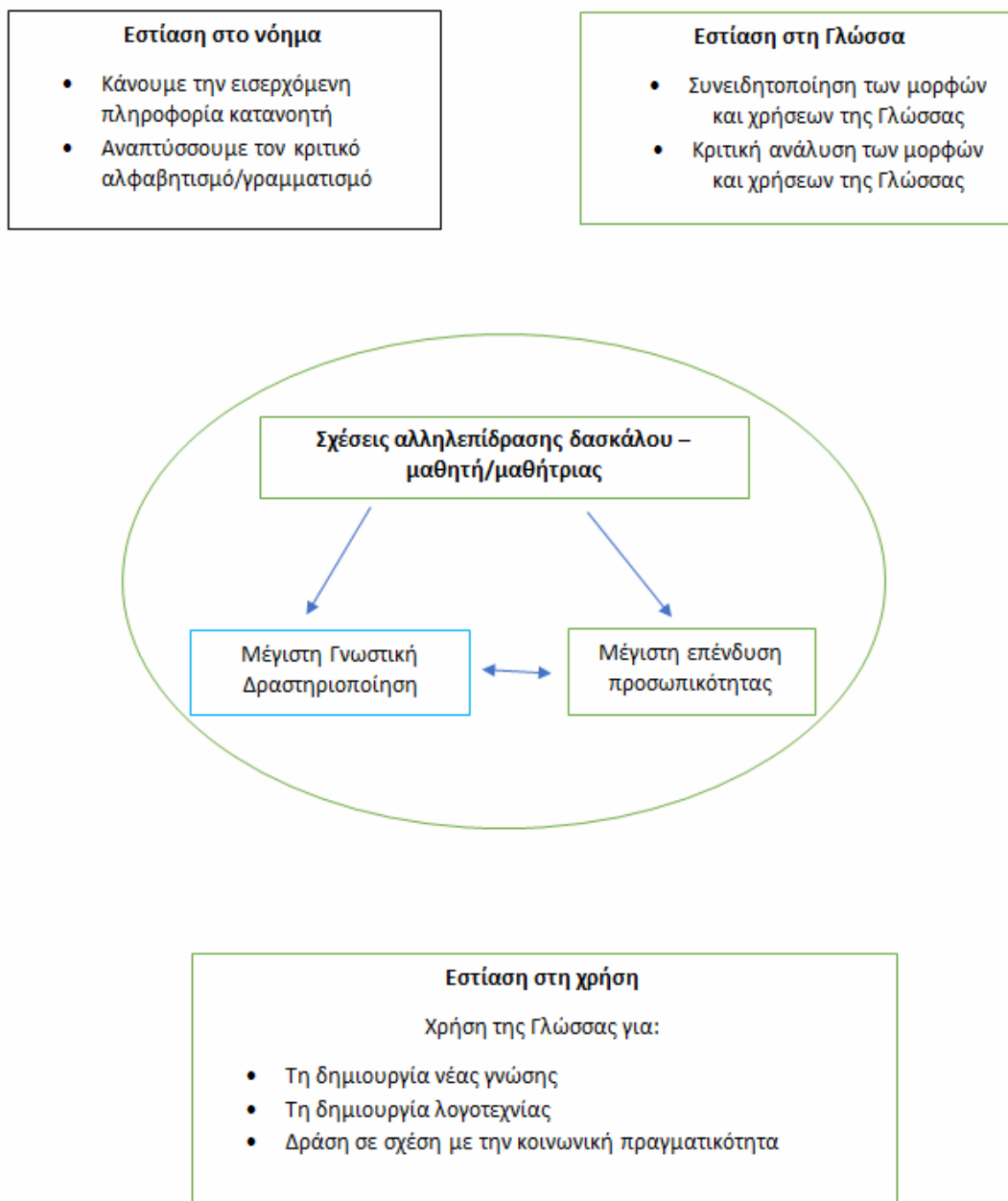
- Βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές και τις μαθήτριές τους ως άτομα με τη δική τους μοναδική προσωπική ιστορία. Αυτό με τη σειρά του, τους επιτρέπει να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή

- Δημιουργεί μέσα στην τάξη ένα περιβάλλον, όπου η πολιτισμική γνώση των μαθητών/μαθητριών βρίσκει έκφραση, προσφέρεται στους άλλους και παίρνει αξία, δίνοντας έτσι στους μαθητές το κίνητρο να επενδύσουν μεγαλύτερο μέρος του εαυτού τους στη μαθησιακή διαδικασία».

Επιπλέον, το συγκεκριμένο πλαίσιο αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο βασίζεται στη νοητική πρόκληση (cognitive challenge), το κίνητρο, που είναι ενδογενές και προϋπάρχει, (intrinsic motivation) και συνδυάζει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών–μαθητών/μαθητριών με: α) μέγιστη γνωστική εμπλοκή, δεδομένου ότι οι μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν σε υψηλού πιπέδου γνωστικές διαδικασίες, όπως ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση, δηλ. κριτική σκέψη και β) μέγιστη εμπλοκή της ταυτότητας (maximum identity involvement) (Cummins, 2000a).

Το Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας αποτελείται από τρεις βασικούς άξονες:

α) την εστίαση στο νόημα, β) την εστίαση στη γλώσσα και γ) την εστίαση στη χρήση.



Σχήμα 4: Η Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας, Cummins, 2005: 173

Η εστίαση στο νόημα περιλαμβάνει τη συνέχεια και συνοχή στη μάθηση (Σκούρτου, 2005: 16), την κατανόηση της εισερχόμενης πληροφορίας και την ανάπτυξη του κριτικού αλφαριθμητισμού (Cummins, 2000a). Το σημείο αυτό έχει τη βάση του στην αλληλεξάρτηση των γλωσσών και την κεντρική θέση των εννοιών (Σκούρτου, 2005, 2011). Σε άμεση συνάφεια με τη βάση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, οι μαθητές/τριες αξιοποιούν την προηγούμενη τους γνώση, τον προσωπικό τους γραμματισμό, και ενθαρρύνονται να κατανοήσουν το κείμενο, πρώτα σε επίπεδο κυριολεκτικής κατανόησης, δηλ. τι εννοεί το κείμενο, τι σημαίνει η εισερχόμενη



πληροφορία. Είναι σημαντικό η νέα γνώση να περιλαμβάνει στοιχεία που έχουν νόημα για όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα για τα δίγλωσσα. Αυτό σημαίνει πως η εστίαση στο νόημα εμβαθύνει στη γλώσσα και στην προηγούμενη γνώση των παιδιών. Έτσι, αφού το νόημα γίνει κατανοητό, με την εμβάθυνση στην κατανόηση των εννοιών και του λεξιλογίου και τη σύνδεση του με την εμπειρία και τις προηγούμενες γνώσεις τους, θα φτάσουν τα παιδιά και στο επίπεδο να αναπτύξουν τον κριτικό αλφαριθμητισμό (Cummins, 2005: 172). Αυτό θα συμβεί, επειδή η έννοια της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας μπορεί να προχωρήσει πέρα από την κατά γράμμα επιφανειακή κατανόηση, σε ένα επίπεδο γνωστικής και γλωσσικής επεξεργασίας. Η εστίαση στο νόημα, σύμφωνα με τον Cummins (2000) εξελίσσεται σε πέντε φάσεις που ξεκινούν από τον προσωπικό γραμματισμό του/της μαθητή/τριας και φτάνουν στο κειμενικό και διδακτικό νόημα της νέας γνώσης. Αφού ενεργοποιήσουν οι μαθητές/τριες τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα και αποτιμήσουν την εγκυρότητα τους, ενεργοποιώντας την κριτική τους σκέψη, χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα σε κάποια δημιουργική δραστηριότητα ή εργασία που τους/τις προσελκύει το ενδιαφέρον. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2005, 2011) η εστίαση στο νόημα, και όχι στην ίδια τη γλώσσα, αφήνει μεγάλα περιθώρια τόσο για τη χρήση διαφορετικών γλωσσών, ποικιλιών, κειμενικών ειδών της ίδιας γλώσσας όσο και για τη χρήση πολλαπλών / πολυτροπικών τρόπων έκφρασης του νοήματος, πέρα από τη γλώσσα.

Η εστίαση στη γλώσσα έχει στόχο την ανάπτυξη της γλωσσικής συνειδητοποίησης μέσα από τις τυπικές μορφές της γλώσσας, αλλά δεν περιορίζεται σ' αυτό. Στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (critical language awareness), (Cummins, 2005: 177, 2000a) η οποία σημαίνει μεταξύ άλλων τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ γλώσσας και εξουσίας. Οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να μάθουν τυπικές μορφές της γλώσσας, όπως η γραμματική, το συντακτικό κ.α. και μετά να προχωρήσουν σε ασκήσεις που αφορούν αυτές τις δεξιότητες. Ωστόσο, οι μαθητές/μαθήτριες δεν μένουν στο επίπεδο των τυπικών μορφών της γλώσσας, αλλά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν κριτική γλωσσική επίγνωση (critical language awareness) χρησιμοποιώντας τη γλώσσα με δημιουργικό τρόπο. Η κατανόηση και η παραγωγή της λογοτεχνίας, και ειδικά της ποίησης, μπορεί να συμβάλει με θετικό τρόπο στην εκμάθηση των γλωσσών (Bouvet & Close, 2006). Αρκετοί επιστήμονες και εκπαιδευτικοί έχουν τονίσει πόσο σημαντική είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής



συνειδητοποίησης, όχι μόνο ως μέσο για την πλήρη κατανόηση του πώς λειτουργεί ο γλωσσικός κώδικας αλλά και ως τρόπος για να ενισχυθεί η γλωσσική ταυτότητα των μαθητών.

Η συνιστώσα της εστίασης στη χρήση βασίζεται στην αντίληψη ότι οι μαθητές/τριες θα ήταν επιθυμητό να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο ενεργά, προκειμένου να εκφράσουν τον εαυτό τους, τις ταυτότητές τους και τη νοημοσύνη τους μέσω αυτής (Cummins, 2000a). Σε αυτήν τη συνιστώσα ενεργοποιούνται οι μαθητές/μαθήτριες, ώστε να εμπλακούν ενεργά και να δημιουργήσουν. Μελέτες έχουν δείξει ότι η χρήση της γλώσσας-στόχου συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική κατάκτηση (language acquisition) (Swain, 1997), αλλά και αποτελεί σημαντική προϋπόθεση, ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές και μαθήτριες να μη χειραγωγούνται από τις νέες συγκυρίες, αντίθετα να τις αντιμετωπίζουν και να τις αξιοποιούν με επιτυχία για το δικό τους όφελος.

3.3 Παραδοσιακή, προοδευτική και μετασχηματιστική παιδαγωγική

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στη βασική παιδαγωγική θεωρία, στην οποία στηρίχτηκε η πρόταση διδασκαλίας που προτείνουμε.

Η Μάθηση Μέσω Σχεδιασμού ή η Νέα Μάθηση (Kalantzis & Core, 2000), και το Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Γλωσσικής Ακαδημαϊκής Ικανότητας (Cummins, 2005) αποτελούν το πλαίσιο πάνω στο οποίο δομήθηκε η εργασία αυτή, και εμπεριέχουν τη Μετασχηματιστική Παιδαγωγική. Οι Παιδαγωγικές όμως θεωρίες για τη Γλώσσα που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υποστηρίζουν το παραδοσιακό ή το προοδευτικό μοντέλο διδασκαλίας της Γλώσσας (Κουτσογιάννης, 2015). Επομένως, οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί που ακολούθησαν τη μέθοδο αυτή προσπάθησαν να κάνουν μία σύζευξη των παιδαγωγικών θεωριών για τη Γλώσσα με τη Μετασχηματιστική Παιδαγωγική (Skourtou, Kourtis-Kazoullis, and Cummins, 2006).

Σύμφωνα με τον Cummins (1999: 205), το κάθε διδακτικό μοντέλο συνδέεται με διδακτικές παραδοχές στη γλωσσική διδασκαλία, τη γνώση και τη μάθηση, και με κοινωνικές παραδοχές που προσδιορίζονται από τον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις



πολιτισμού και εξουσίας αντιμετωπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα αποτελέσματα για τους μαθητές.

Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί: Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον			
	Παραδοσιακή	Προοδευτική	Μετασχηματιστική
Παιδαγωγική	<ul style="list-style-type: none"> • Έμφαση στο περιεχόμενο. • Γεγονότα, μη διαπραγματεύσιμες αλήθειες. • Μάθηση μέσω επανάληψης. • Δασκαλοκεντρικές αίθουσες-αυταρχικές. • Γενικό,σφαιρικό: αγνόηση διαφορών. 	<ul style="list-style-type: none"> • Έμφαση στη διαδικασία. • Έρευνα και εμπειρική μάθηση; 'φυσική' και 'αυθεντική' μάθηση. • Μαθητοκεντρικές αίθουσες: οι δάσκαλοι σαν συντονιστές. • Αναγνώριση της διαφορετικότητας, συχνά με επιφανειακούς ή τοκενιστικούς τρόπους. 	<ul style="list-style-type: none"> • Διδασκαλία και μάθηση σαν διάλογος. • Παιδαγωγικές μεταβολές: εμπειρία, εννοιολόγηση, ανάλυση, εφαρμογή. • Διαφορετική παιδαγωγική έμφαση και διαφορετικές συχνότητες για διαφορετικούς μαθητές και περιοχές γνώσης. • Αποδοχή της πολυμορφίας των βιόκοσμος: στρατηγικές ετερότητας για το συνανήκειν και τη μεταμόρφωση. • Μονοδιάστατα αποτελέσματα: ισότητα.

Πίνακας 2: The Learning by Design Guide, (Kalantzis & Cope, 2000: 35)

3.3.1 Παραδοσιακή Παιδαγωγική

Στην Παραδοσιακή Παιδαγωγική, έργο του/της εκπαιδευτικού είναι να μεταβιβάζει στους/στις μαθητές/τριες του γνώσεις και δεξιότητες, και να ελέγχει τη διδακτική αλληλεπίδραση, η οποία είναι σαφώς καθορισμένη στην επιτυχία των διδακτικών σκοπών. Το διδακτικό περιεχόμενο συχνά εστιάζεται στα επιφανειακά χαρακτηριστικά της γλώσσας, η οποία αναλύεται στα συστατικά της μέρη και η μάθηση έχει ιεραρχική σειρά, από το πιο απλό στο πιο σύνθετο. Στο παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο ονομάζεται και συσσωρευτικό/αποταμιευτικό, ο/η δάσκαλος/α δίνει δεξιότητες και πληροφορίες για να αποθηκευτούν στη μνήμη των μαθητών/μαθητριών. Δεν



υπολογίζει όμως την ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών ενώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο και τα υποχρεώνει να ακολουθήσουν το καθιερωμένο πλαίσιο, χωρίς να συνυπολογίζεται η διαφορετικότητα που τυχόν υπάρχει γλωσσικά ή πολιτισμικά, ώστε όλα να μπορούν να εκφράζουν και να μοιραζονται τα βιώματα τους ή την εμπειρία τους. Παράλληλα, δεν μπορούν όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες να κρίνουν τις πληροφορίες που τους δίνονται, αλλά υποχρεώνονται να τις αποδεχθούν και να τις απομνημονεύσουν ως τις μόνες σωστές (Cummins, 1999: 206-207).

3.3.2 Προοδευτική Παιδαγωγική

Αντίθετα με την Παραδοσιακή Παιδαγωγική που χωρίζει τη Γλώσσα στα συστατικά της, η Προοδευτική Παιδαγωγική αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως όλο. Δίνεται έμφαση στην ισότιμη πρόσβαση σε ευκαιρίες θέτοντας τον/τη μαθητή/μαθήτρια, στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης και τηρούνται οι αξίες της συμμετοχικής και της συστηματικής κατανόησης, στο πλαίσιο των βασικών παραδοχών κατασκευής της γνώσης. (Αρβανίτη, 2013α). Η μάθηση χτίζεται διερευνητικά και συνεργατικά και «η τάξη» θεωρείται μία κοινότητα μάθησης, στην οποία μαθητής/μαθήτρια και δάσκαλος/δασκάλα εργάζονται από κοινού στην παραγωγή της γνώσης (Cummins, 1999: 225). Αυτό βοηθάει πάρα πολύ τους/τις δίγλωσσους/δίγλωσσες μαθητές/μαθήτριες, γιατί εργάζονται από κοινού, εκφράζουν τις εμπειρίες τους, νιώθουν την αποδοχή της ταυτότητάς τους και αυξάνεται με τον τρόπο αυτό η αυτοεκτίμησή τους. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα επισημαίνει την ετερότητα, προωθεί την ανοχή και την αποδοχή των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών, αλλά τελικά δεν συνδέει την εκπαίδευση με τα κοινωνικά ζητήματα που θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον.

3.3.3 Μετασχηματιστική Παιδαγωγική

Η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική, αναφορικά με τις διδακτικές παραδοχές για τη γλώσσα, τη γνώση και τη μάθηση, έχει πολλά κοινά σημεία με την Προοδευτική Παιδαγωγική. Ωστόσο όσον αφορά τις κοινωνικές παραδοχές και το Αναλυτικό Πρόγραμμα ο Cummins (1999: 209), αναφέρει:

Η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική χρησιμοποιεί τη συνεργατική κριτική έρευνα για να καταστήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες ικανούς/νές να



κατανοήσουν και να συνδέσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων με την ατομική και τη συλλογική τους εμπειρία, να αναλύουν τα ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα που έχουν σημασία για τη ζωή τους», «...θα έχει ως στόχο να υπερβεί το αναλυτικό πρόγραμμα και να αναπτύξει τον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος περιλαμβάνει τις αναλυτικές ικανότητες που χρειάζονται για να διαπεράσει την επιφανειακή γνώση, να φτάσει στο βάθος της κοινωνικής πραγματικότητας....

Επομένως, η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική βασίζεται στην επίγνωση τη σύγχρονης κοινωνίας (Αρβανίτη, 2015) και των δεξιοτήτων των γνώσεων που χρειάζονται οι νέοι και οι νέες για να ενταχθούν παραγωγικά στο περιβάλλον που ζουν, να γίνουν ενεργοί πολίτες και να στέκονται κριτικά και υπεύθυνα μπροστά σε μια κοινωνία που προσφέρει πληθώρα επιλογών (Kalantzis & Cope, 2013). Επιπλέον, η Αρβανίτη (2015: 5) επισημαίνει ότι η Μετασχηματιστική Εκπαίδευση είναι συμπεριληπτική και διαπολιτισμική. Συμπεριληπτική, επειδή εμπλέκει με συνεργατικό και ενεργό τρόπο τον/τη μαθητή/μαθήτρια σε πρακτικές που οικοδομούν μία πολυπολιτισμική θεώρηση του κόσμου και από τη σκοπιά του «άλλου». Επίσης, μέσω ειδικών σχεδιασμών της διδασκαλίας και μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που υλοποιείται με τη διαφοροποίηση των γνωσιακών ρεπερτορίων, τη διαθεματικότητα, την αμοιβαιότητα και τη συνεργατική μάθηση, επιτυγχάνεται η συμπερίληψη στη Μετασχηματιστική Εκπαίδευση. Είναι όμως η Μετασχηματιστική Εκπαίδευση και διαπολιτισμική, επειδή στηρίζεται στην εμπέδωση της διαπολιτισμικότητας, μέσω της οποίας οικοδομούμε νέους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς αποδεχόμαστε τον άλλο ως διαφορετικό, αλλά ίσο όσον αφορά το πολιτισμικό του κεφάλαιο.

Καθώς μιλάμε για το μετασχηματισμό στην εκπαίδευση, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε και να διευκρινίσουμε ότι αυτός, αφορά ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα, δηλαδή τον/τη μαθητή/μαθήτρια, τη μάθηση, αλλά και τον/την εκπαιδευτικό (Σκούρτου, 2010). Όπως αναφέρεται στον Wells (1999), η γλώσσα έχει νόημα, όταν αυτή μετασχηματίζεται από καθημερινή γλώσσα, σε γλώσσα του σχολείου ή σε ακαδημαϊκή γλώσσα. Συνοψίζοντας η Σκούρτου (2010: 99) καταλήγει:

Ο μετασχηματισμός είναι αναγκαίος για τη γνώση, αλλά και για την εφαρμογή της στην καθημερινότητα και υλοποιείται τόσο στις δύο πλευρές της παιδαγωγικής σχέσης (εκπαιδευτικός/μαθητής-μαθήτρια), όσο και μετά από τη σχέση αυτή, και μετά και πέρα από το σχολείο. Επίσης ο μετασχηματισμός μπορεί να συγκεκριμενοποιηθεί και να μελετηθεί σε πολλά διαφορετικά επίπεδα της παιδαγωγικής σχέσης: τόσο σε σχέση με



τα περιεχόμενα που διδάσκονται, όσο και σε σχέση με εκείνα που μαθαίνονται. Τόσο σε σχέση με το μαθητή, όσο σε σχέση και με τον/τη δάσκαλο/δασκάλα. Τόσο σε σχέση με τη διαδικασία όσο και σε σχέση με το αποτέλεσμα της μάθησης.

Τέλος, σύμφωνα με την Αρβανίτη (2013: 114):

η Μετασχηματιστική Εκπαίδευση καθορίζει το είδος του πολίτη, ατόμου και εργαζόμενου που θέλουμε να διαπαιδαγωγήσουμε, προβάλλοντας μια νέα ηθική. Οι σύγχρονοι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να είναι ικανοί/νές στη διαχείριση της αμφισημίας της εποχής τους, της έντονης διαφορετικότητας και πολυπλοκότητάς της με ευέλικτο και καινοτόμο πνεύμα.

3.3.4 Διαπολιτισμική παιδαγωγική, αγωγή και εκπαίδευση

Η εισροή των οικονομικών μεταναστών στην Ευρώπη τη δεκαετία του '70 και τα κύματα ξενοφοβίας που τη συνόδεψαν, οδήγησαν την Ε.Ε. στο να υιοθετήσει τη διαπολιτισμικότητα, η οποία δεν αναφερόταν μόνο σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών που μιλούσαν διαφορετική από την εθνική Γλώσσα, αλλά αναζητούσε πρακτικές αντιρατσιστικού χαρακτήρα για την προώθηση της διαπολιτισμικής γνώσης, δηλαδή τη διασύνδεση και γνωριμία με άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, τον σεβασμό και την αναγνώριση της ισότιμης αξίας κάθε πολιτισμού σε σχέση με τον κυρίαρχο, τον προβληματισμό σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την αναγνώριση αυτών (Νικολάου, 1999: 146-147).

Σύμφωνα με το μήνυμα του Προέδρου του Π.Ι., Αλαχιώτη (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 1):

Η κοινότοπη διαπίστωση της κοινωνικής ρευστότητας της εποχής μας, η αυξανόμενη τάση της παγκοσμιοποίησης των πάντων, η πολυπολιτισμική πραγματικότητα και το ισχυρό ανταγωνιστικό πνεύμα που αναπτύσσεται σε κάθε πεδίο επιβάλλουν ένα επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου με τελικό στόχο τη διαμόρφωση ενός ισχυρού σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος ικανού να συμβάλλει στην αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία. Μια τέτοια στρατηγική, πρέπει να εστιάζεται στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς, καλλιεργώντας παράλληλα και την ταυτότητα του Ευρωπαίου πολίτη.

Γύρω από τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, σύμφωνα με τον Leicester (1989, στο Παπάς, 1998), αλλά και με αναφορά του Γκότοβου (1997), στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούμε έννοιες που χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες με την έννοια της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, όπως «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», «Διαπολιτισμική Αγωγή», οι οποίες όμως παραπέμπουν σε διαφορετικά νοήματα.



Ο όρος Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, εντάσσεται στη νεο-προοδευτική παιδαγωγική (Rohrs, 1984· Παπάς, 1998) ή χρησιμοποιείται στη θεωρία της αναστοχαστικής μετανεωτερικότητας σύμφωνα με την Αρβανίτη (2011). Σύμφωνα με την πρώτη θεώρηση (νέο-προοδευτική Παιδαγωγική), αναζητούνται οι ιδιαιτερότητες των ατόμων, η προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης στην ατομικότητα των μαθητών/μαθητριών. Σύμφωνα με τη δεύτερη θεώρηση (της αναστοχαστικής μετανεωτερικότητας), ζητούμενο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής είναι η ιδιαιτερότητα των ατόμων, η προσαρμογή της διδακτικής πράξης στην ατομικότητα των μαθητών/μαθητριών, στα ενδιαφέροντά τους και το στυλ μάθησής τους. Το σχολείο οφείλει να αποδεχθεί τη διαφοροποίηση και να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον τέτοιο, που θα συμβάλει στην ψυχολογική ασφάλεια του/της μαθητή/μαθήτριας και στην οικοδόμηση θετικής αυτοαντίληψης (Ματσαγγούρας, 2000: 6). Σύμφωνα πάλι με τις Αρβανίτη & Σακελαρίου(2008), ο σχεδιασμός των αναστοχαστικών αναλυτικών προγραμμάτων συμπεριλαμβάνει ολόένα και περισσότερα διαπολιτισμικά θέματα και παραδείγματα που αντανακλούν τις ποικίλες οπτικές και κοσμοαντιλήψεις, μέσα από μια διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση. Συνεπώς, ένα σύγχρονο αναστοχαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που προωθεί τη διαπολιτισμική μάθηση και εκπαίδευση, διαμορφώνει ουσιαστικά μια πολυσχιδή διαπολιτισμική ικανότητα (γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες) και δεξιότητα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης με βάση τις βιωματικές εμπειρίες και τον αναστοχασμό των ατόμων (Stier, 2006). Επομένως, η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική έχει στο κέντρο της το παιδί, αναλύοντας τα ενδιαφέροντά του, τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες του, και τον προσωπικό ρυθμό της μάθησής του. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, ως θεωρία (με αρχές και σκοπούς), έρευνα και διδασκαλία (Γκότοβος 1989: 23), έχει ως προτεραιότητα την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο, την ανάπτυξη απαραίτητου διδακτικού - εποπτικού επιμορφωτικού υλικού (Μάρκου, 1989: 1407), και, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (1989^α: 83-84), τον εμπλουτισμό των μαθησιακών αντικειμένων με πολυσχιδή πολιτισμικά στοιχεία.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αναφέρεται σύμφωνα με τον Γκότοβο (1997) τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα με την έννοια των ρυθμίσεων, αλλά και των πραγματικοτήτων μιας κοινωνίας, (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή κ.ά.) όσο και στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα της άσκησης αγωγής, διαχείρισης συμπεριφοράς, μέσα στο σχολείο.



Σύμφωνα πάλι με τον Μάρκου (1996: 31-32), (ο οποίος χρησιμοποιεί ενιαία τους όρους Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση), η Διαπολιτισμική Αγωγή / Εκπαίδευση ως αρχή, σημαίνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους και όλες τις νέες ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή ή την κοινωνική και πολιτισμική τους προέλευση, ενώ, ως διαδικασία, δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνέργεια ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων, με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα τις χαρακτηρίζει ισονομία, αλληλεγγύη, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Ως κίνημα, συνεχίζει ο Μάρκου (1996), η Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση σημαίνει ότι τόσο οι κοινωνικοί θεσμοί όσο και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί θα πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα έκφρασης των ατομικών και συλλογικών προσωπικοτήτων, να προβληθούν οι πολιτισμικές απαιτήσεις όλων και να υπάρχει υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης.

Η Διαπολιτισμική Αγωγή, σύμφωνα με τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998:14-15), είναι παιδαγωγική αντίδραση «θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα και προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων». Οι συγγραφείς διευκρινίζουν ότι Διαπολιτισμική Αγωγή μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος Αγωγής/Εκπαίδευσης (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1998: 16-17), που:

- απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι
- θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους
- είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις.

Όλοι οι πιο πάνω ορισμοί συγκλίνουν στην ανάγκη που υπάρχει, ώστε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην πράξη, δηλαδή στα σχολεία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και να εξισορροπηθεί η ευθύνη που έχει, αφενός, η εκπαίδευση να κοινωνικοποιήσει όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες σε έναν κοινό κώδικα αξιών και, αφετέρου, να αναγνωρίσει (η εκπαίδευση) τη διαφορετικότητα που υπάρχει στα



σχολεία και να την κατανοήσει ως «οικουμενικό γνώρισμα του ανθρώπου, δηλαδή ως πλουραλισμό των οπτικών, η συνέργεια των οποίων μπορεί να συμβάλλει στη διεύρυνση του κάθε ιδιαίτερου πολιτισμικού ορίζοντα» (Γκόβαρης, 2013: 10)

Συνοψίζοντας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη αποτελεί μία αναγκαιότητα. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να διαμορφώσουν ικανές συνθήκες, που να δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, να τους δίνουν προοπτικές και στήριξη να αναπτύξουν την αίσθηση του «ανήκειν», αλλά και να αναδειξουν την ταυτότητά τους, το πολιτισμικό τους κεφάλαιο σε συνθήκες κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική μάθηση είναι συνυφασμένη με την κοινωνική μάθηση και την κοινωνική δικαιοσύνη που αποσκοπούν στην ισότιμη συμμετοχή και διαμόρφωση διευρυσμένων πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών (Γκόβαρης, 2013: 29).

3.4 Συνδυασμός Θεωριών

Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας είναι σημαντικό να καλλιεργεί την επίγνωση των συντελούμενων αλλαγών στην κοινωνία και να διαπαιδαγωγεί ανάλογα τους/τις μαθητές/μαθήτριες, τους/τις αυριανούς/νές πολίτες/πολίτισσες, οι οποίοι/ες θα συμμετέχουν στις παγκοσμιοποιημένες πλέον κοινωνίες.

Εξαιτίας των αλλαγών αυτών, στα σχολεία υπάρχει δημογραφική, πολιτισμική διαφορετικότητα, η οποία εκφράζεται κυρίως μέσα από διαφορετικούς βίοκοσμους (Kalantzis & Cope, 2013). Αυτούς αξιοποιώντας τόσο οι Kalantzis & Cope (2013) όσο και ο Cummins (2005) προσπαθούν να εμπλέξουν με δραστηριότητες τους υπάρχοντες πόρους, δηλαδή την προηγούμενη εμπειρία, την προηγούμενη γνώση, για να παράγουν νέα γνώση, η οποία θα συμβάλει στην ενίσχυση των δυνατοτήτων των μαθητών/μαθητριών.

Επομένως, το σύγχρονο σχολείο είναι απαραίτητο να αξιοποιεί όλους αυτούς τους διαφορετικούς εθνικούς, γλωσσικούς και πολιτισμικούς πόρους που βρίσκονται «μέσα του», και τους συνδυάζει με νέες μορφές επικοινωνίας και μάθησης, που εμπεριέχουν και τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Οι εκπαιδευτικοί, ως συντελεστές της γνώσης και της μάθησης, έχουν την ευκαιρία να αδράξουν τα νέα δεδομένα και να συμβάλουν στη δόμηση μιας καλύτερης κοινωνίας μέσω των μαθητών/μαθητριών τους (Αρβανίτη, 2013). Συνεπώς, καταλήγουμε να



μιλάμε για μετασχηματιστική εκπαίδευση (Cummins, 2005· Kalantzis & Cope, 2013), η οποία αλλάζει το μοντέλο μάθησης, καθώς συνυπολογίζει τις συντελούμενες αλλαγές.

Παράλληλα, παίρνοντας ως αφετηρία τη θεωρία των Kalantzis & Cope (2013) όσο και τη θεωρία του Cummins (2005), διαπιστώνουμε ότι όλοι δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης. Μάλιστα, ο Cummins (2005: 168) θεωρεί ότι η προηγούμενη γνώση προχωρά πέρα από την πλαισίωση του/της μαθητή/μαθήτριας, βοηθάει τους/τις εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τους/τις μαθητές/μαθήτριες και να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους μέσα στο πλαίσιο των ενδιαφερόντων τους και των αναγκών τους. Επιπλέον, η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο η πολιτισμική και η γλωσσική γνώση των μαθητών βρίσκει έκφραση, παίρνει αξία, δίνοντας τους, μ' αυτόν τον τρόπο, κίνητρα να επενδύσουν και να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε αυτή τη βάση δομήσαμε τη διδακτική μας πρόταση στο μάθημα της Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, συνδυάζοντας τις θεωρίες των Cummins (2005) και Kalantzis & Cope (2013), αφενός με τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια, αφετέρου με τα Α.Π.Σ., Δ.Ε.Π.Π.Σ της Γλώσσας (2003) και το Π.Σ. (2011). Θεωρήσαμε πως απαιτούνται μαθησιακά περιβάλλοντα, που να είναι σχετικά με τον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, πιο αποτελεσματικά, να ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, να αξιοποιούν το γνωσιακό και συναισθηματικό τους κεφάλαιο, αλλά και να εντάσσουν και τους εκπαιδευτικούς και τα Α.Π. σε μια διαδικασία επανεξέτασης και μετασχηματισμού (Αρβανίτη, 2009).

Εκπαιδεύσαμε μέσα από τα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης του χειμερινού και εαρινού εξαμήνου τους/τις μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς, προσαρμόζοντας κατάλληλα τις πιο πάνω θεωρίες στο μάθημα της Γλώσσας και εξηγώντας τις γνωστικές διαδικασίες της Νέας Μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο στοχεύσαμε στο να έχει η μάθηση ως τελικό στόχο τον μετασχηματισμό της σχολικής γνώσης των μαθητών/μαθητριών, ώστε να γίνουν αυτοί/αυτές ικανοί/νές να ανταπεξέλθουν σε καταστάσεις που θα συναντήσουν στη ζωή τους, να μπορούν να είναι ευέλικτοι/ες και ενεργοί/ές.



3.5 Διδακτική της Γλώσσας στα Ελληνικά Αναλυτικά

Προγράμματα

Η προσέγγιση της διδασκαλίας της Γλώσσας, πριν φτάσει στη σημερινή της μορφή, πέρασε από διάφορες διακυμάνσεις, καθεμία από τις οποίες καθόρισε αυτή καθαυτή τη γλωσσική διδασκαλία. Στην πορεία, η διδασκαλία της Γλώσσας, αφομοιώνοντας τα νέα επιστημονικά δεδομένα, εξελίχθηκε σε μία πολύ σύνθετη διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Μιχάλη (2016: 166), «βασικός στόχος της διδασκαλίας της πρώτης/πρότυπης γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο είναι η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε δραστηριότητες με στόχο την καλλιέργεια πρακτικών κοινωνικού, λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού».

Στα Α.Π.Σ και τα Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003: 41-42) υπάρχει ειδική ενότητα που εστιάζει στη διδακτική μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος, η οποία επισημαίνει ότι για τη διδασκαλία της Γλώσσας :

- α) υιοθετείται η επικοινωνιακή προσέγγιση
- β) ισχύουν οι αρχές της κειμενοκεντρικής διάστασης
- γ) κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας θεωρείται “οριζόντιος στόχος” όλων των μαθημάτων, άρα αξιοποιούνται όλα τα μαθήματα και η σχολική ζωή.

Η διδακτική της Γλώσσας, σύμφωνα με τον Μήτση (2004: 104), διατρέχει αναγκαστικά τα τρία στάδια: της θεωρίας, της μεθόδου και της τεχνικής, τα οποία αποτελούν την πορεία από το θεωρητικό και αφηρημένο στο πρακτικό και συγκεκριμένο. Η διδακτική του μαθήματος της Γλώσσας είναι βασισμένη σήμερα στη Γενετική - Μετασχηματιστική θεωρία (Μήτσης, 2004) και εμπεριέχει ένα μοντέλο διδασκαλίας της Γλώσσας, γνωστό ως επικοινωνιακή προσέγγιση.

3.5.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Το γεγονός ότι μέχρι τη δεκαετία του 1960, η Γλωσσολογία είχε ως κυρίαρχο αντικείμενο έρευνάς της το γλωσσικό σύστημα και τη δομή του, συνέβαλε στο να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία των γλωσσικών δομών. Η πρακτική αυτή εξακολουθεί να επηρεάζει μέχρι σήμερα τη διδακτική προσέγγιση της Γλώσσας, αγνοώντας τη λειτουργική διαφοροποίησή της (Halliday κ.ά., 1964· Trudgill, 1975· Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).



Η είσοδος της “Γενετικής-Μετασχηματιστικής Θεωρίας” στη διδακτική της Γλώσσας ήταν αποτέλεσμα της αμφισβήτησης της παραδοσιακής και της δομικής προσέγγισης της διδασκαλίας. Τόσο ο Chomsky (1957 στο Μήτσης 2004: 140), με το επιχείρημα ότι δεν υπολόγιζε τη δημιουργικότητα των υποκειμένων όσο και η ομάδα Βρετανών Γλωσσολόγων, Littlewood, Johnson, Morrow, Widdowson και Candlin (στο Μήτσης, 2004), επηρεασμένοι από τις απόψεις των Halliday και Firth (Μήτσης, 2004), υποστήριξαν ότι τα προηγούμενα μοντέλα δεν λάμβαναν υπόψη την επικοινωνιακή/λειτουργική όψη της γλώσσας. Είναι γνωστό ότι η επιτυχία στην εκπαίδευση θεωρείται μεγάλο όφελος για την κοινωνία και καθώς συνδέθηκε η σχολική αποτυχία με την απουσία ολοκληρωμένης δυνατότητας επικοινωνίας, ήρθε το νέο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας να καλύψει το κενό. Οι τοποθετήσεις των επικοινωνιακών Γλωσσολόγων υποστηρίχθηκαν από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς, στο πλαίσιο της προσπάθειας για διάδοση και διδασκαλία των ευρωπαϊκών γλωσσών από ενήλικους κατοίκους της Ευρώπης.

Οι Γλωσσολόγοι, οι Κοινωνιολόγοι και οι Παιδαγωγοί αποκάλεσαν τη νέα αυτή προσέγγιση «επικοινωνιακή προσέγγιση» (communicative approach). Οι θεωρητικές βάσεις της βρίσκονται στο έργο των Hymes (1972), Halliday (1978), Παπαρίζου (1990), Τοκατλίδου (1999) και Χαραλαμπίδου (2000). Ο Hymes (1972) δίνει μεγάλη βαρύτητα στην επικοινωνιακή φύση του λόγου και καταφεύγει στους παράγοντες που συγκροτούν την ιδιαιτερότητα του επικοινωνιακού πλαισίου, στους οποίους οφείλει να προσαρμόζει ο λόγος τα βασικά χαρακτηριστικά του, όπως είναι το περιεχόμενο, η δομή και το ύφος (Χαραλαμπίδης 1999: 65).

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση δεν εξυπηρετείται η ρυθμιστική διδασκαλία, αλλά επιδιώκεται η εξοικείωση με τη λειτουργική-επικοινωνιακή διαφοροποίηση της γλώσσας. Η επικοινωνιακή προσέγγιση δεν στοχεύει σε ασκήσεις με κέντρο μόνο την πρόταση, διότι θεωρεί ότι οι προτάσεις δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά αποκτούν σημασία και μορφή ανάλογα με το προφορικό ή γραπτό κείμενο μέσα στο οποίο ανήκουν. Η επικοινωνιακή προσέγγιση προχωρά παρακάτω από την εκπαίδευση παραδοσιακού τύπου, με την οποία ασκούσαν τα παιδιά να κατακτήσουν δομικά στοιχεία και μετά να τα ενσαρκώσουν σε «ευρύτερες ενότητες» για να επικοινωνήσουν. Αντίθετα, στην επικοινωνιακή προσέγγιση η διαδικασία αυτή συνδέεται με τη μάθηση. Σύμφωνα με τον Halliday (1964: 181) «η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά, παρά όταν προσφέρεται ως ένα σύνολο από αποκομμένες



προτάσεις ή ασκήσεις». Το βασικό ζητούμενο στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διδασκαλίας είναι η άσκηση των παιδιών στο να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο σε ποικίλες, φυσικές κατά το δυνατόν ή προσομοιωμένες, επικοινωνιακές περιστάσεις, στις οποίες καλούνται να συμμετέχουν, έχοντας ξεκαθαρισμένη επικοινωνιακή τάση. Η πιο αποτελεσματική πρακτική για να δημιουργήσουμε φυσικές επικοινωνιακές περιστάσεις στην τάξη είναι η ενασχόληση των παιδιών σε δραστηριότητες, οι οποίες εμπνέουν στα ενδιαφέροντά τους, τα εμπνέουν και τα ενισχύουν να αφομοιώσουν και να αναπαράγουν διάφορες γλωσσικές μορφές και διαφορετικά κειμενικά είδη (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Για την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων αυτών είναι ανάγκη τα παιδιά να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, χρησιμοποιώντας και, κατ' επέκταση, κάνοντας κτήμα τους το κατάλληλο λεξιλόγιο, τα κατάλληλα γραμματικοσυντακτικά μέσα και αναζητώντας χρήσιμες για την εκάστοτε δραστηριότητα πληροφορίες, σε διάφορες γραπτές πηγές. Έτσι, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι τα γραμματικοσυντακτικά συστατικά στοιχεία και γενικά η όλη μορφή ενός κειμένου και η δομή του εξαρτώνται από τις ανάγκες, οι οποίες πρέπει να εξυπηρετούνται σε μια συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας και στην οποία το κείμενο θα αποβεί λειτουργικό (Αρχάκης, 2006: 33-34, 37)

Αυτή η διαδικασία μάθησης απαιτεί μια διαφορετική οργάνωση και λειτουργία της τάξης, ώστε να ενθαρρύνει τα παιδιά να επικοινωνήσουν άνετα τόσο μεταξύ τους όσο και με τον/την εκπαιδευτικό, διακρίνεται δε από ευελιξία και αποδοχή κάθε μαθησιακής δραστηριότητας που συντελεί στην επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών. Η επικοινωνιακή προσέγγιση προάγει την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες με στόχο την επικοινωνία και έτσι (τα παιδιά) δεν παραμένουν παθητικοί και άπραγοι δέκτες των όσων ακούν από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και μαθαίνουν να ενεργούν αυτόνομα.

Οι επικοινωνιακές ευκαιρίες που προκύπτουν από τις δραστηριότητες κατά την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης, προκαλούν τα παιδιά να κάνουν χρήση της γλώσσας, να συνεργάζονται για να αναζητήσουν πληροφορίες, να ταξινομήσουν και να αξιολογήσουν, να σκέφτονται υποθετικά, να συναινέσουν ή να διαφωνήσουν, να εκφράσουν απόψεις, να διατυπώσουν ή να επιλύσουν προβλήματα, να εκφράσουν τις εμπειρίες τους, κ.ά., και να καλλιεργήσουν τόσο τις μεταξύ τους όσο και με τον/την δάσκαλο/α ή με πρόσωπα εκτός σχολείου διαπροσωπικές σχέσεις. Προωθείται δηλαδή



η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών με θεσμικά οριοθετημένες μορφές λόγου και με μορφές κειμένων που παράγονται μέσα σε συγκεκριμένες γλωσσικές ή κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες (Χατζησαββίδης, 1997).

Ο/Η δάσκαλος/α παίρνει πια το ρόλο του εμπυχωτή/τριας που συντονίζει, σχεδιάζει, ενθαρρύνει, δίνει κίνητρα, διατυπώνει την άποψή του/της και είναι έτοιμος/η να βοηθήσει και να δώσει συμβουλές ως ισότιμο μέλος της ομάδας (Χαραλαμπόπουλος, 1997).

Στην επικοινωνιακή διδακτική διαδικασία, ο/η δάσκαλος/α είναι εκείνος/η που θα μεριμνήσει να επιλέξει κείμενα που θα επιδέχονται την επικοινωνιακή προσέγγιση μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τη δομή, αλλά και το νόημα του κειμένου. Κάνοντας τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, βάσει του κειμένου, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να προγραμματίσει πρακτικές, λαμβάνοντας υπόψη του τόσο το κεφάλαιο γραμματισμού των παιδιών όσο και τους πολιτισμικούς πόρους, που αυτά φέρουν στη τάξη (Chlopek, 2008).

Στον όλο σχεδιασμό μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει ποικίλο έντυπο υλικό όπως βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες, επιγραφές, ετικέτες προϊόντων, πολυτροπικά κείμενα κ. ά. Σημαντικό είναι επίσης να περιλαμβάνει και κείμενα με διαφορετικό διαπολιτισμικό περιεχόμενο, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες και στα παιδιά διαφορετικών πολιτισμών (Αρχάκης, 2006: 43).

Σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ Ν.Ε. Γλώσσας, 2003 και τα Π.Σ 2011 του Νέου Σχολείου, η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί το τελευταίο στάδιο στη διδασκαλία της γλώσσας μέσω της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής διαδικασίας μάθησης.

Ιδιαίτερη σπουδαιότητα στην επικοινωνιακή προσέγγιση κατέχει επίσης και ο προφορικός λόγος ο οποίος παράγεται κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας της επικοινωνιακής προσέγγισης του μαθήματος της Γλώσσας. Σημαντική είναι επίσης η συνεχής αξιολόγησή του μέσω της αυτοδιόρθωσης ή ετεροδιόρθωσης, χωρίς να υποχρεούται ο/η εκπαιδευτικός να αναλάβει το καθήκον αυτό στο τέλος. Καθ' όλη την επικοινωνιακή διαδικασία, με στόχο τον γραμματισμό, τα παιδιά κάνουν διάφορα λάθη γλωσσικά και επικοινωνιακά όπως: λάθη κλίσης, συμφωνίας των όρων της πρότασης και επικοινωνιακής καταλληλότητας. Τα λάθη όμως αυτά εκλαμβάνονται ως «ενδείξεις προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας των παιδιών», μπορούν να αποτελέσουν διαγνωστικά στοιχεία και να δώσουν την ευκαιρία στον/στην



εκπαιδευτικό να τα αξιοποιήσει για ανατροφοδότηση και επανασχεδιασμό (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. Ν.Ε. Γλώσσας, 2003: 3776).

Έτσι, τα παιδιά ανακαλύπτουν, κατανοούν και αποδέχονται τα λάθη τους, στηριζόμενα στη δική τους κρίση, στη γνώμη των συμμαθητών τους και στη γνώμη του/της δασκάλου/ας. (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ν.Ε. Γλώσσας στην Υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011: 21). Επιπλέον, ως ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης προτείνονται και οι ειδικές συνεδρίες, κατά τη διάρκεια των οποίων συζητούνται ενδεικτικά κείμενα των παιδιών και βελτιώνονται μετά από κοινή συνεισφορά (Κουτσογιάννης, 2017: 135).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach) συνδέεται με την κειμενοκεντρική προσέγγιση (η οποία θα αναφερθεί εκτενώς παρακάτω), (genre based approach), και οι δύο συνεισφέρουν βασικά στην καλλιέργεια του κριτικού εγγραμματισμού, δηλαδή στην αποτελεσματική κατανόηση, κριτική στάση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, που συμβάλλει τα μέγιστα στην κοινωνική ενσωμάτωση ακόμα και των μη προνομιούχων μαθητών/τριών.

Ο Halliday (1978: 12) υποστηρίζει ότι γλώσσα και κοινωνία είναι έννοιες αδιαχώριστες. «Καμία από αυτές δεν μπορεί να υπάρχει χωρίς την άλλη: δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνικό άτομο χωρίς γλώσσα ούτε γλώσσα χωρίς κοινωνικό άτομο». Θεωρεί επίσης ότι καθήκον του σχολείου είναι να εμπλουτίσει το λειτουργικό κεφάλαιο της γλώσσας των παιδιών, γεγονός που συνεπάγεται ότι τα παιδιά πρέπει να μπορούν «να ελέγχουν τις ποικίλες λειτουργικά διαφοροποιημένες μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία.

Έτσι, βάσει της λογικής του κριτικού γραμματισμού, τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως μεταβλητές και ως εργαλεία αντίστασης κατά όποιων στερεοτύπων επικρατούν στην κοινωνία, αλλά και ως εργαλεία ανάπτυξης νέων τομέων με την κατάλληλη γλωσσική χρήση (Cervetti, Pardales & Damico, 2001).

Την ίδια περίπου αντίληψη εκφράζει και η Legrand-Gelber (1980: 453-454). Τονίζει ότι «αυτό που προέχει είναι αυτός/ή που μιλάει να κατέχει έναν ικανοποιητικό αριθμό γλωσσικών επιπέδων ύψους για να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ποικίλες συνθήκες γλωσσικής επικοινωνίας. Η καλή χρήση της γλώσσας δεν μπορεί σε τελευταία ανάλυση να αναζητείται αλλού, παρά μόνο στην ευελιξία προσαρμογής του κώδικα στην ποικιλία των κοινωνικών σχέσεων και επομένως στην κυμαινόμενη και διαφοροποιημένη χρήση της γλώσσας».



3.5.2 Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2003) της ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο, τα κειμενικά είδη διακρίνονται σε δύο κατηγορίες ειδών λόγου: στον αναφορικό και τον κατευθυντικό λόγο.

Ο αναφορικός λόγος αφορά ανθρώπους, καταστάσεις, αντικείμενα κ.ά. και παρουσιάζει την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα σε έναν πομπό και σε έναν δέκτη ή τη συνομιλία και την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στα μέλη ενός πλαισίου. Ο κατευθυντικός λόγος περιλαμβάνει την προσπάθεια του πομπού να επηρεάσει το δέκτη είτε να μεταβάλει μία άποψη κτλ (Χατζηλουκά – Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009).

Το κάθε είδος λόγου, εμπεριέχει κατηγορίες κειμενικών ειδών. Ο αναφορικός λόγος περιλαμβάνει την αφήγηση, την περιγραφή, την ανακοίνωση κ.ά., ενώ ο κατευθυντικός λόγος περιλαμβάνει οδηγίες, συνταγές, επιχειρηματολογία, πρόσκληση κ.ά.

Στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών εξέχουσα θέση στη σχολική χρήση έχουν τα αφηγηματικά κείμενα. Τα παιδιά είναι καλό να έρχονται σε επαφή με αυτά τα κείμενα από πολύ μικρή ηλικία, διότι σύμφωνα με τον Bruner (1992) η αφηγηματική σκέψη αναπτύσσεται στα πρώτα στάδια του παιδιού και κατόπιν η λογικο-μαθηματική σκέψη. Ευκολότερα κείμενα θεωρούνται τα παραμύθια, οι ιστορίες, οι προσωπικές τους εμπειρίες κ.ά.

Τα περιγραφικά κείμενα αφορούν τη διαδικαστική περιγραφή. Προτείνονται για τις μεγάλες τάξεις του δημοτικού, διότι εξασκούνται τα παιδιά στην ακρίβεια και κυριολεξία της γλώσσας και στην καθαρότητα του λόγου. Τα παιδιά μπορούν να διατυπώσουν ατομικά ή σε ομάδες από την πρακτική πλευρά της καθημερινότητας συνταγές μαγειρικής, οδηγίες κατασκευής ενός επίπλου ή συναρμολόγησης μιας μηχανής, από την επιστημονική π.χ. να περιγράψουν την ηλεκτρόλυση, από την τεχνολογική π.χ. την επεξεργασία του βωξίτη. Βέβαια, οι περιγραφές αυτές δε βρίσκονται αυτοτελείς, αλλά συνήθως συναντώνται ως τμήματα μέσα σε άλλου είδους κείμενα.

Τα μη αφηγηματικά κείμενα θεωρούνται ότι είναι τα δυσκολότερα, αλλά είναι πολύ σημαντικά για το σχολείο (Kellogg, 1994: 210). Ο επιχειρηματολογικός λόγος ασκεί το παιδί στην κριτική σκέψη, στην ανάπτυξη της ικανότητας να επεξεργάζεται και να αξιολογεί πληροφορίες, να παίρνει θέση απέναντι στις διάφορες απόψεις, να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις, να ανακαλύπτει λάθη, συλλογισμούς, να



αντλαμβάνεται τις συνέπειες και να καταλήγει σε συμπεράσματα. Επίσης, να αναλύει τα επιχειρήματα, να αναπτύσσει και να παρουσιάζει τη σκέψη που εμπεριέχει μια άποψη (Παπούλια-Τζελέπη, 2001: 53). Η διδασκαλία αυτών των κειμένων, συνήθως βάσει των σχολικών εγχειριδίων, αρχίζει από την Ε' τάξη του δημοτικού ώστε να μπορούν τα παιδιά να διατυπώνουν και αντίθετες απόψεις που απαιτούνται στα κείμενα αυτού του είδους, δεδομένου ότι η ικανότητα αυτή εμφανίζεται στα παιδιά μετά το δέκατο έτος της ηλικίας τους (Coirier, 1996: 327). Οι πιο μικροί/ές μαθητές/τριες δεν μπορούν να διατυπώνουν αντιθέσεις και αρκούνται μόνο στο να διατυπώσουν τη θέση τους και να τη στηρίξουν με επιχειρήματα χωρίς να αναφέρουν καθόλου αντιθέσεις (Coirier 1996: 328).

Ωστόσο το κάθε κείμενο θα ήταν προτιμότερο να νοείται από δύο θεάσεις, από την πλευρά του συγγραφέα και από την πλευρά του αναγνώστη. Ο συγγραφέας γράφει ένα κείμενο σύμφωνα με τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις απόψεις του και πλήθος άλλων υποκειμενικών στοιχείων. Κάθε αναγνώστης προσλαμβάνει το κείμενο και συνυπολογίζοντας τα γλωσσικά και συμφραστικά στοιχεία του κειμένου, δίνει τις δικές του ερμηνείες. Με αυτές τις θεωρητικές παραδοχές η μελέτη, η πρόσληψη, ο σχεδιασμός και η παραγωγή ενός κειμένου, θα μπορούσε να γίνεται σύμφωνα με τις τέσσερις οπτικές που προτείνει ο κριτικός γραμματισμός (Ντίνας & Γώτη, 2016: 60-61).

Υπάρχουν δύο κατευθύνσεις διδασκαλίας της Γλώσσας. Η πρώτη κατεύθυνση, εστιάζει στη γλώσσα ως γλωσσικό αντικείμενο. Τα κείμενα σύμφωνα με την κατεύθυνση αυτή εξετάζονται αυτόνομα, ανεξάρτητα από το επικοινωνιακό πλαίσιο (Μήτσης, 2004). Σε αντίθεση με αυτήν την κατεύθυνση, η δεύτερη κατεύθυνση διδασκαλίας της γλώσσας, υποστηρίζει πως το κείμενο συνιστά μία γλωσσική ενότητα που δεν μπορεί να εννοηθεί έξω από το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται. Αυτή είναι η βασική αρχή της συστημικής λειτουργικής γραμματικής του Halliday (1978). Μάλιστα, ο ίδιος είχε αναφέρει ότι θεωρείται λειτουργική η συγκεκριμένη προσέγγιση «με την έννοια ότι αυτό που μας ενδιαφέρει, είναι το τι μπορεί να κάνει ο ομιλητής, παιδί ή ενήλικος με τη γλώσσα και ότι προσπαθούμε να εξηγήσουμε τη φύση της γλώσσας, την εσωτερική της οργάνωση και δομή με βάση τις λειτουργίες τις οποίες με την εξέλιξή της αναλάμβανε να εξυπηρετεί» (Halliday, 1978: 10). Δηλαδή, η συστημική λειτουργική γραμματική εξετάζει τη γλωσσική χρήση στο «συγκεκριμένο της πλαίσιο με πρωταρχικό στόχο την ερμηνεία και κατανόηση του



κειμένου αλλά και του συγκεκριμένου του καθώς και την ερμηνεία της μεταξύ τους σχέσης» (Ντίνας & Γώτη, 2016: 61).

Ο Halliday (2007: 269-290) εντοπίζει τρεις μεταβλητούς παράγοντες της περίπτωσης επικοινωνίας, οι οποίοι παίζουν βασικό ρόλο κατά τη χρήση της γλώσσας : το πεδίο (field) των κοινωνικών διαδικασιών, (τι συμβαίνει σε μία περίπτωση επικοινωνίας), τους συνομιλιακούς ρόλους (tenor) (ποιοι συμμετέχουν, ποιες οι σχέσεις μεταξύ τους) και τον τρόπο (mode) το ρόλο της γλώσσας, πώς ανταλλάσσονται τα νοήματα στις περιστάσεις επικοινωνίας (Κουτσογιάννης, 2011: 253).

Και οι τρεις πιο πάνω παράγοντες επικοινωνιακής περίπτωσης επηρεάζουν το είδος των γλωσσικών επιλογών που κάνουμε κατά την παραγωγή ενός γραπτού ή προφορικού ή υβριδικού κειμένου. Στους τρεις αυτούς μεταβλητούς παράγοντες της επικοινωνίας αντιστοιχούν οι τρεις λειτουργίες της γλώσσας κατά τη συστημική λειτουργική γραμματική: Η αναπαραστατική λειτουργία, η διαπροσωπική λειτουργία και η κειμενική λειτουργία (Ντίνας & Γώτη, 2016: 62).

Το κείμενο, όπως περιγράφηκε προηγουμένως, παρουσιάζεται να αποτελεί γλωσσική και νοηματική δομή που δεν αποτελείται μόνο από γλωσσικά στοιχεία αλλά και από εξωγλωσσικά, όπως εικόνες, ήχους κ.λ.π, και εκφράζει ένα νόημα. Τα κριτήρια που καθιστούν ένα κείμενο αποτελεσματικό με βάση τη γλωσσική και νοηματική του δομή είναι η ύπαρξη συνοχής, αλληλεξάρτησης ανάμεσα σε γλωσσικά και λεξιλογικά στοιχεία και τέλος το πλαίσιο επικοινωνίας (περικείμενο), καθώς είναι απαραίτητο για την πληρέστερη κατανόηση του κειμένου (Γκαράβελας, 2013). Οι παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός κειμένου, είναι γνωστοί ως κριτήρια κειμενικότητας και είναι: η συνοχή, η πληροφορικότητα, η συνεκτικότητα, η προθετικότητα, η διακειμενικότητα, η περιστασιακότητα και η αποδεκτότητα (Αρχάκης, 2013: 58-59)

Μία από τις θεωρήσεις της γλώσσας και συγκεκριμένα του κειμένου είναι η κοινωνική. Καθώς τα άτομα ζουν και ενεργοποιούνται μέσα στην κοινωνία επιτελούν κάθε φορά συγκεκριμένους συνομιλιακούς ρόλους, οι οποίοι απορρέουν από τους κοινωνικούς τους ρόλους. Το κείμενο λοιπόν, κατά την ανάλυση το βλέπουμε και ως κοινωνική πράξη (Ντίνας & Γώτη, 2016: 70-71).

Τέλος, η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του κειμένου είναι αυτό που ενδιαφέρει τον κάθε συγγραφέα. Είναι σημαντικό στη σχολική εκπαίδευση να γίνει



κατανοητό από τα παιδιά ότι η αποτελεσματικότητα ενός κειμένου, έχει αντίκτυπο στους αναγνώστες ή τους ακροατές (Ντίνας & Γώτη, 2016: 75).

Επομένως, οι μαθητές/μαθήτριες είναι απαραίτητο να κατανοούν και να κρίνουν το κάθε κείμενο, να βλέπουν κάτω από την επιφάνεια και να προσπαθούν να το ερμηνεύσουν, πριν το εμπιστευτούν και το «υιοθετήσουν».

3.5.3 Πολυγραμματισμοί

Στη σύγχρονη εποχή όλα τα άτομα που εμπλέκονται με τη μάθηση, είναι καλό να αποκτήσουν όλες εκείνες τις ικανότητες που θα τα καταστήσουν ικανά να σταθούν σε όλες τις κοινωνικές περιστάσεις, με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωπα. να κάνουν κτήμα τους τον “γραμματισμό” στη γλώσσα, ο οποίος θα τους δώσει τα εφόδια να διαμορφώσουν τη ζωή τους ανάλογα, δια μέσου της προφορικότητας, και της γραφής (Ντίνας & Γώτη, 2016)

Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2007 : 45) ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα του να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να έχει τη δυνατότητα να παράγει διάφορα είδη λόγου, και γενικά να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες, χρησιμοποιώντας γλωσσικά ή μη γλωσσικά κείμενα, γραπτό ή και προφορικό λόγο (Κουτσογιάννης, 2017). Γνωρίζοντας ο/η μαθητής/μαθήτρια νέα είδη λόγου, αποκτά τη δυνατότητα να ενσωματωθεί γλωσσικά σε νέους τομείς κοινωνικής δράσης και δύναμης» (Χατζησαββίδη, 2007: 52).

Ο Μιχάλης (2016: 172), αναφέρει ότι ο γραμματισμός συνιστά μια διαδικασία παραγωγής, κατανόησης και διακίνησης κειμένων, η οποία προϋποθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες και αντίστοιχα γνωστικά σχήματα, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του γνωστικού και κοινωνικού εξοπλισμού των μαθητών/μαθητριών.

Με αφορμή την έννοια του γραμματισμού έχει δημιουργηθεί και η παιδαγωγική του γραμματισμού, (literacy education), η οποία προτείνει πως τα κείμενα που θα χρησιμοποιούνται, θα ήταν χρήσιμο να είναι αυθεντικά και να έχουν σχέση με τη ζωή και την κοινωνία των μαθητών και μαθητριών, ώστε αυτοί/αυτές οι μαθητές/τριες να μπορούν να νοηματοδοτήσουν, και να δώσουν ουσία και περιεχόμενο σ’ αυτά. (Χατζησαββίδη, 2003β· Kalantzis & Cope, 2001·Κουτσογιάννης, 2017)



Δίπλα στην έννοια του γραμματισμού βρίσκεται η έννοια των πολυγλωσσικών, (multiliteracies). Οι πολυγλωσσισμοί έχουν σχέση με την πολυτροπικότητα των κειμένων και τη χρήση Νέων Τεχνολογιών, τα πολυμέσα και τις διάφορες μορφές κειμένων που χρησιμοποιούνται στη σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία που ζούμε. Τον Σεπτέμβριο του 1994, μια ομάδα από δέκα επιστήμονες, που έμειναν γνωστοί με την ονομασία New London Group, συναντήθηκαν στην πόλη Νέο Λονδίνο της Αυστραλίας, για να συζητήσουν σχετικά με το μέλλον του γραμματισμού. Το 1996 δημοσίευσαν το πρώτο τους κείμενο, το οποίο περιείχε την έννοια που επινόησαν, την έννοια των πολυγλωσσισμών, και μ' αυτήν προσπάθησαν να περιγράψουν δύο τομείς που έχουν σχέση με τις νέες τεχνολογίες και τις πολυγλωσσικές, πολυμορφικές κοινωνίες που διαμορφώνονταν σε όλες τις χώρες του κόσμου. Το επιστέγασμα των συναντήσεων τους συνοψίζεται στο παρακάτω χωρίο: «οι διαφορές της γλώσσας, του λόγου και των επιπέδων λόγου, είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής. Καθώς οι κόσμοι ζωής αποκλίνουν ολοένα και περισσότερο και τα όριά τους γίνονται όλο και πιο θολά, κεντρική πραγματικότητα της γλώσσας γίνεται η πολλαπλότητα των νοημάτων και η διαρκής τους διάτμηση. Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στη διαφορετικότητα μας» (στο Χατζησαββίδης 2003β· Kalantzis & Cope, 1999: 686). Βασικό στοιχείο των πολυγλωσσισμών θεωρείται το “σχέδιο” (design). Το “σχέδιο” στους πολυγλωσσισμούς περιλαμβάνει τρεις όψεις: α) το σχεδιασμένο (designing), β) τον σχεδιασμό (design) και γ) το ανασχεδιασμένο (the redesigning). (Χατζησαββίδης, 2003β· Kalantzis & Cope, 2001·Κουτσογιάννης, 2017).

Η πρώτη όψη, “το σχεδιασμένο”, περιλαμβάνει το σύνολο των κοινωνικοπολιτισμικών πόρων που διατίθενται, και οι οποίοι έχουν νόημα. (Χατζησαββίδης, 2003β· Kalantzis & Cope, 2001·Κουτσογιάννης, 2017)

Ο “σχεδιασμός” αναφέρεται κυρίως στη γραφή, την ακρόαση, την ανάγνωση, την παρατήρηση και την ομιλία. Έχει άμεση σχέση με το δημιουργικό μετασχηματισμό των υπάρχοντων πόρων, ώστε αυτά να είναι άμεσα ανταποκρίσιμα σε διαφορετικά επικοινωνιακά γεγονότα. (Χατζησαββίδης, 2003α· Kalantzis & Cope, 2001). Ο σχεδιασμός είναι συνδεδεμένος με το “σχεδιασμένο” και λειτουργεί ταυτόχρονα με αυτό. Ο σχεδιασμός μετατρέπει τη γνώση, τη μετασχηματίζει, δημιουργώντας κάτι



καινούριο με το να ανασυνδυάζει τους πόρους του σχεδιασμένου. (Χαζησαββίδης, 2003β· Kalantzis & Cope, 2001· Κουτσογιάννης, 2017).

Το “ανασχεδιασμένο”, είναι μια νέα πηγή γνώσης, μια ποικιλότροπη πολυτροπική δημιουργία, ένα νέο “σχεδιασμένο” που περιλαμβάνει κατασκευή νοήματος, μέσα από το κείμενο και την πολυπρόσωπη και πολύγλωσση κοινότητα στην οποία δημιουργείται (Χαζησαββίδης, 2003β· Kalantzis & Cope, 2001· Κουτσογιάννης, 2017).

Η εφαρμογή του σχεδίου σαν ολότητα (σχεδιασμένο, σχεδιασμός και ανασχεδιασμένο), στη γλωσσική διδασκαλία, αναπτύσσεται σε τέσσερις τομείς, όπως αναφέραμε και αναλύσαμε πιο πάνω: Την Τοποθετημένη Πρακτική, την Ανοιχτή Διδασκαλία, την Κριτική Πλαισίωση και τη Μετασηματισμένη Πρακτική (Χαζησαββίδης, 2003β· Kalantzis & Cope, 2001· Κουτσογιάννης, 2017).

Η Τοποθετημένη Πρακτική, αναφέρεται στη βιωμένη γνώση των μαθητών/μαθητριών μας και γίνεται η εισαγωγή στη νέα γνώση με πολυτροπικά κείμενα, που περιλαμβάνουν και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, τα οποία αναφέρονται στο κοινωνικό περιβάλλον ή ακόμα και στα βιώματά τους (Χαζησαββίδης, 2003β· Kalantzis & Cope, 2001· Κουτσογιάννης, 2017).

Η Ανοιχτή Διδασκαλία αφορά τη μορφοσυντακτική ανάλυση και κατανόηση των στοιχείων ενός πολυτροπικού κειμένου, γλωσσικών ή μη γλωσσικών, όπως είναι οι εικόνες, ο ήχος, κτλ., με το οποίο έρχονται σε επαφή οι μαθητές/μαθήτριές μας στη διάρκεια της Τοποθετημένης Πρακτικής (Χαζησαββίδης, 2003β· Kalantzis & Cope, 2001· Κουτσογιάννης, 2017).

Η Κριτική Πλαισίωση είναι ένας σημαντικός τομέας του “σχεδίου”, καθώς συνιστά την κριτική και την ερμηνεία της γλώσσας του πολυτροπικού κειμένου που επεξεργάζονται οι μαθητές/μαθήτριές μας συσχετίζοντας την με το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δρουν και εργάζονται (Χαζησαββίδης, 2003β· Kalantzis & Cope 2001· Κουτσογιάννης, 2017). Μέσα σε αυτόν τον τομέα οργανώνεται η διδασκαλία της γλώσσας με σκοπό να αναδειχθεί πώς μέσα από τη γλώσσα, αμφισβητούνται κυρίαρχες αντιλήψεις που προωθούν τις κοινωνικές ανισότητες ή υπάρχει ομογνωμία με οπτικές που επικρατούν στο κοινωνικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια εφαρμόζεται στη διδασκαλία ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος ωθεί τα παιδιά να μην θεωρούν τα πράγματα ως δεδομένα, αλλά να ψάχνουν κάτω από την επιφάνεια (Ντίνας & Γώτη 2016).



Τελευταίος τομέας, η Μετασχηματισμένη Πρακτική, είναι μία προσπάθεια εφαρμογής όλων των γνώσεων που απέκτησαν τα παιδιά μέσω της διδασκαλίας, και μεταφοράς τους σε άλλα κοινωνικά, πολιτισμικά πλαίσια, δείχνοντας έτσι τον μετασχηματισμό της γνώσης και την ικανότητα τους να αντιδρούν σε ανάλογα πλαίσια (Χατζησαββίδης, 2003β· Kalantzis & Cope 2001· Κουτσογιάννης, 2017).

Η έννοια των πολυγραμματισμών, όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου (2011), υποδηλώνει την ποικιλία μορφών κειμένου που έχουν σχέση και με τα νέα μέσα, αλλά και τις μορφές κειμένων που παράγονται στις πολύμορφες και πολυγλωσσικές κοινωνίες που ζουν οι μαθητές/μαθήτριες των σχολείων. Επισημαίνεται λοιπόν, η ανάγκη χρήσης «μεταγλωσσών» δηλαδή, τρόπων που περιγράφουν το νόημα με διάφορους τρόπους, (οπτικούς, γλωσσικούς κ.ά.), αλλά και σε πολυτροπικά κείμενα, όπου το νόημα κατασκευάζεται μέσω της συνεργασίας των διαφόρων τρόπων αναπαράστασης.

Οφείλουμε ωστόσο να σημειώσουμε εδώ, ότι η εφαρμογή της έννοιας των πολυγραμματισμών στην παιδαγωγική πράξη έχει πολλά κοινά στοιχεία με την έννοια της «Ολικής Γλώσσας» (Whole Language), (Μανταδάκη, 1999), το Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (Cummins, 2005), και τη Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 2003). Όλες αυτές οι θεωρίες, συγκλίνουν στην πρόθεσή τους να διαμορφώσουν ενεργούς πολίτες, ικανούς να σταθούν σε διάφορα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα και έτοιμους να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις προκλήσεις της ζωής. Βέβαια, οι θεωρίες από μόνες τους δεν έχουν αποτέλεσμα, αν ο «σχεδιαστής», στην παρούσα περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός, δεν μεταμορφώνει με επιτυχία την κάθε περίπτωση επικοινωνίας σε σημειωτική μορφή (Kress, 2010: 121).

3.5.4 Κριτικός γραμματισμός

Ο κριτικός Γραμματισμός αποτελεί μία σύγχρονη παιδαγωγική πρόταση διδασκαλίας στη Γλώσσα και εμφανίζεται υπό δύο εκφάνσεις (Ντίνας & Γώτη, 2016): τη γλωσσολογική και την παιδαγωγική.

Η γλωσσολογική έκφανση στηρίζεται στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday και αναπτύχθηκε με την Κριτική Γλωσσική Επίγνωση του Fairclough, το πλαίσιο των Πολυγραμματισμών και τη διδασκαλία με βάση τα είδη λόγου (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 414). Στοχεύει στη γλωσσική αλλά και την



κοινωνική ενδυνάμωση και έχει ως στόχο την ανάδειξη της πραγματικότητας που κρύβεται πίσω από τη γλώσσα (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 414).

Η παιδαγωγική έκφραση του Κριτικού Γραμματισμού οφείλεται σε μία ομάδα Παιδαγωγών και Κοινωνιολόγων που έχουν ως βάση το έργο του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire. Δέχθηκε επιρροές από τη φιλοσοφία του Μαρξ και την Κριτική Παιδαγωγική (Ντίνας & Γώτη 2016) και «παρουσιάζει το γραμματισμό ως μέσο κωδικοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας που οδηγεί το άτομο στη συνειδητοποίηση και τον μετασχηματισμό της κοινωνικής τους πραγματικότητας» (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 413).

Οι Τεντολούρης & Χατζησαββίδης (2014: 415) προσθέτουν επίσης, τον κοινωνικοπολιτικό λόγο του Κριτικού Γραμματισμού που έχει τις ρίζες του στις ιδέες του Freire και του Foucault, ενώ έχει ως στόχο «την ανάδειξη της πραγματικότητας που κρύβεται στον διαμεσολαβημένο λόγο από τα ΜΜΕ και δέχεται ότι αυτά αποτελούν φορείς που εκφράζουν το γραμματισμό. Δίνει έμφαση στο περιεχόμενο του κειμένου και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που αυτό παρουσιάζει» (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 416).

Η θεωρία του Paulo Freire από τη Βραζιλία μεταφέρθηκε στις Η.Π.Α., που οι Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, (2014: 416), την αναφέρουν ως εθνογραφικό λόγο του Κριτικού Γραμματισμού. Σύμφωνα με αυτόν τον λόγο οι αυριανοί πολίτες, οι μαθητές και οι μαθήτριες, είναι αναγκαίο όχι μόνο να βλέπουν και να κατανοούν τον κόσμο, αλλά να επεμβαίνουν σε αυτόν, να αμφισβητούν, να βλέπουν με κριτικό πνεύμα όσα γίνονται γύρω τους και να τον διαμορφώνουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να τους εκφράζει (Ντίνας & Γώτη 2016). Με αυτήν την έννοια «η εκπαίδευση και το σχολείο δεν αποτελούν τους μοναδικούς φορείς που παρέχουν γραμματισμό, αλλά φορείς γραμματισμού αποτελούν και η σχέση τους με το κοινωνικό περιβάλλον και τα άτομα που τη συγκροτούν» ((Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014: 416). Αυτό θα επιτευχθεί με τη διεύρυνση της δημιουργικότητας, της αυτορρύθμισης και μέσω της εμπλοκής τους με ποικίλες κειμενικές πρακτικές. (Ντίνας & Γώτη 2016). Στην Αυστραλία, (Σχολή του Σίδνεϋ), χρησιμοποίησαν την κριτική οπτική στη γλωσσική εκπαίδευση και καθώς είχαν μεγάλη εμπειρία στη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία στη γλωσσική εκπαίδευση, και λόγω του τοπικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, έκαναν πραγματικότητα τη δημιουργική αξιοποίηση της γραμματικής στην κριτική ανάγνωση



του κόσμου (Κουτσογιάννης, 2017). Οι λόγοι-εκφάνσεις του Κριτικού Γραμματισμού σύμφωνα με τους Τεντολούρη & Χατζησαββίδη (2014) λειτουργούν συμπληρωματικά.

Ο κριτικός γραμματισμός, όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου (2011), στοχεύει στην ευαισθητοποίηση όλων των πολιτών ως προς τις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους, ενώ υποστηρίζει ότι οι μορφές του γραμματισμού διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται μέσα από ιδεολογικές θέσεις συνδεδεμένες με μορφές κοινωνικής εξουσίας.

Οι βασικές αρχές που διέπουν την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού σύμφωνα με τους Ντίνα & Γώτη (2016: 35) είναι:

α. Απώτερος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η συν-διαμόρφωση των μαθητών/τριών σε κριτικά υποκείμενα.

β. Έμφαση στην καλλιέργεια του τρόπου, με τον οποίο η γλώσσα δομεί ποικίλα κείμενα (οπτική του δημιουργού), αλλά και στην ανάδειξη των πρακτικών, μέσω των οποίων διαπραγματευόμαστε τα κείμενα (οπτική του αποδέκτη/καταναλωτή του κειμένου).

γ. Στόχος η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην παραγωγή και τη διαπραγμάτευση νοημάτων που την αφορούν.

δ. Έμφαση στη διερεύνηση της δημιουργικότητας των μαθητών, μέσω της εμπλοκής τους με ποικίλες κειμενικές πρακτικές.

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού προσεγγίζει τα κειμενικά είδη με μεγαλύτερη ευελιξία, ενώ η ανάγνωση των κειμένων ισοδυναμεί με κριτική αποδόμηση της γλώσσας, των ρητών νοημάτων και των υπονοημάτων τους, καθώς και των πραγματικοτήτων που αυτά αναπαριστούν (Christie & Martin, 2007). Επίσης, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2011), ο κριτικός γραμματισμός βρίσκεται πίσω από τα κείμενα, στο νόημα, τους ιδεολογικούς λόγους που κρύβονται μέσα σε αυτά και τους σκοπούς που αυτά υπηρετούν και επομένως τα κείμενα είναι άμεσα συνυφασμένα με τον κριτικό γραμματισμό.

Η Καραντζόλα (2000 :1), αναφέρει πως «ο τελικός στόχος είναι να διαμορφώσει ο αναγνώστης τη δική του οπτική γωνία και την περαιτέρω κοινωνική του δράση, και, μέσω της κριτικής αποδόμησης της γλώσσας, να αντιληφθεί και να διακρίνει τα νοήματα από τα υπο-νοήματα των κειμένων, αλλά και την πραγματικότητα που αυτά τα νοήματα αντανακλούν».



Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2013), κάποιες χώρες έχουν σημαντική εμπειρία στον κριτικό γραμματισμό και σε επίπεδο εφαρμογών, ενώ άλλες χώρες είναι σε θεωρητικό ακόμα επίπεδο. Ωστόσο, επισημαίνει, ότι, ενώ χρησιμοποιείται το έργο του Foucault καθώς και αυτό του Kress ως σημαντικό για τον κριτικό γραμματισμό, είναι περιορισμένη η δυναμική αξιοποίηση των θεωρητικών αρχών των δύο διανοητών, ώστε να εστιάσουν στην κριτική ανάγνωση του σχολείου ως κειμένου. (Kress et al, 2005 στο Κουτσογιάννης 2013). Επειδή όμως, από έρευνες που έχουν γίνει, συμπεραίνεται ότι η θεωρία του κριτικού γραμματισμού δεν αναπλαισιώνεται και δεν κατανοείται από κάθε εκπαιδευτικό σύστημα με έναν ενιαίο τρόπο, γι' αυτό θα είναι καλύτερα να μιλούμε για κριτικούς γραμματισμούς και όχι για κριτικό γραμματισμό (Κουτσογιάννης, 2013)

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα Προγράμματα Σπουδών (2011: 12) αναφέρεται:

...το Π.Σ. που ακολουθεί η διδασκαλία της Γλώσσας, είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν (και στην περίπτωσή μας η γλώσσα και η λογοτεχνία), προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι –και πρέπει να είναι– διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες.

Βλέπουμε λοιπόν πως και το ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών προσεγγίζει τον κριτικό γραμματισμό, αλλά με το δικό του τρόπο και σε θεωρητικό επίπεδο. Ακόμα και η διδασκαλία της Γραμματικής προβλέπεται να αντιμετωπίζεται με κριτική σκέψη, δηλαδή κριτικά και λειτουργικά: «Τα βιβλία Γραμματικής, όπως και τα λεξικά, ακόμα και τα κείμενα από τα ανθολόγια, αποτελούν και αυτά με τη σειρά τους κειμενικά είδη, τα οποία οφείλουμε να αντιμετωπίζουμε με κριτική σκέψη (Π.Σ. 2011:14).

Το εύλογο ερώτημα, όπως αναφέρει και ο Κουτσογιάννης (2017: 270) είναι «πώς είναι δυνατόν να μεταβεί η γλωσσική διδασκαλία σε μία τέτοια κατεύθυνση, όταν η ισχύουσα γραμμική προσέγγιση είναι τόσο ισχυρή στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και όταν δεν έχει υπάρξει σοβαρή προεργασία εξειδίκευσης του συγκεκριμένου πλαισίου σε επίπεδο διδακτικής»;

Σ' αυτήν την κατεύθυνση κινούνται και οι προβληματισμοί της Καραντζόλα (2000: 1) που αναφέρει ότι

η προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού αντιτίθεται τόσο στην παραδοσιακή προσέγγιση όσο και στο κίνημα του προοδευτισμού. Ο



μεταπροοδευτισμός ορίζει με διαφορετικό τρόπο τις σχέσεις μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, μεταξύ προσωπικών και πολιτισμικών πόρων, μεταξύ νου και κοινωνίας. Συγχρόνως, έχει διαφορετικές συνεπαγωγές ως προς το τι μπορούν και οφείλουν να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για να είναι αποτελεσματικοί δάσκαλοι πρακτικών γραμματισμού.

3.6 Αξιολόγηση

Μέσα από το γεγονός της παγκοσμιοποίησης προέκυψε μια «κοινωνία της γνώσης» με τεχνολογικές, επιχειρηματικές και πολιτισμικές πτυχές. Ο διαρκής καταιγισμός γνώσεων και πληροφοριών με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας διευκολύνει την ανταλλαγή της ανθρώπινης εμπειρίας μέσα από διαφοροποιημένες μορφές μετάδοσης των μηνυμάτων, όπως: νέες κειμενικές αναπαραστάσεις, οπτικές σημειολογίες και απεικονίσεις, καθώς και διάφορα πολιτισμικά πρότυπα (Kalantzis & Cope, 2003).

Η εκπαίδευση, ως βασικός συντελεστής της ανάπτυξης και της εξέλιξης του παιδιού και κατ' επέκταση του αυριανού πολίτη, έχει επωμισθεί τη συνολική συγκρότηση ενός κοινωνικού κεφαλαίου, με προσανατολισμό τη δημιουργία ενός πολίτη, που να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των σύγχρονων «κοινωνιών της γνώσης, οι οποίες χρειάζονται ανθρώπους με ικανότητες, οργανωτική ευελιξία, ισχυρή αίσθηση ταυτότητας και τεχνογνωσία. Η εκπαίδευση, λοιπόν, αντιμετωπίζοντας τα κοινωνικά δεδομένα του 21^{ου} αιώνα, προσπαθεί να εγκαταλείψει τις παραδοσιακές γραφειοκρατικές μορφές εκπαίδευσης και αξιολόγησης, διότι δεν είναι πια χρήσιμες σε μια αγορά εργασίας, που δεν απαιτεί, όπως στο παρελθόν, σταθερές και προβλέψιμες δεξιότητες (Kalantzis & Cope, 2005). Στο πλαίσιο λοιπόν αυτού του νέου κοινωνικού δεδομένου, έχει προσανατολιστεί η μάθηση και η διδασκαλία και έχουν επαναπροσδιοριστεί οι σκοποί, οι μορφές και οι στρατηγικές αξιολόγησης, προκειμένου οι νέοι πολίτες να είναι εφοδιασμένοι με βασικές δεξιότητες απαραίτητες για τις σύγχρονες απαιτήσεις (Αρβανίτη, 2009).

Σ' αυτήν τη συνεχή αλλαγή του κόσμου έρχεται η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία δίνει βαρύτητα στην ανάπτυξη της στοχαστικοκριτικής και δημιουργικής σκέψης. Η Κριτική Παιδαγωγική προσπαθεί να συνδυάσει δυναμικά τη σκέψη με τη δράση του παιδιού, με στόχο την ανάπτυξη μαθησιακών και μεταγνωστικών ικανοτήτων, έχοντας ως άωτερο σκοπό τον μετασχηματισμό (Bertrand, 1994). Θεωρεί πολύ σημαντικό το να γνωρίζει το παιδί, πώς να μαθαίνει, να δρα και να αξιολογεί μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες (μεταγνωστική ικανότητα). Επιδιώκει επίσης την παραγωγή πρωτότυπων



ιδεών και λύσεων, που προκύπτουν από την ικανότητα της δημιουργικής σκέψης, καθώς και τη συνειδητοποίηση των αξιών και των στάσεων που ενεργοποιούν και κατευθύνουν τη σκέψη (συναισθηματική διάσταση) (Kalantzis & Cope, 2005).

Ασφαλώς, αντιλαμβανόμαστε, ότι υπάρχουν διαφορετικές μορφές σκέψης που είναι απαραίτητο να καλλιεργήσει και να αξιολογήσει το σχολείο, προκειμένου τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την κοινωνία της γνώσης. Χρειάζεται να αναπτύξει την, σύμφωνα με τους Guilford & Horfner (1971), ονομαζόμενη πλάγια ή αποκλίνουσα σκέψη (Αρβανίτη, 2009).

Η αποκλίνουσα σκέψη θα βοηθήσει τα παιδιά να αναλύσουν, αλλά και να αξιολογήσουν αμερόληπτα, ερεθίσματα και πληροφορίες που δέχονται από το περιβάλλον τους, αλλά και να ασκούν κριτική, ακόμα και να αμφισβητούν τις πληροφορίες αυτές. Σαφώς, για να αναπτυχθούν οι δεξιότητες αυτές είναι αναγκαίο από πολύ νωρίς τα παιδιά να εξασκηθούν, από τη φοίτησή τους σε παιδικούς σταθμούς ή και στην προσχολική εκπαίδευση, ώστε αυτό να συνεχιστεί και στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ, Α.Π.Σ (2003), για το Δημοτικό, και τα Π.Σ. (2011), αποτελούν ανοιχτά γενικά πλαίσια, τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τα αξιοποιήσουν εξειδικεύοντάς τα σε οργανωμένες μαθησιακές θεματικές ενότητες και νέες δραστηριότητες αξιολόγησης, αποφεύγοντας την άγνοια έμφαση στο περιεχόμενο και τη μεγάλη ανομοιογένεια στον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Τα περιεχόμενα μάθησης, που οργανώνονται σε θεματικές ενότητες και υλοποιούνται μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καλλιεργούν τη μεταγνωστική ικανότητα και δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να συνεργάζεται, να παρεμβαίνει στα πράγματα, να εκφράζει άποψη να συναποφασίζει δραστηριότητες και να συναξιολογεί (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005). Όλα τα παραπάνω μπορούν να εφαρμοστούν μέσα από την ενοποίησή τους, δηλαδή μέσα από την εφαρμογή τους στις τρεις βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος και όχι αποσπασματικά.

Το σύγχρονο σχολείο συστηματοποιεί και εξελίσσει τη γνώση, την οποία παίρνουν τα παιδιά από διάφορους χώρους, όπως το σπίτι, την κοινωνία, το σχολείο και γενικά από την αλληλεπικοινωνία τους, συμμετέχοντας σε διάφορες κοινότητες μάθησης. Επομένως, η μάθηση είναι πλέον πολύπλευρη και κατακτιέται μέσα από τη συμμετοχή και συνεργασία των παιδιών σε μια ομαδική προσπάθεια. Το ζητούμενο της νέας μάθησης είναι ότι ο αυριανός πολίτης συνίσταται: να έχει συνείδηση του τι δεν ξέρει,



να ξέρει πώς να μάθει και τι να μάθει, να μπορεί να επιλύει προβλήματα και να διδάσκεται μέσα από αυτή τη διαδικασία, να γνωρίζει πώς θα βρίσκει πληροφορίες μέσα από έγκυρες πηγές και να τις μετατρέπει σε γνώση, να είναι ικανός να συνεργάζεται και να παράγει συνεργατική γνώση, να γνωρίζει πώς να καθοδηγεί, να διδάσκει, να μπορεί να μεταδώσει τη γνώση σε άλλους, να καταγράφει και να δημοσιοποιεί τη γνώση (Αρβανίτη, 2009).

Καθίσταται πλέον αντιληπτό ότι, οι δεξιότητες αυτές δεν είναι δυνατόν να μετρηθούν με τα παραδοσιακά εργαλεία των αριθμητικών μετρήσεων και των εξετάσεων. Ένας μαθητικός κόσμος με πολυδιάστατη γνώση, με δημιουργικότητα, και μετασχηματισμό της γνώσης, μέσω πρακτικών δεξιοτήτων, είναι δύσκολο να αξιολογηθεί με τα παραδοσιακά εργαλεία αξιολόγησης. Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία, να είναι διαμορφωτική και να είναι ενταγμένη στην εξέλιξη του κάθε διδακτικού αντικειμένου, και, επίσης, να περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις, και να γίνεται συνείδηση και από τα ίδια τα παιδιά, ώστε να αξιολογούν μόνα τους την εξέλιξή τους (Αρβανίτη, 2009).

Κατά κάποιο τρόπο, η αξιολόγηση είναι απαραίτητο να θεωρείται ως διαδικασία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών, με σκοπό την αναθεώρηση αποφάσεων και ανατροφοδότησης ώστε να αποβλέπει στην πρόοδο και την εξέλιξη (Μανωλάκος, 2010).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της συνεχούς αξιολόγησης προσπαθεί να διαπιστώνει, να προβληματίζεται, να σχεδιάζει, να προγραμματίζει και στη συνέχεια να διαμορφώνει την εξέλιξη των μελών του.

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000), ο κοινωνικός εποικοδομισμός, η κριτική σκέψη, η ολιστική προσέγγιση της γνώσης και η αυθεντική αξιολόγηση, που αναφέρονται στα νέα Α.Π., αποτελούν τους άξονες της νέας αξιολόγησης στους οποίους στρέφεται η σύγχρονη Παιδαγωγική.

Στην εφαρμογή της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι, οι οποίες προσαρμόζονται στο περιεχόμενο και τη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου, στην ηλικία, στις μαθησιακές ανάγκες και στις εμπειρίες των μαθητών. Λαμβάνονται επίσης υπόψη: η ατομικότητα, η γλωσσική ικανότητα, ο ρυθμός ανάπτυξης, οι μαθησιακές γλωσσικές ευκαιρίες, που έχει κάθε παιδί, καθώς και το οικογενειακό και το κοινωνικό του περιβάλλον (Eurydice, 2005).



Η επιτυχία των τεχνικών που χρησιμοποιούνται εξαρτάται από το αν έχουν διαπιστωθεί εκείνες οι ικανότητες των παιδιών, που τους είναι απαραίτητες στην κοινωνία της γνώσης.

Η νέα αξιολόγηση είναι μια «σημαντική παράμετρος κοινωνικής λογοδοσίας» που ενημερώνει την οικογένεια, τα παιδιά και τους οικονομικούς κοινωνικούς εταίρους για το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών (Αρβανίτη, 2009).

Ωστόσο, οι μορφές αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τα ισχύοντα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003) είναι πολύ διαφορετικές ως προς τους σκοπούς, τις μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης και είναι οι εξής:

α. Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση:

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας και συγκεκριμένα στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή στην αρχή της διδασκαλίας μιας μαθησιακής ενότητας και αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των εμπειριών και των ενδιαφερόντων αλλά και τον εντοπισμό πιθανών δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Στη βάση της αρχικής αξιολόγησης τίθενται οι βάσεις για το σχεδιασμό της διδασκαλίας (Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003 :45)

β. Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση:

Εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αντιπροσωπεύει μια συνεχή και καθημερινή διαδικασία, έχει κυρίως πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή/μαθήτριας προς την κατάκτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και την εξαγωγή συμπερασμάτων για πιθανή τροποποίηση του σχεδιασμού ή της διδακτικής μεθόδου, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους (Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 45).

γ. Τελική ή συνολική αξιολόγηση:

Πρόκειται για ανακεφαλαιωτική αλλά και ανατροφοδοτική διαδικασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς σκοπούς. Η τελική αξιολόγηση διενεργείται με την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας ή με την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης και αποτιμάται με συστηματικό τρόπο το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας, που ακολουθήθηκε, αλλά και της προσπάθειας του παιδιού (Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 45).



Γενικά, στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης εφαρμόζονται τεχνικές κατάλληλες να εξυπηρετήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τους στόχους και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου, καθώς και το ανάλογο με την τάξη, γνωστικό επίπεδο του παιδιού. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο κατέχει «η ικανότητα απόκτησης και διαχείρισης της γνώσης και η πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της, αναδεικνύοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη «μαθησιακή ταυτότητα» του κάθε παιδιού» (Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 45). Ως εργαλεία κυρίως χρησιμοποιούνται τα εξής:

1. Γραπτές δοκιμασίες, διάρκειας λίγων λεπτών έως και μιας διδακτικής ώρας, κατά περίπτωση
2. Προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις κατανόησης διάφορων τύπων (ανοικτού ή κλειστού), αποκλίνουσας ή συγκλίνουσας σκέψης
3. Ανάπτυξη μικρού δοκιμίου με τη βοήθεια ερωτήσεων
4. Ερωτήσεις σύντομης απάντησης, προφορικές ή γραπτές
5. Θέματα σύμπτυξης περιεχομένου, προφορικά ή γραπτά
6. Ερωτήσεις κρίσης: προσφέρονται περισσότερο για την αξιολόγηση βαθύτερης κατανόησης του περιεχομένου μιας ενότητας ή ενός βιβλίου
7. Συνθετικές δημιουργικές εργασίες (Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 46).

Σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα 8/1995, η αποτίμηση της προόδου του μαθητή/της μαθήτριας στηρίζεται και στην καθημερινή προφορική εξέταση και στην όλη συμμετοχή του/της στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες, καθώς και στα αποτελέσματα των εργασιών, τις οποίες πραγματοποιεί ο/η μαθητής/τρια στο σχολείο ή στο σπίτι (Eurydice, 2005).

Η αξιολόγηση των παιδιών στην τάξη είναι μια διαρκής διαδικασία, η οποία δεν έχει οπωσδήποτε εξεταστικό χαρακτήρα, αλλά οδηγεί στην ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό του/της εκπαιδευτικού για επανασχεδιασμό των διδακτικών πρακτικών, με στόχο τη βελτίωση σε όλα τα επίπεδα: του/της μαθητή/τριας, της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος. (Μανωλάκος, 2010).

Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι καλό να συμβαδίζει με τις αλλαγές που συντελούνται σε κάθε εποχή και να οδηγεί στους απαραίτητους μετασχηματισμούς που θα βελτιώσουν τη «μαθησιακή κουλτούρα» του οργανισμού μάθησης (Kalantzis & Cope, 2013: 430· Αρβανίτη, 2009: 84).



Κεφάλαιο 4

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Το κεφάλαιο αυτό θα εισαγάγει τον/την αναγνώστη/αναγνώστρια της παρούσας έρευνας στη μεθοδολογική προσέγγιση και τον ερευνητικό σχεδιασμό που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό προσδιορίζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι διαδικασίες ανάλυσης που αξιοποιήθηκαν με απώτερο στόχο την προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν αρχικά.

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε αυθεντικά Ημερολόγια παρατήρησης/Πρωτόκολλα διδασκαλίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, που ενώ το πλαίσιο είναι απόλυτα σαφές, (ίδιο σχολικό εγχειρίδιο, ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, κ.ά.), εντούτοις υπάρχει διαφοροποίηση στην πρακτική εφαρμογή, στη στοχοθεσία αλλά και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Η ιδιαιτερότητα αυτή μας οδηγεί σε ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων έρευνας προκειμένου να αποκομίσουμε τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Παρασκευόπουλος (1993: 15), «η πολυμεθοδολογική προσέγγιση είναι ο κανόνας στην έρευνα», καθώς η μονομερής ερευνητική προσέγγιση μπορεί να αποτυπώσει μόνο μία πλευρά της πραγματικότητας.

4.1 Έρευνα Δράσης

4.1.1 Ιστορική Αναδρομή

Οι ρίζες της έρευνας δράσης βρίσκονται στη θεωρία του πραγματισμού, και ξεκινούν από τις ΗΠΑ και τον Dewey, ο οποίος θεωρεί πως ο πραγματισμός είναι θεωρία διερεύνησης. «Έρευνα» για τον Dewey «είναι σκέψη συνυφασμένη με δράση και στοχασμό πάνω στη δράση και κατά τη διάρκεια της δράσης. Ο ερευνητής βρίσκεται μέσα σε μία προβληματική κατάσταση και σε αλληλεπίδραση μαζί της» (Χατζηγεωργίου, 2000: 35-49). Αργότερα ο Corey και οι συνεργάτες του στο Πανεπιστήμιο Columbia, θέλοντας να διεξάγουν μελέτες για τα σχολικά προβλήματα, αποπειράθηκαν να χρησιμοποιήσουν την έρευνα – δράση. Ωστόσο, και πριν απ’



αυτούς, η έρευνα δράσης χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος παρέμβασης στα κοινωνικά προβλήματα από τον Lewin κατά τη δεκαετία του 1940. Σε αυτόν αποδίδεται για πρώτη φορά και ο όρος έρευνα – δράσης (action research). Ο Lewin (1946, στο Κατσαρού, 2016) συνέδεσε την ιδέα της έρευνας - δράσης με την ιδέα της υλοποίησης πειραμάτων, όχι στο εργαστήριο, αλλά στο κοινωνικό πεδίο. Ο Corey, το 1949 χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο έρευνα – δράση στην εκπαίδευση, διότι το ερευνητικό του πεδίο, όπως προαναφέραμε, αφορούσε την εκπαίδευση. Μάλιστα, με τον όρο αυτό ο Corey, όπως δήλωνε, εννοούσε την «έρευνα που την αναλαμβάνουν επαγγελματίες του πεδίου, (εκπαιδευτικοί, διοικητικά στελέχη, κ.ά.) με σκοπό να βελτιώσουν τις πρακτικές τους (Corey, 1953 στο Κατσαρού, 2016: 46).

Τη δεκαετία του 1950 το ενδιαφέρον για την έρευνα – δράσης διατηρήθηκε έντονο καθώς η έρευνα - δράσης χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για την ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Το 1970 και τις αρχές του 1980, η έρευνα – δράσης εμφανίζεται ξανά, συστηματικά και οργανωμένα στη Μεγάλη Βρετανία, με ηγετική φυσιογνωμία τον Steinhouse, παιδαγωγό και ερευνητή στο Πανεπιστήμιο East Anglia. Η έρευνά του ξεκίνησε με αφορμή την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, το οποίο θεωρούνταν ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στην πρόοδο της γνώσης και της μάθησης στο σχολείο.

Ο Steinhouse, σεβόμενος ιδιαίτερα τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες θα εφάρμοζαν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τους έδωσε ενεργό ρόλο στην έρευνά του. Θεωρούσε ότι οι μάχιμοι/μες εκπαιδευτικοί ήταν οι πλέον κατάλληλοι/λες για να κρίνουν τις πρακτικές τους και γι' αυτό εκτιμούσε τις ερμηνείες τους για τις πρακτικές τους περισσότερο από τις ερμηνείες που έδιναν οι εξωτερικοί ερευνητές. Σε αυτόν οφείλεται το κίνημα του «εκπαιδευτικού ως ερευνητή» (teacher as researcher movement). Το έργο του Steinhouse συνέχισαν οι συνεργάτες του Elliott & Adelman και χρησιμοποίησαν την έρευνα – δράσης δίνοντάς της έναν πρακτικό προσανατολισμό (Κατσαρού, 2016).

Στις ΗΠΑ, το 1980, εμφανίζεται η έρευνα –δράσης με τον Schon (1983) να υποστηρίζει την αναστοχαστική λογική του επαγγελματισμού (reflective nationality of professionalism). Σύμφωνα με αυτή τη λογική οι επαγγελματίες στοχάζονται κατά τη δράση τους (in action), δρουν και στη συνέχεια αναστοχάζονται πάνω σ' αυτήν (on action).



Στην αντίπερα άκρη, στην Αυστραλία και στο Πανεπιστήμιο του Deakin διαμορφώθηκε μια άλλη θεώρηση της έρευνας - δράσης, η κριτική εκπαιδευτική έρευνα – δράσης με κύριους θεμελιωτές τους Carr και Kemmis. Οι δύο αυτοί ερευνητές δίνουν έναν κριτικό χαρακτήρα στην έρευνα και την τοποθετούν μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, όπου δρουν. Θέτουν τους/τις εκπαιδευτικούς ερευνητές/τριες να είναι ενεργοί/ές με ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που ερευνούν, θεμελιώνοντας την κριτική έρευνα – δράση τους στην κριτική κοινωνική θεωρία της σχολής της Φρανκφούρτης, και την κριτική θεωρία του Habermas (Κατσαρού, 2016).

4.1.2 Ορισμοί της Έρευνας Δράσης

«Είναι αξιοσημείωτο ότι στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί δεκάδες όροι για να αποδώσουν την έρευνα – δράσης, όπως συμμετοχική έρευνα-δράση, συμμετοχική έρευνα, κοινοτική συμμετοχική έρευνα, έρευνα των εκπαιδευτικών, αυτοδιερεύνηση του εκπαιδευτικού, κ. ά.» (Κατσαρού, 2016: 21), αλλά και «ενεργός έρευνα, έρευνα – δράση, έρευνα δράσης, ενεργητική συμμετοχική έρευνα» (Κατσαρού, 2016: 22). Αυτοί οι πολλαπλοί τρόποι ονοματοποίησης της έρευνας – δράσης μαρτυρούν ότι δοκιμάστηκε σε πολλά επιστημονικά και κοινωνικά πεδία, έχει γενικευμένο χαρακτήρα και χρησιμοποιείται ως όρος ομπρέλα (Κατσαρού, 2016: 21) που καλύπτει πολλούς άλλους όρους.

Πολλοί είναι και οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την έρευνα-δράσης και διαφοροποιούνται ανάλογα με τους στόχους που η καθεμία επιδιώκει και τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιεί. Θα αναφέρουμε επιλεκτικά κάποιους από τους ορισμούς αυτούς, ώστε να διαμορφώσουμε μία εικόνα για τις ποικίλες επιστημονικές παραδοχές σχετικά με την έρευνα-δράσης και την εκπαιδευτική έρευνα δράσης.

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1997: 258) «η έρευνα-δράση είναι παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης».

Οι Kemmis & Mc Taggart (1988: 56) υποστηρίζουν ότι «η έρευνα - δράση είναι μια μορφή συλλογικής αυτό-αναστοχαστικής (self-reflective) έρευνας, που αναλαμβάνεται από τους/τις συμμετέχοντες/χουσες στις κοινωνικές καταστάσεις, προκειμένου να βελτιώσουν τις κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές τους, καθώς



επίσης και να κατανοήσουν τις πρακτικές τους και τις καταστάσεις στις οποίες πραγματοποιούνται».

«Έρευνα - δράση είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliot, 1991: 69)

Η Πηγιάκη (2001: 55) εξάλλου, υποστηρίζει ότι η έρευνα δράση είναι ένα κύκλος στον οποίο βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση η θεωρία με την πράξη, όπως ακριβώς συνδέεται και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού με το ρόλο του/της ερευνητή/ερευνητριάς.

4.1.3 Ορισμοί της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης

«Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε μια δέσμη δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, στη βελτίωση του σχολείου και στην ανάπτυξη πολιτικής και σχεδιασμού. Κοινό στοιχείο στις δραστηριότητες αυτές είναι ο καθορισμός των στρατηγικών που θα εφαρμοστούν και που μετά θα υποβληθούν σε συστηματική παρατήρηση, μελέτη και αλλαγή. Όσοι συμμετέχουν στην Έρευνα Δράσης παίρνουν μέρος σε όλο το φάσμα αυτών των ενεργειών» (Grundy & Kemmis, 1988: 322). Ο ορισμός αυτός παρουσιάστηκε από τα μέλη του Εθνικού Σεμιναρίου για την Έρευνα Δράσης, που έγινε το Μάιο του 1981 στο Πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας.

Επίσης, σύμφωνα με τον Kemmis (στο Hopkins, 1985: 32) «η έρευνα δράσης είναι μία μορφή αυτο-στοχαστικής διερεύνησης, που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές».

Η Κατσαρού (2016: 18), αναφέρει ότι «με τον όρο εκπαιδευτική έρευνα δράση, εννοούμε μιας μορφής διερεύνηση που κάνουν οι ίδιοι οι επαγγελματίες πάνω στην πρακτική τους, κυρίως με στόχο να διερευνήσουν ζητήματα τοπικής εμβέλειας και να αναπτύξουν δράσεις ή λύσεις, ώστε να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που έχουν αναγνωρίσει, βελτιώνοντας συνολικά την εκπαιδευτική συνθήκη μέσα στην οποία εργάζονται». Γίνεται δηλαδή η διαδικασία που φαίνεται στο πιο κάτω σχήμα:



Σχήμα 5

Πηγή: Coghlan, D. & Brannick, T. (2001): 22, στο Κατσαρού, 2016: 249

4.1.4 Βασικά Χαρακτηριστικά της Έρευνας Δράσης

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε η εκπαιδευτική έρευνα – δράσης, καθώς τα χαρακτηριστικά της ικανοποιούν τις επιδιώξεις της παρούσας έρευνας.

α) Η έρευνα - δράσης δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών μέσα από ποικίλες συνεργασίες (Κατσαρού, 2016: 161), αλλά και στην ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία όλων των συμμετεχόντων. Στη συγκεκριμένη μελέτη τόσο η ερευνήτρια όσο και οι φοιτητές/φοιτήτριες του Παν/μίου Αιγαίου συμμετείχαν σε μία ενεργό διαδικασία και συνεργασία ισότιμα, καθώς οι στόχοι της έρευνας απέβλεπαν στο να δοθεί η δυνατότητα στους/στις μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς να αναρωτηθούν, να διερευνήσουν, να εξηγήσουν, να κατανοήσουν θεωρίες και πρακτικές (Valli, 1992: 189) Επίσης, ο Τσάφος αναφέρει για την εκπαιδευτική έρευνα - δράσης ότι «είναι μια διαδικασία αμφίδρομης επιμόρφωσης και αποβλέπει στη συνεργατική διεπιδραστική απεικόνιση και καταγραφή των αναγκών και προβλημάτων (Τσάφος, 2012).

β) Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της έρευνας – δράσης είναι η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας και η συνεπακόλουθη διασύνδεση θεωρίας και πράξης. Σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν τρόπους δουλειάς, που στη συνέχεια υπόκεινται σε συστηματική παρατήρηση, κριτικό γραμματισμό και αλλαγή.



Επομένως, οι εκπαιδευτικοί διερευνούν διαλεκτικά τη θεωρία και την πράξη: η θεωρία δε φαντάζει απρόσιτη, αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική κρίση του/της εκπαιδευτικού. Μέσω αυτής της διαδικασίας, η πρακτική εμπλουτίζεται, ενώ παράλληλα αναμορφώνεται και επεκτείνεται η ακαδημαϊκή γνώση. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι φοιτητές/φοιτήτριες δοκίμασαν τον τρόπο δουλειάς τους μέσω της πρακτικής άσκησης και την εφαρμογή της μεθόδου της Νέας Μάθησης και διερεύνησαν την ακαδημαϊκή γνώση με βάση και τη θεωρία του Cummins (2005) με το Πλαίσιο για την Εκμάθηση της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας, χρησιμοποιώντας διαλεκτικά τη θεωρία σε σχέση με την επαγγελματική πράξη.

γ) Ως τρίτο χαρακτηριστικό, αναφέρεται η στοχαστική και αναστοχαστική διάσταση της έρευνας δράσης, καθώς ως βάση της έχει την υποστήριξη και ανάδειξη στοχαστικών διαδικασιών. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε μία διαδικασία, μέσω της οποίας στοχάζονται και προσπαθούν να ερμηνεύσουν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους και ευρύτερα στο σχολικό χώρο. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα μπόρεσαν στη διαδικασία να κάνουν τον αναστοχασμό τους σε σχέση με την πρακτική τους, να εντοπίσουν τις δυσκολίες που συνάντησαν τις οποίες προσπάθησαν να τις συζητήσουν με ομότιμους τους και με την ερευνήτρια και τις υπεύθυνες καθηγήτριες του μαθήματος, ώστε από κοινού να οδηγηθούν σε ένα είδος γνώσης το οποίο είναι υπό συνεχή διερεύνηση.

δ) Το τέταρτο χαρακτηριστικό είναι η σύνδεση της έρευνας – δράσης με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η δράση που οι εκπαιδευτικοί θέτουν υπό διερεύνηση είναι εστιασμένη περισσότερο στον λογικό στοχασμό τους ως επαγγελματιών. Με αυτό τον τρόπο, μέσω της έρευνας - δράσης αναπτύσσουν ουσιαστικά την ικανότητά τους για κρίση, κριτική και κατά συνέπεια αναπτύσσουν την επαγγελματική τους γνώση. Η έρευνα – δράσης, στη συγκεκριμένη μελέτη, θεωρήθηκε ως η πιο αποτελεσματική τεχνική εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, επειδή βασίζεται στην κατανόηση και στην αναμόρφωση της πρακτικής τους, ώστε να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και τους τρόπους μάθησης στην εκπαίδευση μέσα από τις δικές τους αναζητήσεις και πρακτικές.

4.1.5 Είδη της Έρευνας Δράσης

Οι δύο κύριοι θεμελιωτές της έρευνας δράσης σύμφωνα με την Κατσαρού (2016: 77), Carr και Kemmis, παρουσιάζουν τα είδη της έρευνας δράσης, θεμελιώνοντας τα



στα τρία «θεμελιώδη ενδιαφέροντα» του Habermas (1971). Έτσι, στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις τύποι έρευνας δράσης:

A) Η τεχνική έρευνα δράσης. Η γνώση είναι κανονιστική και η έρευνα στηρίζεται σε ένα προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο. Στοχεύει στην παραγωγή τεχνικής γνώσης που επιτρέπει την πρόβλεψη στο πλαίσιο διερεύνησης των σχέσεων αιτίας – αποτελέσματος. Για το σχεδιασμό της έρευνας χρησιμοποιείται ένα συγκεκριμένο προκατασκευασμένο θεωρητικό πλαίσιο και η έρευνα επικεντρώνεται στο προϊόν, ενώ στοχεύει σε γενικευτικού τύπου αποτελέσματα.

B) Η Πρακτική έρευνα Δράσης. Αυτού του είδους η έρευνα επιδιώκει να αναπτύξει πρακτική γνώση, δηλαδή εκπαιδευτική θεωρία που προκύπτει από την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα την τροφοδοτεί. Η πρακτική γνώση διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μέσω στοχασμού και διαλόγου στοχεύουν στην αποκάλυψη και συνειδητοποίηση της προσωπικής θεωρίας τους, των εκπαιδευτικών τους αρχών και των παγιωμένων πρακτικών, που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη. Σκοπός της έρευνας αυτού του είδους είναι η βελτίωση της πράξης, η οποία προϋποθέτει θεωρητικό στοχασμό. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ενεργητικό ρόλο, ερμηνεύει συγκεκριμένες συνθήκες, οι οποίες βελτιώνουν την πρακτική (Κατσαρού, 2016: 78).

Γ) Η Χειραφετική έρευνα Δράσης. Η χειραφετική έρευνα δράσης στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή. Προχωράει πέρα από την πρακτική έρευνα δράσης επειδή δεν περιορίζεται σε μία διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού, αλλά επεκτείνεται στην ανάλυση και τον μετασχηματισμό των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν την πρακτική μέσα στην τάξη. Δεν περιορίζεται σε σχολικές τάξεις, αλλά έχει ως τελικό στόχο τη σύνδεση με κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, ώστε να επιφέρει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Κατσαρού, 2016: 79).

4.1.6 Επιλογή της μεθόδου έρευνας: Προσδιορισμός, τεκμηρίωση και στάδια που ακολουθήθηκαν

Όπως αναφέρουν οι Altrichter, Posch & Somekh (2001: 298), η έρευνα δράσης συμβάλλει σημαντικά:

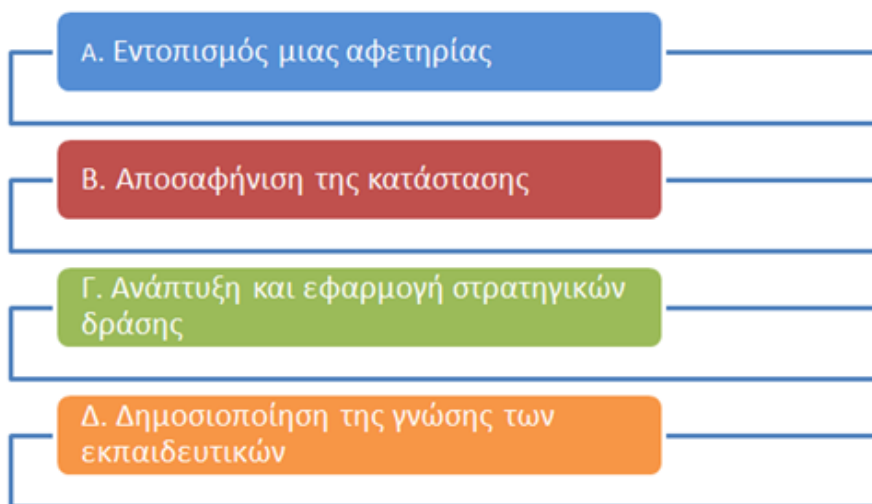
α) στην επαγγελματική ανάπτυξη των μεμονωμένων εκπαιδευτικών που βελτιώνουν τις πρακτικές τους θεωρίες και την ικανότητα για δράση μέσω, του αναστοχασμού και της δράσης.



β) στην πρόοδο της εκπαιδευτικής έρευνας

γ) στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος και στη βελτίωση της πρακτικής κατάστασης που ερευνάται, χάρη στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα από εφαρμογή επιτυχημένων στρατηγικών δράσης.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης της διδασκαλίας της Γλώσσας με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης στην παρούσα διατριβή, μετά από επίπονη διερεύνηση, επιλέχθηκε ως κεντρικός ερευνητικός άξονας η Έρευνα - Δράσης παρά τους περιορισμούς που διατυπώθηκαν πως δεν αποτελεί συνήθη ερευνητική πρακτική σε διδακτορική διατριβή (Zuber-Skerritt & Perry, 2002). Μια διδακτορική εργασία εστιάζει στο ειδικό, μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια (Dunleavy, 2003), ενώ αναφέρεται σε ένα γενικό και ευρύ σύνδεσμο επιλογών και πεδίων. Συνυπολογίζοντας, ωστόσο, τη συμβολή της έρευνας δράσης, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, επιλέχθηκε η συνέργεια και αντιπαραβολή του γενικού πλαισίου της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης με τα ειδικά ζητούμενα της συγκεκριμένης εργασίας. Βασικό άξονα και σκεπτικό της ερευνητικής μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τα τέσσερα στάδια εξέλιξης που προτείνονται από τους Altrichter, Posch & Somekh (2001: 25), και αποτελούν, όπως αναφέρουν, τα διαδοχικά στάδια που έχουν όλα τα μοντέλα της έρευνας δράσης:



Σχήμα 6: Η δομή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 29)

Στο πρώτο στάδιο ο/η ερευνητής/τρια εντοπίζει μία αφετηρία και έχει τη βούληση να προχωρήσει στη διερεύνησή του/της. Οι αφετηρίες της έρευνας δράσης έχουν μια προοπτική ανάπτυξης και βρίσκονται σε σημεία που υπάρχουν ασυμφωνίες (Altrichter,



Posch & Somekh, 2001: 65). Στη συγκεκριμένη έρευνα η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια θέλησε να βελτιώσει μία πρακτική κατάσταση, τις Πρακτικές Ασκήσεις των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου και τη δυσκολία εναρμόνισης της θεωρίας με την διδακτική πράξη. Για να το κάνει αυτό έλαβε υπόψη της μια σειρά από παραμέτρους, όπως η φύση του θέματος-«προβλήματος», τις δυνατότητες ερευνητικής διερεύνησης, τις εδραιωμένες παραδοχές και παγιωμένες αντιλήψεις των φοιτητών/φοιτητριών για τη διδασκαλία και πολλά άλλα θέματα και προβληματισμούς, τα οποία συζήτησε με τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες που αποτέλεσαν «το δείγμα», αλλά και την ερευνητική ομάδα με την οποία δούλεψε.

Το δεύτερο στάδιο, είναι το στάδιο της αποσαφήνισης της κατάστασης που προωθεί την έρευνα σε μία πιο λεπτομερή εξέταση και κατανόηση των πρακτικών θεωριών που διέπουν τις διδακτικές πράξεις (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 79). Κατά το στάδιο αυτό, στη συγκεκριμένη έρευνα, έγινε αναγνώριση της υπάρχουσας κατάστασης, δηλαδή του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας μέσα από την τήρηση ημερολογίου παρατήρησης δύο δίωρων διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας (είτε στις τάξεις Γ', Ε' είτε στις τάξεις Δ', Στ') που έγινε σε 22 σχολεία του νησιού της Ρόδου, κατά τη Β' Φάση των Πρακτικών Ασκήσεων των φοιτητών/φοιτητριών του Παν/μίου Αιγαίου. Ακολούθησε αποσαφήνιση και κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης που επικρατούσε στα σχολεία, σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας. Μετά από συζητήσεις και άτυπες συνεντεύξεις, διατυπώθηκαν από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες προβληματισμοί, πρακτικές θεωρίες και υποθέσεις που αφορούσαν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και αυτενέργειας των παιδιών, της αυτοεκτίμησης, της συνεργατικότητας, της αλληλεγγύης, της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη και της απόκτησης δεξιοτήτων μάθησης. Στο στάδιο αυτό, η επαγγελματική εμπειρία της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού, οι καταγραφές από τα ημερολόγια που συγκεντρώθηκαν και οι άτυπες συνεντεύξεις που καταγράφηκαν στο προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας προσανατόλισαν τον περαιτέρω σχεδιασμό της έρευνας.

Το τρίτο στάδιο αναφέρεται στην εφαρμογή στρατηγικών δράσεων που έχουν άμεση συνάφεια με το δεύτερο κατά σειρά στάδιο αλλά και με το πρώτο στάδιο της εφαρμογής της έρευνας δράσης. «Η έρευνα - δράσης, όπως αναφέρουν οι Altrichter, Posch & Somekh (2001: 225), είναι έρευνα η οποία διεξάγεται από επαγγελματίες, οι οποίοι θέλουν να βελτιώσουν την πρακτική τους. Δεν τους αρκεί να αναπτύξουν



θεωρίες για μία κατάσταση: θέλουν να αξιοποιήσουν τη νέα τους γνώση για να αλλάξουν την κατάσταση, να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας και μάθησης για τους ίδιους και τους μαθητές τους, να βελτιώσουν τη διδακτική πρακτική τους». Επιπλέον οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν (ό.π., 2001: 297), ότι «η έρευνα - δράσης βασίζεται στη θεωρία του αναστοχαστικού ορθολογισμού και θεωρεί την παραγωγή (ερευνητικής) γνώσης ως αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης της δράσης».

Η εφαρμογή των στρατηγικών δράσης, επισημαίνουν οι Altrichter, Posch & Somekh (2001: 226), δεν επιλύει άμεσα ένα πρόβλημα, αλλά μέσα από την συνεχή μετατροπή της σκέψης σε πράξη και την υποβολή της πράξης σε περαιτέρω προβληματισμό, τόσο οι θεωρίες που παράγονται με τη σκέψη, όσο και το απόθεμα των στρατηγικών δράσης επεκτείνονται, αναλύονται, βελτιώνονται είτε επανέρχονται στο στάδιο της αποσαφήνισης και γίνονται καινούριες στρατηγικές δράσης.

Στο πλαίσιο αυτό έγινε από την ερευνήτρια επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και οι φοιτητές/φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου μαζί με την ερευνήτρια, αφού έκαναν εκτενή ανάλυση των διδασκαλιών που παρακολούθησαν και της σχέσης τους με την προτεινόμενη μέθοδο της διδασκαλίας της Γλώσσας με τη Νέα Μάθηση, προχώρησαν σε αναστοχασμό όλης της διαδικασίας, εμβάθυναν στην κατανόηση της νέας μεθόδου και επανακαθόρισαν τις στρατηγικές δράσης τους στις Πρακτικές Ασκήσεις της Γ' Φάσης, στις οποίες θα εφαρμόζαν στη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας τη μέθοδο της Νέας Μάθησης.

Το τελευταίο στάδιο της έρευνας δράσης αφορά τη δημοσιοποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών, η οποία στην παρούσα διατριβή αναφερόταν στην εφαρμογή των αποτελεσμάτων στην πράξη (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 264). Ένας τρόπος, αναφέρουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές (2001: 264), διάχυσης των εμπειριών και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την έρευνα, είναι η μετατροπή τους σε πρακτική δράση. Αυτή μπορεί να συνίσταται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση αλλαγών στη διδασκαλία, οι οποίες θα υπαγορεύονται από τα προηγούμενα στάδια της έρευνας. Αυτό ακριβώς έγινε κατά τις Πρακτικές Ασκήσεις της Γ' Φάσης των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου. Η πρακτική δράση των φοιτητών/φοιτητριών καταγράφηκε στα Πρωτόκολλα, όπως ονομάζονται οι εργασίες που παρέδωσαν οι μελλοντικοί/κές δάσκαλοι/λες του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Αιγαίου, μετά τις Πρακτικές Ασκήσεις της Γ' Φάσης. Μέσα στις εργασίες αυτές γίνεται αποτίμηση της διδασκαλίας τους, καθώς και αναστοχασμός.



4.2 Παρατήρηση

Η παρατήρηση (observation) είναι η διαδικασία συγκέντρωσης ανοιχτών πληροφοριών άμεσα, και δίνει την ευκαιρία να καταγραφούν οι πληροφορίες αυτούσιες, στο πεδίο της έρευνας (Cresswell, 2008: 252). Η συστηματική παρατήρηση είναι πιο μεθοδευμένη και γίνεται με βάση κάποια οργανωτική σχεδίαση, ενώ έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να προσφέρει ολοκληρωμένη εικόνα του πεδίου τη έρευνας. Υπάρχουν δύο είδη παρατήρησης: η συμμετοχική παρατήρηση και η μη συμμετοχική (Cohen & Manion, 1997).

4.2.1 Συμμετοχική παρατήρηση-Συμμετοχή του/της ερευνητή/ερευνήτριας: Συμμετέχων ερευνητής-

Ο/Η συμμετέχων/συμμετέχουσα παρατηρητής/τρια είναι ένας ενεργητικός ρόλος που επιτρέπει στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια να είναι μέρος της ομάδας και να βιώσει τα όσα έχουν παρατηρηθεί κατά την έρευνα, ώστε να τα κατανοήσει καλύτερα. Επίσης, σύμφωνα με τον Patton (1990), η προσωπική επαφή με έναν κοινωνικό χώρο προσφέρει πολλές δυνατότητες και πλεονεκτήματα. Οι Eliot και Adelman (στο Hopkins, 1995: 153) δηλώνουν ότι “ο συμμετοχικός παρατηρητής είναι στην καλύτερη θέση για να συλλέξει δεδομένα για τα παρατηρούμενα υποκείμενα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές”. Έτσι ο/η συμμετέχων/συμμετέχουσα παρατηρητής/παρατηρήτρια αναπτύσσει σχέσεις με τα υποκείμενα της έρευνας και λαμβάνει υπόψη του/της τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους, αλλά και τις απόψεις τους. Μέσα από τα υποκείμενα της παρατήρησης, ο/η ερευνητής/τρια μελετά τον εαυτό του/της και τις αντιδράσεις/αλληλεπιδράσεις με τα υποκείμενά του/της. Αντιμετωπίζει με αυτόν τον τρόπο τον εαυτό του/της ως κομμάτι του ερευνητικού πεδίου. Την ίδια στιγμή που συμμετέχει στην έρευνα μπορεί να καταγράφει πληροφορίες, γεγονός το οποίο είναι πολύ δύσκολο ή το προτεινόμενο είναι να καταγράφει λεπτομερώς τις παρατηρήσεις του/της, αμέσως μετά την παρατήρηση. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή του εργαλείου, ήταν συνέχεια σε επαφή με τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες και συζητούσε μαζί τους τις απορίες και τους προβληματισμούς τους παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση. Ο Wells (1999) επισημαίνει πως η εκπαιδευτική έρευνα θα πρέπει να είναι «συλλογική προσπάθεια», στην οποία συμπεριλαμβάνονται όλοι, οι συμμετέχοντες, οι ερευνητές και όλοι γενικά



οι εμπλεκόμενοι. Η εικόνα αυτή συμβαδίζει με το πλαίσιο της παρούσας έρευνας, καθώς:

Η μάθηση περιλάμβανε την ενεργή συμμετοχή στη δημιουργία της γνώσης

Οι δάσκαλοι/λες, οι μαθητές/τριες, οι φοιτητές,/τριες, οι πανεπιστημιακές δασκάλες και η ερευνήτρια, συμμετείχαν όλοι ενεργά σε ένα δίκτυο ανάδειξης και προώθησης της γνώσης.

Τονίστηκε η κοινωνική διάσταση της επικοινωνίας, καθώς περιλάμβανε ομάδες που ήταν αναγκαίο

να επικοινωνούν και να φέρνουν ένα αποτέλεσμα.

Αξιοποιήθηκαν οι γλωσσικοί πόροι, η προηγούμενη γνώση και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Με αυτόν τον τρόπο αναδείχτηκαν οι ταυτότητες των μελών της τάξης.

Η έρευνα περιλάμβανε κριτική συνεργατική έρευνα, γιατί όλα τα μέλη συμμετείχαν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία, ενώ παράλληλα ασκούσαν την κριτική τους και τη συζητούσαν με τις πανεπιστημιακούς και την ερευνήτρια.

4.2.2 Κριτήρια αξιολόγησης συμμετοχικής παρατήρησης

Σύμφωνα με τα κριτήρια του Smith (στο Καζούλλη, 2001: 63) για την αξιολόγηση της εγκυρότητας των ερευνών που χρησιμοποιούν τη συμμετοχική παρατήρηση, στην παρούσα διατριβή λήφθηκαν υπόψη τα εξής:

1. Ποιότητα επιτόπιας παρατήρησης
2. Ελευθερία πρόσβασης
3. Πολλαπλότητα μεθόδων
4. Εντατική Παρατήρηση

Η παρατήρηση μέσα στην τάξη βοήθησε στον εντοπισμό στοιχείων που δε θα φαίνονταν, αν χρησιμοποιούσαμε μόνο ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Επιπλέον, η ερευνήτρια είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικός και, επομένως, είχε πρόσβαση στις σχολικές μονάδες που συνεργάστηκαν με το Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο των Πρακτικών Ασκήσεων, αλλά και επικοινωνούσε συνεχώς κατά τη διάρκεια των Πρακτικών Ασκήσεων και με εκπαιδευτικούς των τάξεων που δέχονταν φοιτητές/φοιτήτριες για παρατήρηση και διδασκαλία. Ακολουθήθηκε μια μικτή



μεθοδική διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων προκειμένου να υπάρξει μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία.

4.2.3 Μη συμμετοχική παρατήρηση

Ο/Η μη συμμετοχικός/κή παρατηρητής/παρατηρήτρια, είναι αποστασιοποιημένος /νη από το ερευνητικό πεδίο και τα υποκείμενα της έρευνας, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να είναι αμερόληπτος/η και αντικειμενικός/ή. Αυτού του είδους η παρατήρηση είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς και η παραμικρή διαταραχή γίνεται αισθητή μέσα στη σχολική τάξη (Goffman, 1996).

4.3 Συλλογή Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων περιλάμβανε ποικίλα μέσα:

1. Ημερολόγια
2. Συνεντεύξεις
3. Πρωτόκολλα Εργασιών φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αιγαίου
4. Ερωτηματολόγιο
5. Αναστοχασμός φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αιγαίου

4.3.1 Ημερολόγια

4.3.1.1 Προσωπικό Ημερολόγιο

Η ερευνήτρια κρατούσε συστηματικά ημερολόγιο, το οποίο συμπλήρωνε μετά από κάθε συνάντηση με τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες, αλλά και μετά από κάθε συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων, στις οποίες έκαναν την Πρακτική τους Άσκηση οι φοιτητές/τριες του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου.

Η ερευνήτρια κατέγραφε επίσης τις αντιδράσεις των παιδιών από τα σχολεία που επισκεπτόταν κατά τη διάρκεια των Πρακτικών Ασκήσεων, αλλά και από τα παιδιά του σχολείου, στο οποίο η ίδια ήταν διευθύντρια και παρακολούθησε ανελλιπώς τις πρακτικές των επτά φοιτητών/φοιτητριών που δίδαξαν εκεί.



4.3.1.2 Ημερολόγια Φοιτητών/φοιτητριών

Όπως αναφέρεται και στο κεφάλαιο 5.1, κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων της Β' Φάσης της Πρακτικής τους Άσκησης των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε του Παν/μίου Αιγαίου στα Δημοτικά Σχολεία της Ρόδου, οι φοιτητές/φοιτήτριες κρατούσαν «Ημερολόγιο Παρατήρησης Διδασκαλίας». Το «Ημερολόγιο Παρατήρησης Διδασκαλίας» βασιζόταν σε 7 άξονες, οι οποίοι περιλάμβαναν μια σειρά από στοιχεία, τα οποία έπρεπε να ελέγξουν και να καταγράψουν. Σε κάθε τάξη υπήρχαν τρεις ή τέσσερις φοιτητές/φοιτήτριες και οι μαθητές/μαθήτριες, αφού τους/τις γνώρισαν, ήταν απόλυτα εξοικειωμένοι μαζί τους.

4.3.1.3 Ερωτηματολόγιο

Μέσα στις εργασίες των φοιτητών/φοιτητριών που παραδόθηκαν στο τέλος της Γ' Φάσης Πρακτικών Ασκήσεων, και που στο εξής θα ονομάζονται «Πρωτόκολλα», συμπεριλήφθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από οκτώ ανοιχτές ερωτήσεις, για να διερευνηθούν οι απόψεις, οι ιδέες και οι εκτιμήσεις των φοιτητών/φοιτητριών σχετικά με την προτεινόμενη μέθοδο διδασκαλίας της Γλώσσας μέσω της Νέας Μάθησης. Οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί, ως οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διαδικασία, εξέφρασαν τη γνώμη τους, τους προβληματισμούς τους, τις σκέψεις τους και τις στάσεις τους σε σχέση με το «εργαλείο» που διδάχτηκαν. Βέβαια, υπάρχει ο κίνδυνος να μην είναι ειλικρινείς οι απαντήσεις των εμπλεκόμενων, είτε στις απαντήσεις τους να βοηθήθηκαν ή να επηρεάστηκαν με ποικίλους τρόπους και να μην είναι αυθόρμητες (Βάμβουκας, 1998). Παρόλα αυτά, με το ερωτηματολόγιο συλλέξαμε πολλές πληροφορίες και παρατηρήσεις, και, παρά τα αδύναμα σημεία του, το ερωτηματολόγιο έδωσε χρήσιμες πληροφορίες, οι οποίες βοήθησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, μέσω της μεικτής μεθοδολογικής προσέγγισης παρατηρήσαμε πως οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου συνέκλιναν προς την ίδια κατεύθυνση με τις απαντήσεις των συνεντεύξεων και αυτό αδρανοποιεί τα αδύναμα σημεία του ερωτηματολογίου.

4.3.1.4 Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Ανάλογα με το βαθμό που δομείται ή τυποποιείται η συνέντευξη



διακρίνεται σε ημιδομημένη και μη δομημένη ποιοτική συνέντευξη, τυπική ή άτυπη (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Cohen & Manion, 1997).

Η δομημένη συνέντευξη είναι απολύτως οργανωμένη εκ των προτέρων τόσο ως προς τη διαδικασία όσο και ως προς το περιεχόμενο. Η διατύπωση των ερωτήσεων είναι αυστηρά καθορισμένη από πριν με βάση κάποιο σχεδιάγραμμα και γενικά είναι μια κλειστή κατάσταση. Σε αντίθεση με τη δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη συνέντευξη είναι μια ανοιχτή κατάσταση με μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία, όμως εξίσου σχεδιασμένη με προσοχή, ενώ η ημιδομημένη βρίσκεται στο μέσο των δύο αυτών παραμέτρων (Cohen & Manion, 1997: 372)

Η τυπική συνέντευξη περιλαμβάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις και οι απαντήσεις καταγράφονται σε τυποποιημένο διάγραμμα (Cohen & Manion, 1997: 373), ενώ στη λιγότερο τυπική συνέντευξη ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να τροποποιήσει τη σειρά των ερωτήσεων ή να αλλάξει τη διατύπωση, ανάλογα με την κρίση του/της. Στην άτυπη συνέντευξη υπάρχει μια ελεύθερη συζήτηση του/της ερευνητή/ερευνήτριας, γύρω από θέματα-κλειδιά.

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι άτυπες συνεντεύξεις, οι οποίες επιτρέπουν στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια να αποκτήσει πρόσβαση σε περιγραφές προβληματισμών από την πλευρά των συμμετεχόντων, προκειμένου να διεισδύσει σε βάθος στα προς διερεύνηση ζητήματα. Στις άτυπες συνεντεύξεις συμμετείχαν οι φοιτητές/φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αιγαίου, έγιναν στο τέλος των Πρακτικών Ασκήσεων Β΄ Φάσης και οι ερωτήσεις κινήθηκαν γύρω από τους εξής θεματικούς άξονες:

- Διδασκαλία του Γλωσσικού μαθήματος, γνώση Αναλυτικού Προγράμματος και εφαρμογή του στην πράξη
- Επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση
- Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Νέα Μάθηση - «διαφοροποιημένη διδασκαλία»
- Διαχείριση σχολικού – διδακτικού χρόνου. Θα ήταν αρκετός ο χρόνος, ώστε να πραγματοποιηθεί η υποθετική διδασκαλία;
- Διαχείριση σχολικής τάξης

Οι απαντήσεις των φοιτητών φοιτητριών καταγράφηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση τους παραπάνω θεματικούς άξονες και παρουσιάζονται στα αποτελέσματα στο κεφάλαιο 6.3.4.



4.4 Ανάλυση δεδομένων

4.4.1 Ποιοτική και Ποσοτική Μέθοδος Έρευνας

Η αναζήτηση της αλήθειας ανέκαθεν έλκυε τους ανθρώπους. Ένας από τους τρόπους αναζήτησής, κι ίσως ο πιο διαδεδομένος και έγκυρος σε όλα τα επιστημονικά πεδία, είναι η αναζήτηση της αλήθειας μέσω της έρευνας. Σύμφωνα με τον Kerlinger (1969: 14) «έρευνα είναι η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων σχετικά με τις εικαζόμενες σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα». Με βάση αυτόν τον ορισμό, ο/η κάθε επιστήμονας - ερευνητής/τρια οφείλει να επιλέξει τον τρόπο της έρευνας που θα χρησιμοποιήσει για να αναδείξει τα ερευνητικά δεδομένα στο αντικείμενό του.

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο, αφενός να γίνει παρατήρηση και καταγραφή από τους φοιτητές/φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο από τους/τις εκπαιδευτικούς σε μεικτές τάξεις, και αφετέρου να σχεδιαστεί διαφοροποιημένη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας από τους φοιτητές/φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με τη χρήση εργαλείων εστιασμένων στη συμμετοχή όλων των παιδιών της τάξης που είχαν την ελληνική γλώσσα ως μητρική ή μη.

Επιλέχθηκε η οργάνωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας – δράσης, καθώς αποτελεί μια εγκυρότατη μεθοδολογική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα, που επιτρέπει στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια να βελτιώσει την ποιότητα σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, εστιάζοντας στη διερεύνησή της (Kemmis & Mc Taggart, 1988· Elliot, 1991).

4.4.1.1 Ποιοτική Μέθοδος Έρευνας

Στον 20ο αιώνα η εκπαιδευτική έρευνα χρησιμοποιούσε κυρίως την ποσοτική έρευνα ως ερευνητικό εργαλείο. Η πραγματική χρήση της ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση έγινε εμφανής κατά τα τελευταία 30 χρόνια, καθώς οι φιλόσοφοι της εκπαίδευσης θεώρησαν ότι η ποσοτική έρευνα έβγαζε εκτός «πλαισίου» τους συμμετέχοντες ερευνητές. Για αντιστάθμισμα πρότειναν μια εναλλακτική μορφή έρευνας, που ονομάζεται νατουραλιστική έρευνα ή κοντροκτιβισμός (naturalistic



inquiry ή constructivism) (Creswell, 2008: 69-70). Η προτεινόμενη αυτή προσέγγιση έδινε έμφαση στην άποψη του συμμετέχοντα, τόνιζε τη σημασία του πλαισίου ή του περιβάλλοντος στο οποίο διεξάγονταν η έρευνα και αναδείκνυε τη σημασία που έδιναν προσωπικά τα συμμετέχοντα υποκείμενα στα εκπαιδευτικά ζητήματα που διερευνούσαν. Σύμφωνα με τον Creswell (2008: 71) τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι:

- Η αναγνώριση του ότι ως ερευνητές πρέπει να ακούν τις απόψεις των συμμετεχόντων στις μελέτες τους. Η ποιοτική μέθοδος που ακολουθήσαμε μέσω των ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, αναγνωρίζει και δίνει αξία στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, που στην περίπτωση μας είναι οι φοιτητές/φοιτήτριες, οι οποίοι εκφράζουν τις απόψεις τους για τη νέα μέθοδο.
- Η αναγνώριση του ότι πρέπει να τίθενται, γενικά, ανοιχτά ερωτήματα και να συγκεντρώνονται δεδομένα σε τόπους όπου οι άνθρωποι ζουν και εργάζονται. Τα ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι ανοιχτά και δίνουν τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες να εκφράσουν τις απόψεις τους σε σχέση με δυνητικά περιβάλλοντα εργασίας (σχολείο, σχολική τάξη).
- Η αναγνώριση του ότι η έρευνα παίζει ρόλο στην υπεράσπιση της αλλαγής και στη βελτίωση της ζωής των ατόμων. Η ποιοτική μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε έχει τη δυνατότητα, μέσω των σεναρίων διδασκαλίας, να αναδείξει συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας που αναπτύσσονται μέσω της έρευνας, ακολουθώντας την προσέγγιση της Νέας Μάθησης και το θεωρητικό πλαίσιο του Cummins (2005) και έχουν νόημα και όφελος τόσο για τους/τις ασκούμενους δασκάλους/λες όσο για τους/τις μαθητές/τριες, κατ' επέκταση.

4.4.1.2 Ποσοτική Μέθοδος

Η ποσοτική έρευνα επικράτησε στην εκπαιδευτική έρευνα σχεδόν σε ολόκληρο τον 20^ο αιώνα. Τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας σύμφωνα με τον Creswell (2008: 68) είναι τα εξής:

- Έμφαση στη συγκέντρωση και στην ανάλυση πληροφοριών με τη μορφή αριθμών. Στη διάρκεια της παρούσας έρευνας συγκεντρώθηκαν πληροφορίες από τα Πρωτόκολλα των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών φοιτητών/



φοιτητριών, αναλύθηκαν με την μέθοδο Ανάλυσης Περιεχομένου, και ποσοτικοποιήθηκαν με τη μορφή αριθμών.

- Έμφαση στη συγκέντρωση τιμών που εκτιμούν τις ξεχωριστές στάσεις ατόμων και οργανισμών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις τιμές που έδειχναν κάποια διαφοροποίηση στις στάσεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών.
- Έμφαση στις διαδικασίες της σύγκρισης ομάδων ή της συσχέτισης παραγόντων για άτομα ή ομάδες σε πειράματα, συσχετιστικές μελέτες και δειγματοληπτικές έρευνες. Έμφαση δόθηκε κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας σε συσχετίσεις παραγόντων, που θα βοηθούσαν να διαφανούν κάποια ξεκάθαρα αποτελέσματα.

Η ποσοτική μέθοδος δίνει τη δυνατότητα στην διερεύνηση του υλικού, φωτίζοντας σε πτυχές/παραμέτρους της έρευνας που μας ενδιέφεραν ιδιαίτερα και απαντούσαν στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στα είδη των ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων ανήκει και η «Ανάλυση Περιεχομένου», κατά την οποία αναλύονται κείμενα (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011· Κωνσταντινίδου, 1998).

Ως εκ τούτου, στην έρευνα μας χρησιμοποιείται η Ανάλυση Περιεχομένου και συγκεκριμένα η «Θεματική Ανάλυση Κειμένου», η οποία μας επιτρέπει να συγκρατήσουμε τα χαρακτηριστικά που μας ενδιαφέρουν και μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε/περιγράψουμε ό,τι αναδύεται από το εννοιολογικό/ ιδεολογικό πεδίο (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011· Κωνσταντινίδου, 1998).

4.4.1.3 Έρευνα Μικτών Μεθόδων

Ο ερευνητικός σχεδιασμός μικτών μεθόδων είναι μια διαδικασία συγκέντρωσης, ανάλυσης και «ανάμειξης» και ποσοτικών και ερευνητικών δεδομένων σε μία μελέτη για να γίνει κατανοητό ένα ερευνητικό πρόβλημα και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν από τον/την ερευνητή/ερευνήτρια (Creswell & PlanoClark, 2007· Creswell, 2011: 592). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ένα μικτό μεθοδολογικό μοντέλο, στο οποίο συλλέγονται ταυτόχρονα τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα, έτσι ώστε η μία μορφή συγκέντρωσης δεδομένων να προσφέρει πλεονεκτήματα που αντισταθμίζουν τα μειονεκτήματα της άλλης μορφής (Creswell, 2011: 598). Θα μπορούσε να ονομαστεί μια διαφοροποιημένη μέθοδος τριγωνοποίησης κατά την οποία η ερευνήτρια συγκέντρωσε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και τα ερμήνευσε



συσχετίζοντάς τα, με τέτοιο τρόπο ώστε τα ποσοτικά δεδομένα να στηρίζουν και να εμπλουτίσουν τα ποιοτικά δεδομένα. Αλλά και τα ποιοτικά δεδομένα να εμπλουτίζουν και να ερμηνεύουν τα ποσοτικά δεδομένα, με απώτερο στόχο τη βελτιστοποίηση και την εγκυρότητα της έρευνας. Το δυνατό σημείο της παρούσας μεθόδου, τονίζει ο Creswell (2011: 598), είναι ότι συνδυάζει τα πλεονεκτήματα κάθε μορφής δεδομένων, δηλαδή τα ποσοτικά δεδομένα εξασφαλίζουν γενικευσιμότητα, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα δίνουν απαντήσεις σχετικές με το πλαίσιο ή το περιβάλλον. Εξίσου υποστηρικτικοί όσον αφορά τα πλεονεκτήματα των μεικτών μεθόδων ερευνητικής προσέγγισης είναι και οι Wiersma & Jurs (2005), οι οποίοι αναφέρουν πως με τις πολυμεθοδολογικές προσεγγίσεις γίνεται αξιοποίηση των δυνατών σημείων κάθε μεθόδου, ενώ δίνουν τη δυνατότητα να γίνει πλήρης κατανόηση του θέματος, καθώς εξετάζεται από πολλές οπτικές γωνίες. Στη συγκεκριμένη έρευνα συνδυάζονται τα ποσοτικά δεδομένα από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου με τα ποιοτικά δεδομένα των εργασιών των φοιτητών/φοιτητριών και εξάγονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

4.5 Ανάλυση Περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται για τη συστηματική, αντικειμενική, ποιοτική και ποσοτική περιγραφή έντυπων μέσων επικοινωνίας και τον μετασχηματισμό ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά, με στόχο ο/η ερευνητής ερευνήτρια να εντοπίσει τα ζητούμενα χαρακτηριστικά του περιεχομένου, να τα αναδιοργανώσει, να τα κωδικοποιήσει και να τα ερμηνεύσει (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011: 211). Κατά τον Holsti (1969: 14), «ανάλυση περιεχομένου είναι κάθε τεχνική εξαγωγής συμπερασμάτων με αντικειμενική και συστηματική αναγνώριση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών μηνυμάτων».

4.5.1. Στόχος της Ανάλυσης Περιεχομένου

Στόχος της Ανάλυσης Περιεχομένου

Ο Berelson (1971) (στο Κωνσταντινίδου, 1998), έχει υποδείξει τρεις βασικούς στόχους, τους οποίους εξυπηρετεί η ανάλυση περιεχομένου:

- Ανάλυση των χαρακτηριστικών αυτού καθαυτού του μηνύματος, του λόγου και της μορφής του,



-Ανάλυση των χαρακτηριστικών των παραγωγών των κειμένων ή των προθέσεων τους, των στάσεων, των αντιλήψεών τους κ.ά.

-Ανάλυση της σχέσης του κειμένου/μηνύματος με τον αναγνώστη, δηλαδή τις επιπτώσεις που έχουν οι υποτιθέμενες ανάγκες και προσδοκίες του αναγνωστικού κοινού στο περιεχόμενο των κειμένων και την επιρροή που ασκούν τα τελευταία στο πραγματικό αναγνωστικό κοινό

Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα για την ανάλυση και την ερμηνεία του υλικού, δηλαδή των γραπτών κειμένων που προήλθαν από τα Πρωτόκολλα των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε του Παν/μίου Αιγαίου. Χρησιμοποιήθηκε, αφενός, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (context analysis), διότι ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί και να αναδειχτεί η χρησιμότητα ή μη της μεθόδου από τους/τις μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς. Αφετέρου, έγινε η ποσοτική ανάλυση βασικών χαρακτηριστικών του περιεχομένου, όπως αυτά εντοπίστηκαν από την ερευνήτρια και την επιβλέπουσα της, στις εργασίες των φοιτητών/φοιτητριών. Καθώς δεν υπάρχουν σταθερές δομές ακολουθίας, ο ρόλος της/του ερευνήτριας/ερευνητή είναι πολύ σημαντικός επειδή η δική του/της κρίση και αντίληψη επηρεάζει την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). Για την ποσοτική ανάλυση έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων, επιλογή λέξεων-κλειδιών, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία με τρόπο τέτοιο, ώστε να ποσοτικοποιηθούν τα αποτελέσματα και η ερευνήτρια να οδηγηθεί στην ερμηνεία αποτελεσμάτων (Βάμβουκας, 2007). Οι κατηγορίες και οι επικεφαλίδες που προέκυψαν είχαν άμεση συνάφεια με την υποκειμενική κρίση της ερευνήτριας (Κυριαζή, 2006) και της επιβλέπουσας καθηγήτριας.



Κεφάλαιο 5

5. Ερευνητικός Σχεδιασμός

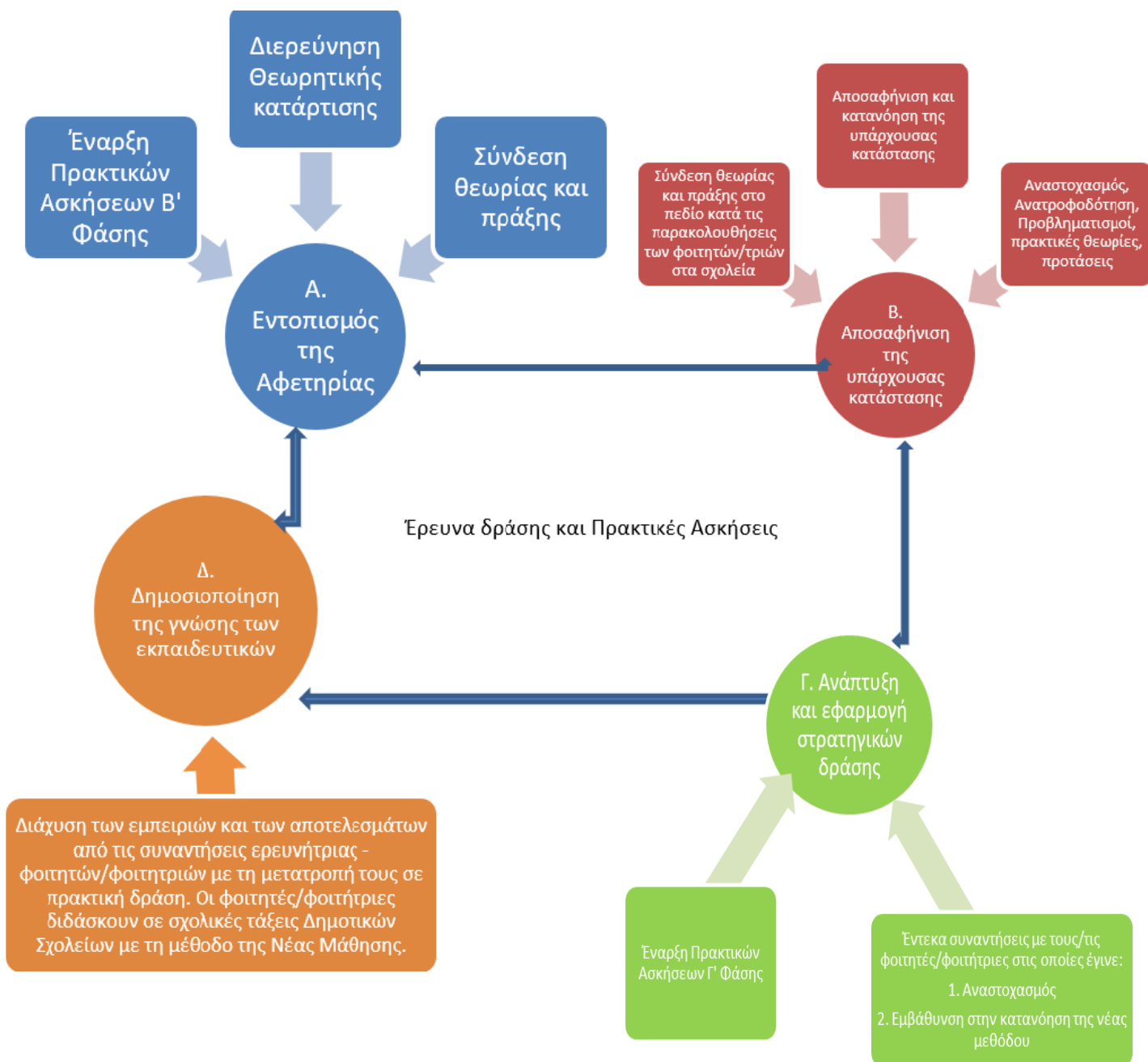
Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας δράσης σε σύζευξη με τις Πρακτικές Ασκήσεις των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε του Παν/μίου Αιγαίου και τα στάδια που ακολουθήθηκαν σε κάθε φάση. Επίσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, τα οποία συγκεντρώθηκαν από τα Ημερολόγια Παρατήρησης και τα Πρωτόκολλα των φοιτητών/φοιτητριών στις δύο φάσεις των Πρακτικών τους Ασκήσεων.

5.1 Εφαρμογή των Σταδίων της Έρευνας Δράσης στη συγκεκριμένη έρευνα

Η έρευνα διήρκεσε συνολικά περίπου τρία χρόνια, με σκοπό να γίνει διείσδυση σε βάθος, όσον αφορά την εφαρμογή της προτεινόμενης μεθόδου διδασκαλίας της Γλώσσας με τη Νέα Μάθηση. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, έχοντας ένα πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο, καθοδηγήθηκαν από την ερευνήτρια να εφαρμόσουν στην πράξη όσα γνωρίζουν μέσα από τις γνωστικές διαδικασίες της Νέας Μάθησης. Έτσι, η γνώση οικοδομήθηκε, καθώς οι φοιτητές και φοιτήτριες μοιράστηκαν την ευθύνη, αναστοχάστηκαν αναζητώντας πρακτικές λύσεις που αποδίδουν στα παιδιά, ενώ λάμβαναν συνεχώς ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια. Στο παρακάτω σχήμα φαίνεται ο τρόπος που χρησιμοποιήθηκαν τα τέσσερα στάδια της έρευνας δράσης που προτείνονται από τους Altrichter, Posch & Somekh (2001: 29) σε σύζευξη με τη συγκεκριμένη έρευνα και σε σύζευξη με τις Πρακτικές Ασκήσεις Β' και Γ' Φάσης των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου στο μάθημα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.

Σχήμα 7

Το μοντέλο της έρευνας – δράσης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001: 29) και η σύζευξή του με τις Πρακτικές Ασκήσεις





5.2 Στάδια της Έρευνας - Δράσης

Το πρώτο (Α) και δεύτερο (Β) στάδιο της Έρευνας - Δράσης

A. Εντοπισμός της Αφετηρίας

B. Αποσαφήνιση της υπάρχουσας κατάστασης

A' Φάση της Έρευνας

Πρακτικές Ασκήσεις Β' Φάσης Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου στο μάθημα της Διδακτικής της Γλώσσας: Σκοπός και Στόχοι του Προγράμματος Σπουδών (2015-2016)

Στο 7^ο εξάμηνο σπουδών τους, οι φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, (στο εξής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αιγαίου), έχοντας παρακολουθήσει και ολοκληρώσει επιτυχώς το προαπαιτούμενο μάθημα της «Ελληνικής Γλώσσας», συμμετέχουν στην Πρακτική Άσκηση Β' - Εφαρμοσμένη Διδακτική της Γλώσσας:

Στο πλαίσιο των Πρακτικών Ασκήσεων της γλώσσας επιδιώκεται η κριτική επεξεργασία ενός ευρέος φάσματος ζητημάτων διδακτικής μεθοδολογίας με σημείο αναφοράς το πλέγμα αρχών που περιγράφεται στο Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003), στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου (2011) και στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων του Δημοτικού. Έτσι, αξιοποιούνται σύγχρονες παιδαγωγικές και γλωσσολογικές προσεγγίσεις με στόχο οι φοιτητές και φοιτήτριες να είναι σε θέση σταδιακά να επιλέγουν και να εφαρμόζουν κριτικά, ενδεδειγμένα διδακτικά μεθοδολογικά εργαλεία στη σχολική τάξη. Μέσω της διερεύνησης όλου του φάσματος της διδακτικής πράξης εντοπίζονται και επιλέγονται, ανάλογα με την περίπτωση, οι διδακτικές ενέργειες που απαιτούνται κατά την προετοιμασία και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, τη χάραξη της διδακτικής πορείας και την υιοθέτηση μιας αξιόπιστης μεθοδολογίας αξιολόγησης. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση οδηγεί στον σχεδιασμό διαθεματικών επικοινωνιακών δραστηριοτήτων με στόχο την ανάδειξη της λειτουργικής και κοινωνικής διάστασης της γλώσσας, τη δημιουργική αξιοποίηση και δημιουργία αυθεντικού εκπαιδευτικού υλικού και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ. Σε επίπεδο διδακτικής πράξης, πραγματοποιείται η επεξεργασία δεδομένων διδακτικών ενοτήτων, μέσω της παρουσίασης σεναρίων διδασκαλίας από τους ίδιους/τις ίδιες τους φοιτητές/φοιτήτριες με τη βοήθεια της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Παράλληλα, μέσα από την ενεργό



συμμετοχή των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια των ασκήσεων και της συνεχούς ανατροφοδότησης, επιτυγχάνεται η συνδιαμόρφωση στέρεων κριτηρίων αξιολόγησης/αυτοαξιολόγησης και μια όσο πιο εμπειριστατωμένη ανάλυση του διδακτικού πεδίου με άξονα την παρακολούθηση μαθημάτων στα συνεργαζόμενα με το Πανεπιστήμιο Δημοτικά Σχολεία της Ρόδου (Από τον Οδηγό Σπουδών 2015-2016 του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αιγαίου).

Με βάση τον Οδηγό Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος 2015-2016 πραγματοποιήθηκαν διαλέξεις στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης Β΄ Φάσης, από τις υπεύθυνες καθηγήτριες. Σε αυτές τις διαλέξεις συμμετείχε και η ερευνήτρια και επιχειρήθηκε μια πρώτη προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας (θεωρητικού υπόβαθρου που κατέχουν οι φοιτητές/φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αιγαίου) με την πράξη (τη διδασκαλία σε Δημοτικό Σχολείο).

Αρχικά, παρουσιάστηκαν τα Α.Π.Σ και τα Δ.Ε.Π.Π.Σ του 2003, καθώς και τα Π.Σ. (2011) του Νέου Σχολείου, τα οποία χρησιμοποίησε η ερευνήτρια ως γέφυρα για την παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου της έρευνας, δηλαδή, της Μάθησης Μέσω Σχεδιασμού ή Νέας Μάθησης και του Πλαισίου για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας του Cummins (2005), κατάλληλα προσαρμοσμένων στο μάθημα της Γλώσσας.

Μέσα από παρουσιάσεις και συζητήσεις με τους/τις μελλοντικούς/κές δασκάλους/δασκάλες, παρουσιάστηκε το πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο σε τέσσερα επίπεδα:

A. σε επίπεδο θεωρίας, όπου και συνδέθηκε με την παρεχόμενη θεωρητική κατάρτιση των φοιτητών/φοιτητριών

B. σε επίπεδο σύνδεσης θεωρίας και πράξης και συσχέτισής τους με την παρουσίαση της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης και έγινε αναλυτική συζήτηση και εμπάθυνση επ' αυτού.

Γ. σε επίπεδο σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη κατά τις παρακολουθήσεις που έκαναν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου στα συνεργαζόμενα με το Πανεπιστήμιο Δημοτικά Σχολεία της Ρόδου. Κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων αυτών στα Δημοτικά Σχολεία της Ρόδου, οι φοιτητές/φοιτήτριες Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου κρατούσαν «Ημερολόγιο Παρατήρησης Διδασκαλίας». Το «Ημερολόγιο Παρατήρησης Διδασκαλίας» περιλάμβανε επτά άξονες, τους οποίους θα παραθέσουμε πιο κάτω.

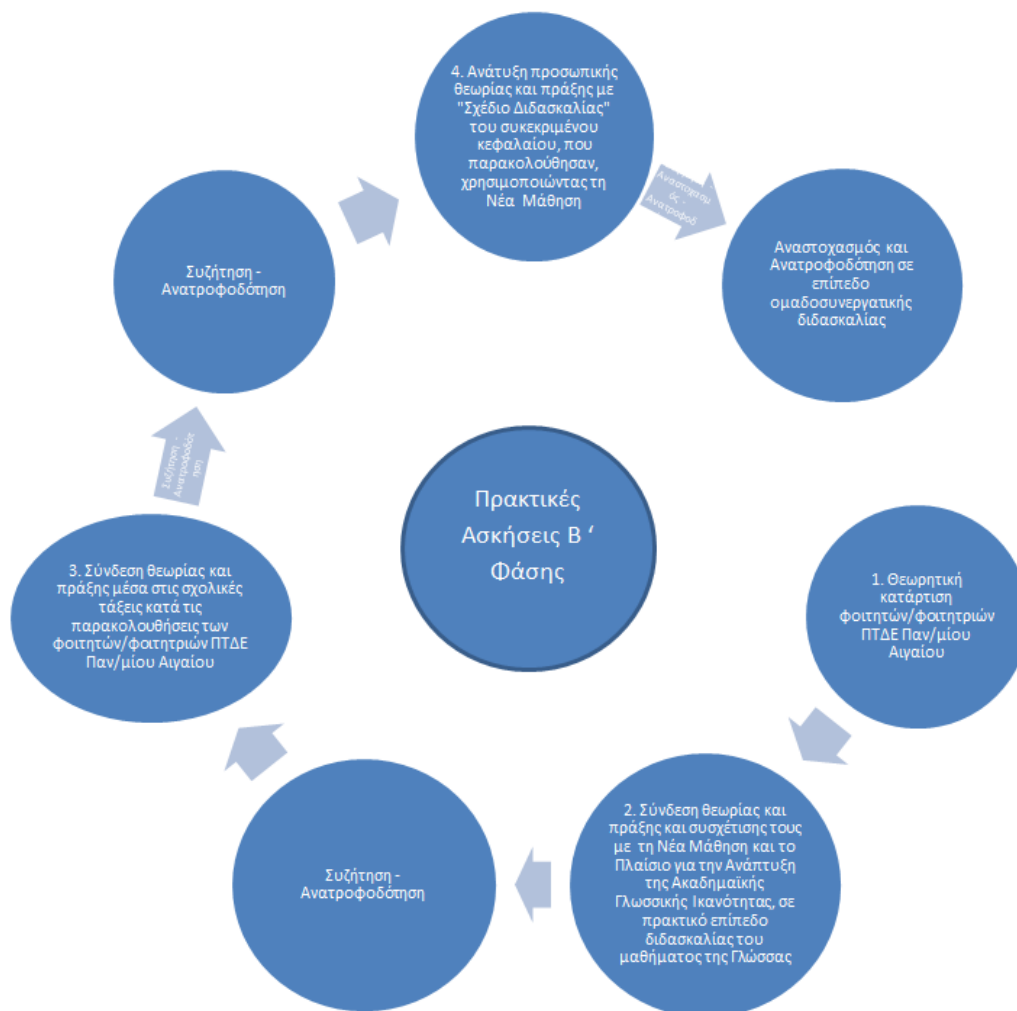


Οι άξονες παρατήρησης περιλάμβαναν:

1. Το προφίλ της τάξης
2. Εποπτικό υλικό για τη Γλώσσα
3. Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητών
4. Εστίαση σε κειμενικό είδος
5. Διδακτική οργάνωση του μαθήματος της Γλώσσας, Γενικοί Στόχοι, Ειδικοί Σκοποί, σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom (1956)
6. Αξιοποίηση Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ , μεθόδων διδασκαλίας και Νέων Μέσων
7. Συσχέτιση της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας που παρακολούθησαν με την προτεινόμενη διδακτική πρόταση.

Δ. σε επίπεδο προσωπικής θεωρίας και πράξης με το προτεινόμενο «σχέδιο μαθήματος», την «υποθετική διδασκαλία» που κατέθεσαν.

Έτσι θα μπορούσαμε σχηματικά να παρουσιάσουμε τον σχεδιασμό των Πρακτικών Ασκήσεων Β' Φάσης για τη Διδασκαλία της Γλώσσας ως εξής:



Σχήμα 8: Σχεδιασμός Πρακτικής Άσκησης Β' Φάσης στο μάθημα της Γλώσσας

5.2.1 Β' Φάση Πρακτικών Ασκήσεων και Νέα Μάθηση

Η Β' Φάση Πρακτικών Ασκήσεων για τη Γλώσσα πραγματοποιείται κατά το χειμερινό εξάμηνο Σπουδών.

Γενικότερη προϋπόθεση για να συμμετάσχει ένας/μία φοιτητής/φοιτήτρια στις Πρακτικές Ασκήσεις Β' Φάσης του μαθήματος της Γλώσσας είναι να έχει ολοκληρώσει την Α' Φάση Πρακτικών Ασκήσεων που πραγματοποιείται κατά το Ε' εξάμηνο σπουδών. Επίσης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, βασική προϋπόθεση ήταν να έχει ολοκληρώσει με επιτυχία το υποχρεωτικό μάθημα «Ελληνική Γλώσσα».

Οι Πρακτικές Ασκήσεις Β' Φάσης εφαρμόστηκαν δύο ημέρες την εβδομάδα, για ένα εξάμηνο.



Τη μία ημέρα οι φοιτητές/φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου διδάσκονταν το θεωρητικό μέρος, το οποίο περιελάμβανε: ιστορική εξέλιξη των μεθόδων διδασκαλίας της Γλώσσας, την αναγκαιότητα και τους σκοπούς του μαθήματος της Γλώσσας, σύμφωνα με τα Α.Π.Σ., Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003) και τα Π.Σ.(2011) του Νέου Σχολείου, βιβλία του Δασκάλου και σχολικά εγχειρίδια ανά τάξη, μεθόδους Διδασκαλίας σύμφωνα με τα Π.Σ. (2011), διαχείριση τάξης, διαχείριση σχολικού χρόνου, χαρακτηριστικά καλής διδασκαλίας, αξιολόγηση μαθητών/μαθητριών.

Την επόμενη μέρα, η διδασκαλία περιλάμβανε το πρακτικό μέρος το οποίο περιείχε:

-Άξονες σχεδιασμού της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, σύμφωνα με τους άξονες που θα συμπλήρωναν στο Ημερολόγιο Παρατήρησης.

-Παρουσίαση σχεδιασμού της διδασκαλίας της Γλώσσας σύμφωνα με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης και αντιστοίχιση της κάθε γνωστικής διαδικασίας της Νέας Μάθησης με τα στάδια της Γλωσσικής Διδασκαλίας που διδάσκονταν ως τότε (προαναγνωστικό, αναγνωστικό, μετααναγνωστικό). Επιπλέον επιχειρούνταν συσχέτιση των σταδίων των γνωστικών διαδικασιών της Νέας Μάθησης με το θεωρητικό Πλαίσιο της Ανάπτυξης της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας του Cummins (2005), σε πρακτικό επίπεδο διδασκαλίας της Γλώσσας.

-Συζήτηση –Ανατροφοδότηση

-Παρακολούθηση των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου του μαθήματος της διδασκαλίας της Γλώσσας ένα δίωρο σε «μικρή» τάξη, Γ' ή Δ', και ένα δίωρο σε «μεγάλη» τάξη, Ε' ή Στ', από τους/τις υπεύθυνους δασκάλους/δασκάλες των τάξεων των συνεργαζόμενων Δημοτικών Σχολείων με το Πανεπιστήμιου Αιγαίου. Οι φοιτητές/φοιτήτριες κρατούσαν Ημερολόγιο Παρακολούθησης βασισμένο σε 7 άξονες. Ο 7ος άξονας, (ο πιο ουσιώδης για την έρευνά μας), ήταν η συσχέτιση της μεθόδου της διδασκαλίας που παρακολούθησαν με την προτεινόμενη μέθοδο. (καταγραφή των κοινών σημείων και των διαφορών με τις διδασκαλίες που παρακολούθησαν, και σημειώσεις των φοιτητών/φοιτητριών).

Κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων γινόταν συναντήσεις με την ερευνήτρια, ώστε να καθοριστεί η αφετηρία της έρευνας. Δινόταν οι απαραίτητες ερμηνείες στις απορίες των φοιτητών/φοιτητριών, οι οποίες ήταν πολλές και δινόταν η απαραίτητη ανατροφοδότηση.

Στη συνέχεια, η έρευνα προχώρησε στην αποσαφήνιση της υπάρχουσας κατάστασης, σύμφωνα με το δεύτερο στάδιο της έρευνας - δράσης, που είχε σχέση με



την παρατήρηση της μέθοδου διδασκαλία της Γλώσσας από τους/τις εκπαιδευτικούς των 22 σχολείων της Ρόδου, που συνεργάστηκαν με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου στο πλαίσιο των Πρακτικών Ασκήσεων των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε..

-Στο τέλος του εξαμήνου, κάθε φοιτητής/φοιτήτρια έπρεπε να παραδώσει συμπληρωμένο το Ημερολόγιο Παρατήρησης και το υποθετικό σχέδιο διδασκαλίας που σχεδίασε ο/η ίδιος/ίδια, με βάση τη Νέα Μάθηση. Το υποθετικό σχέδιο διδασκαλίας ήταν βασισμένο στην ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας, το οποίο ο/η φοιτητής/φοιτήτρια είχε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης. Είχε την ελευθερία να επιλέξει για το σχεδιασμό είτε το γλωσσικό μάθημα της «μικρής» τάξης Γ' ή Δ' είτε το γλωσσικό μάθημα της «μεγάλης» τάξης, Ε', Στ'. Το χρονικό διάστημα της υποθετικής διδασκαλίας θα ήταν δύο διδακτικές ώρες και είχε δοθεί η οδηγία να υπολογιστεί ο σχολικός χρόνος, ως βασικό στοιχείο για την επιτυχία της διδασκαλίας.

Για τη συμπλήρωση του ημερολογίου παρατήρησης και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας δόθηκαν σαφείς οδηγίες σε έντυπο το οποίο, παρατίθεται στο παράρτημα (Έντυπο 1).

Στη Β' αυτή Φάση της διδασκαλίας, η παρατήρηση της μεθόδου διδασκαλίας και η τήρηση του ημερολογίου παρατήρησης στόχευε στην ανάλυση της διδασκαλίας στα δομικά της μέρη, στα οποία αναζητείται ο στόχος και οι σκοποί του συγκεκριμένου γλωσσικού μαθήματος. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (1999: 200), η παρατήρηση βοηθάει στη σύλληψη όλων των στοιχείων που συνθέτουν μία διδασκαλία ως ολότητα.

5.2.2 Σχεδιασμός της Διδασκαλίας

Κάθε φοιτητής/φοιτήτρια, σχεδίασε την υποθετική διδασκαλία του/της χρησιμοποιώντας τις οδηγίες του εντύπου που δόθηκε καθώς και ενός υποδείγματος που παρουσιάστηκε στην αίθουσα διδασκαλίας. Το υπόδειγμα του σχεδιασμού της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας αποτελούσε ένα παραδειγματικό γενικό σχεδιάγραμμα ώστε οι φοιτητές/φοιτήτριες να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους, ακολουθώντας τον προσωπικό τους τρόπο σχεδίασης της υποθετικής διδασκαλίας τους. (Παράρτημα: Έντυπο 1)

Παρουσίαση του Σχεδιασμού: Τα υποθετικά σχέδια του/της καθενός/καθεμίας φοιτητή/φοιτήτριας με βάση τη Νέα Μάθηση ελέγχθηκαν από την ερευνήτρια σε δύο υποχρεωτικές συναντήσεις. Στην πρώτη συνάντηση συζητήθηκε ο τρόπος σχεδιασμού



και οι απορίες του/της φοιτητή/τριας. Έγινε επίσης ο αναστοχασμός και δόθηκε ανατροφοδότηση. Στη δεύτερη συνάντηση, αφού οι φοιτητές /φοιτήτριες μελέτησαν εκ νέου το Σχέδιο Εργασίας τους και το τροποποίησαν, (εάν χρειαζόταν), το παρουσίασαν στην ερευνήτρια.

Η παρουσίαση του σχεδιασμού είχε σκοπό την καλύτερη προετοιμασία του/της φοιτητή/φοιτήτριας για τη διδασκαλία του στην Γ΄ Φάση που θα ακολουθούσε.

5.2.3 Αξιολόγηση του μαθήματος της «Διδακτικής της Γλώσσας» της Β΄ Φάσης Πρακτικών Ασκήσεων

Η τελευταία συνάντηση του εξαμήνου έγινε σε επίπεδο ολομέλειας και η συζήτηση αφιερώθηκε στην αξιολόγηση του μαθήματος της Διδακτικής της Γλώσσας Β΄ Φάσης. Ζητήθηκαν οι προτάσεις των φοιτητών/φοιτητριών για την Γ΄ Φάση Πρακτικών Ασκήσεων, τι θα ήθελαν να αλλάξει, τι να μείνει ίδιο, ποιες ήταν οι παρατηρήσεις τους για τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος.

Επίσης, οι φοιτητές/φοιτήτριες αποτίμησαν την επαφή τους με τα Δημοτικά Σχολεία, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/μαθήτριες, εξέφρασαν τις εντυπώσεις τους, θετικές ή αρνητικές. Συζητήθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/φοιτήτριες κατά τη συγγραφή των Πρωτοκόλλων τους, (δηλαδή των Γραπτών Εργασιών που έπρεπε να παραδώσουν) και των παρατηρήσεων τους

5.2.4 Υποχρεώσεις φοιτητών/φοιτητριών μετά το τέλος του μαθήματος της «Διδακτικής της Γλώσσας» της Β΄ Φάσης Πρακτικών Ασκήσεων

Στο τέλος του εξαμήνου και σε συγκεκριμένη ημερομηνία, οι εργασίες των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου έπρεπε να παραδοθούν στις υπεύθυνες των Πρακτικών Ασκήσεων.

5.3 Στάδια της Έρευνας – Δράσης(σε συνέχεια της 5.2.)

Το τρίτο (Γ) και τέταρτο (Δ) στάδιο της Έρευνας Δράσης

Γ. Αναπτυξη και Εφαρμογή σχεδίων δράσης

Δ. Δημοσιοποίηση της Γνώσης των Εκπαιδευτικών

Δεύτερη Φάση της Έρευνας



Πρακτικές Ασκήσεις Γ' Φάσης Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου στο μάθημα της Εφαρμοσμένης Διδακτικής της Γλώσσας: Σκοπός και Στόχοι του Προγράμματος Σπουδών (2015-2016)

Οι Πρακτικές Ασκήσεις Γ' Φάσης Εφαρμοσμένης Διδακτικής της Γλώσσας του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αιγαίου πραγματοποιήθηκαν (σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών 2015-2016) στο 4^ο έτος Σπουδών, στο Η' εξάμηνο. Η Φάση αυτή περιλάμβανε:

- Μελέτη πιο ειδικών θεωρητικών ζητημάτων διδακτικής μεθοδολογίας και προετοιμασία του διδακτικού έργου των φοιτητών και φοιτητριών. Οι φοιτητές/φοιτήτριες, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, θα δίδασκαν δυο διδακτικά δίωρα σε δυο διαφορετικές τάξεις, ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα ν' αξιοποιήσουν το σύνολο των θεωρητικών γνώσεων και εμπειριών που αποκόμισαν κατά τη Β' φάση.

-Εκπόνηση δεδομένων διδακτικών σχεδίων/σεναρίων υπό την καθοδήγηση των διδασκουσών σε ατομικές ή ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις. Οι συναντήσεις αυτές, που είχαν υποχρεωτικό χαρακτήρα και πραγματοποιούνταν στο χώρο του πανεπιστημίου, συνέβαλαν στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας –μέσω της δημιουργικής ανταλλαγής απόψεων– και στην αντιμετώπιση διαφορετικής φύσεως προβλημάτων που ενίοτε ανέκυπταν κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης (στην οποία γινόταν η παρακολούθηση κατά τις πρακτικές της Γλώσσας της Β' Φάσης), καθοδηγούσε τον/την φοιτητή/φοιτήτρια με τον/την οποίο/α έχει ήδη συνεργαστεί κατά τη δεύτερη φάση της παρακολούθησης και δρούσε υποστηρικτικά καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας τόσο κατά την προετοιμασία όσο κατά την πραγματοποίηση των διδασκαλιών.

-Μετά την ολοκλήρωσή των Πρακτικών Ασκήσεων τους, πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις των φοιτητών/φοιτητριών με την ερευνήτρια και τις διδάσκουσες, στις οποίες επιλύθηκαν απορίες που είχαν οι φοιτητές/φοιτήτριες που αφορούσαν τις προδιαγραφές και τα προαπαιτούμενα της συγγραφής του Πρωτοκόλλου σχετικά με τις Πρακτικές Ασκήσεις της Γ' Φάσης, (Παράρτημα, Έντυπο 2). Σε αυτές τις συναντήσεις αποτυπώθηκε η σφαιρική εικόνα των διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν και επιχειρήθηκε η αποτίμηση της καταλληλότητας των διδακτικών δράσεων και μεθόδων που επιλέχθηκαν.

Τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών (2015-2016) ήταν:



Βασικός στόχος του κύκλου των σεμιναρίων, των συναντήσεων και των εκπαιδευτικών δράσεων που αναπτύσσονται είναι η ενίσχυση της επάρκειας και της ετοιμότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί επιδιώκεται ενδεικτικά να είναι σε θέση:

- να προσεγγίζουν κριτικά γενικά και ειδικά ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, έχοντας διαμορφώσει μια συνολική εικόνα για διαφορετικές πτυχές του διδακτικού έργου σε ρεαλιστικές συνθήκες
- να αναλύουν το διδακτικό τους πεδίο αναπτύσσοντας δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με εκπαιδευτικούς και σχετικούς φορείς
- να χαράσσουν ρεαλιστικούς διδακτικούς στόχους και να σχεδιάζουν επικοινωνιακές δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τη σύσταση και τις δυνατότητες του μαθητικού πληθυσμού
- να επιλέγουν και να υιοθετούν την κατάλληλη για τη δυναμική της σχολικής τάξης μεθοδολογία αξιολόγησης και να διαμορφώνουν στέρεα κριτήρια αυτοαξιολόγησης
- να εκπονούν διαθεματικά σχέδια εργασίας και διδακτικά σενάρια, αξιοποιώντας δημιουργικά τις δυνατότητες των ΤΠΕ
- να δημιουργούν αυθεντικό εκπαιδευτικό υλικό για να καλύπτουν τις εκάστοτε διδακτικές τους ανάγκες
- να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας καλλιεργώντας και εφαρμόζοντας πρακτικές γραμματισμού και έξω από το σχολικό περιβάλλον
- να προβληματίζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις για ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού και γλωσσικής ποικιλότητας /ετερότητας.

Προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή στην Γ' Φάση των Πρακτικών Ασκήσεων των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου ήταν η επιτυχής ολοκλήρωση των Πρακτικών Ασκήσεων Β' Φάσης.

5.3.1 Οργάνωση της Γ' Φάσης Πρακτικών Ασκήσεων Εφαρμοσμένης Διδακτικής της Γλώσσας στο Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου

Α. Στην Γ' Φάση Πρακτικών Ασκήσεων η ερευνήτρια επανασχεδίασε τις Πρακτικές Ασκήσεις σε νέα βάση, στηριζόμενη στις παρατηρήσεις και τον



αναστοχασμό που έκαναν οι φοιτητές/φοιτήτριες στο πρώτο στάδιο της έρευνας. Επιδιώχθηκε να γίνει εμβάθυνση στη μέθοδο διδασκαλίας της Γλώσσας με τη Νέα Μάθηση και με το Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας και γι' αυτό το λόγο συμφωνήθηκε με το Σύλλογο των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου, αφενός οι παρακολουθήσεις να είναι υποχρεωτικές και αφετέρου να χωριστούν οι φοιτητές/φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου σε ομάδες των 15-20 ατόμων και η διδασκαλία σε κάθε ομάδα να διαρκεί 30-40 λεπτά. Οι συναντήσεις ήταν δύο φορές την εβδομάδα και γίνονταν με την παρουσία της ερευνήτριας και των υπεύθυνων καθηγητριών. Η ερευνήτρια κρατούσε ημερολόγιο και παρουσιολόγιο των συναντήσεων αυτών.

Στην πρώτη συνάντηση, ενημερώθηκε η ολομέλεια των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου που θα συμμετείχαν στην Πρακτική Άσκηση Γ' Φάσης (Εφαρμοσμένη Διδακτική της Γλώσσας) για τον τρόπο οργάνωσης των Πρακτικών Ασκήσεων και έγινε ο χωρισμός τους σε ομάδες με δική τους πρωτοβουλία και με τη βοήθεια του Προέδρου των φοιτητών/φοιτητριών.

Παρουσιάστηκε το σχήμα 9 υλοποίησης της Πρακτικής Άσκησης Γ' Φάσης και δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις:



πρακτική
άσκηση Γ'
Φάσης
"Εφαρμοσμένη
Διδακτική της
Γλώσσας"

1. Τρόπος υλοποίησης προγράμματος υλοποίησης Πρακτικής Άσκησης, χωρισμός ομάδων εργασίας. Ενημέρωση σε θέματα διοίκησης και λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου.

2. Διδασκαλία σε ομάδες 20 ατόμων ανά 30 λεπτά. Εμβάθυνση στη διδασκαλία της Γλώσσας με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης. 1ο Τεταρτημόριο: Εγκατεστημένη Πρακτική. Παραδείγματα. Συζήτηση.

3. Διδασκαλία σε ομάδες 20 ατόμων ανά 30 λεπτά. Εμβάθυνση στη διδασκαλία της Γλώσσας με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης. 2ο τεταρτημόριο: Εμφανής Διδασκαλία. Παραδείγματα. Συζήτηση.

4. Διδασκαλία σε ομάδες 20 ατόμων ανά 30 λεπτά. Εμβάθυνση στη διδασκαλία της Γλώσσας με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης. 3ο τεταρτημόριο: Κριτική Πλαισίωση. Παραδείγματα. Συζήτηση.

5. Διδασκαλία σε ομάδες 20 ατόμων ανά 30 λεπτά. Εμβάθυνση στη διδασκαλία της Γλώσσας με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης. 4ο τεταρτημόριο: Μετασχηματίζουσα Πρακτική. Παραδείγματα. Συζήτηση.

6. Συνάντηση με την ολομέλεια των φοιτητών/φοιτητριών ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου. Απορίες, διευκρινίσεις. Παράδοση εντύπου με οδηγίες συγγραφής του Πρωτοκόλλου Γ' Φάσης. Απορίες, διευκρινίσεις.

7. Συνάντηση με την ολομέλεια των φοιτητών/φοιτητριών ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου. Απορίες, διευκρινίσεις. Παρουσίαση Προγράμματος Διδασκαλιών. Οδηγίες για συνεργασία με δασκάλους/δασκάλες και ανάληψη της διδακτέας ενότητας.

8. Συνάντηση με την ολομέλεια των φοιτητών/φοιτητριών ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου. Απορίες, διευκρινίσεις. Παρουσίαση Προγράμματος Διδασκαλιών. Οδηγίες για συνεργασία με δασκάλους/δασκάλες και ανάληψη των διδακτέων ενοτήτων.

9. Συνάντηση με την ολομέλεια των φοιτητών/φοιτητριών ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου. Προετοιμασία για τη συγγραφή των προσχεδίων διδασκαλίας. Απορίες, διευκρινίσεις.

10. Συνάντηση κατ' ιδίαν με κάθε φοιτητή και κάθε φοιτήτρια και έλεγχος των προσχεδίων διδασκαλίας. Παρατηρήσεις και ανατροφοδότηση.

11. Επανεέλεγχος των προσχεδίων διδασκαλίας, πριν την Πρακτική Άσκηση στα Δημοτικά Σχολεία. Τελικές οδηγίες.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ

12. Συνάντηση με την ολομέλεια των φοιτητών/φοιτητριών μετά τις διδασκαλίες στα σχολεία. Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση.

Σχήμα 9: Σχεδιασμός Υλοποίησης Πρακτικών Ασκήσεων Γ' Φάσης στην Εφαρμοσμένη Διδακτική της Γλώσσας.



Πρώτη Συνάντηση: Ενημερώθηκαν οι φοιτητές/φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αιγαίου στην πρώτη συνάντηση για τον τρόπο υλοποίησης της Πρακτικής Άσκησης. Χωρίστηκαν οι ομάδες, και η κάθε ομάδα ήξερε την ώρα και την ημερομηνία των διαλέξεων. Ενημερώθηκαν επίσης σε θέματα διοίκησης και λειτουργίας των σχολείων, (διεύθυνση, σύλλογος διδασκόντων, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σπουδών, Σχολικός Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας κ.ά.).

Δεύτερη Συνάντηση: Παρουσίαση της μεθόδου της Νέας Μάθησης. Συσχετισμός της με τα Α.Π.Σ, Δ.Ε.Π.Π.Σ (2011) και με το Π.Σ. του 2011 και ανάλυση ορολογίας, π.χ. επικοινωνιακή, κειμενοκεντρική προσέγγιση, κριτικός γραμματισμός, λειτουργική χρήση της γλώσσας, πολυγραμματισμοί, κτλ. Εμβάθυνση και ανάλυση του πρώτου τεταρτημορίου της Νέας Μάθησης που έχει ως τίτλο: Εγκατεστημένη Πρακτική. Παράθεση παραδειγμάτων από τα σχολικά εγχειρίδια και από τα Πρωτόκολλα της Β' Φάσης Διδακτικής της Γλώσσας. Έγινε συζήτηση και δόθηκε ανατροφοδότηση.

Τρίτη Συνάντηση: Εμβάθυνση και ανάλυση του δεύτερου τεταρτημορίου της Νέας Μάθησης με τίτλο: Εμφανής Διδασκαλία. Παράθεση παραδειγμάτων από τα σχολικά εγχειρίδια και από τα Πρωτόκολλα της Β' Φάσης Διδακτικής της Γλώσσας. Έγινε συζήτηση και δόθηκε ανατροφοδότηση.

Τέταρτη Συνάντηση: Συζήτηση για τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη μελέτη του πρώτου και του δεύτερου τεταρτημορίου της Νέας Μάθησης. Έγινε ανατροφοδότηση. Εμβάθυνση και ανάλυση του τρίτου τεταρτημορίου της Νέας Μάθησης με τίτλο: Κριτική Πλαισίωση. Παράθεση παραδειγμάτων από τα σχολικά εγχειρίδια και από τα Πρωτόκολλα της Β' Φάσης Διδακτικής της Γλώσσας. Έγινε συζήτηση και δόθηκε ανατροφοδότηση.

Πέμπτη Συνάντηση: Εμβάθυνση και ανάλυση του τέταρτου τεταρτημορίου της Νέας Μάθησης. Μετασηματίζουσα Πρακτική. Παράθεση παραδειγμάτων από τα σχολικά εγχειρίδια και από τα Πρωτόκολλα της Β' Φάσης Διδακτικής της Γλώσσας. Συζήτηση, ανατροφοδότηση. Στο σημείο αυτό έγινε αναφορά στη θεωρία του Cummins, (2005) για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας. Η ερευνήτρια προέτρεψε τους/τις φοιτήτριες να μελετήσουν από το βιβλίο του Cummins (2005) με τίτλο «Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση» τις σελίδες 172-191 και τους/τις προέτρεψε να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στη θεωρία της Νέας



Μάθησης των Kalantzis & Cope, (2000) και τη θεωρία του Cummins, (2005) για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας.

Έκτη Συνάντηση: Συνάντηση σε ολομέλεια και παράδοση εντύπου (Παράρτημα: έντυπο 2) με οδηγίες σχεδιασμού της διδασκαλίας και συγγραφής του Πρωτοκόλλου της διδασκαλίας που περιλάμβανε το σχέδιο διδασκαλίας για το πρώτο δίωρο στην Γ' ή την Δ' τάξη και το σχέδιο διδασκαλίας για το δεύτερο δίωρο, στην Ε' ή την ΣΤ' τάξη. Ακολούθησε συζήτηση για τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο θεωριών (θεωρία της Νέας Μάθησης των Kalantzis & Cope, 2000) και τη θεωρία του Cummins, 2005), στην οποία οι περισσότεροι/ρες φοιτητές/φοιτήτριες ανέφεραν πως υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές. Οι ομοιότητες εντοπίστηκαν κυρίως στην εστίαση και των δύο θεωριών στην προηγούμενη γνώση και στην δημιουργικότητα, στο μετασχηματισμό των νέων γνώσεων σε συγκεκριμένη δράση και στη δυνατότητα εφαρμογής σε τάξεις που περιλάμβαναν παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική.

Μετά από παράκληση πολλών φοιτητών/φοιτητριών κανονίστηκε στην επόμενη συνάντηση να δημιουργηθεί ένα παράδειγμα σχεδίου εργασίας, μια διδακτική εφαρμογή, ώστε να εξασκηθούν και να κατανοήσουν πολύ καλά τον τρόπο σχεδιασμού μιας μαθησιακής ενότητας στη Γλώσσα.

Έβδομη Συνάντηση: Συζητήθηκαν διεξοδικά τα μέρη τα οποία θα αποτελούσαν το Πρωτόκολλο διδασκαλίας για την Γ' Φάση Πρακτικών Ασκήσεων. Δόθηκαν διευκρινίσεις και λύθηκαν απορίες σχετικά με κάποια δομικά μέρη και κατόπιν έγινε μια «προσομοίωση» κανονικού μαθήματος της Γλώσσας στην τάξη, από το βιβλίο της Δ' Τάξης Δημοτικού με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης. Τη διδασκαλία ανέλαβαν μια ομάδα φοιτητών/φοιτητριών, υπήρξε χρονομέτρηση, κάποιοι/κάποιες φοιτητές/φοιτήτριες ήταν οι μαθητές/μαθήτριες της τάξης και έγινε η διδασκαλία σε «πραγματικές διαστάσεις».

Μετά τη διδασκαλία ακολούθησε συζήτηση, ακούστηκαν κάποιες άλλες ενδιαφέρουσες προτάσεις και ιδέες, και μέσα από τη συνεργατική μάθηση εμπεδώθηκε καλύτερα το θεωρητικό πλαίσιο και η προτεινόμενη διδακτική πρόταση. Παράλληλα, στη συνάντηση αυτή παρουσιάστηκε το πρόγραμμα με τις διδασκαλίες των φοιτητών/φοιτητριών του Παν/μίου Αιγαίου και τα σχολεία όπου θα πήγαιναν, αν και οι περισσότεροι/περισσότερες ήταν ενήμεροι/ενήμερες, καθώς θα ακολουθούσαν το



πρόγραμμα που ακολουθήθηκε και στη Β' Φάση και θα πήγαιναν σε γνωστές τάξεις και σε γνωστούς/ές εκπαιδευτικούς.

Όγδοη Συνάντηση: Παρουσίαση του προγράμματος των Πρακτικών Ασκήσεων Γ' Φάσης Εφαρμοσμένης Διδακτικής της Γλώσσας, ώστε οι φοιτητές/φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου να ξέρουν σε ποια σχολεία θα παρουσίαζονταν και με ποιους/ποιες εκπαιδευτικούς θα επικοινωνούσαν, ώστε να τους δοθεί το μάθημα της Γλώσσας, το οποίο θα έπρεπε να διδάξουν. Συζητήθηκαν οι απορίες τους και δόθηκαν περαιτέρω διευκρινίσεις για τα δομικά μέρη του Πρωτοκόλλου τους και τα στοιχεία εκείνα που καλό θα ήταν να προσέξουν, πριν αρχίσουν να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους.

Ένατη Συνάντηση: Στη συνάντηση αυτή έγινε προετοιμασία των φοιτητών/φοιτητριών του Παν/μίου Αιγαίου για τη συγγραφή των προσχεδίων διδασκαλίας τους στις συγκεκριμένες ενότητες που θα δίδασκαν στις τάξεις των σχολείων. Επικουρικά, έγινε παρουσίαση ενός Πρωτοκόλλου της Γ' Φάσης των Πρακτικών Ασκήσεων, δομημένο όπως είχε ζητηθεί από τις διδάσκουσες, το οποίο ακολουθούσε τη μέθοδο διδασκαλίας της Γλώσσας με τη Νέα Μάθηση, ενώ συμπεριλάμβανε και το Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας.

Δέκατη Συνάντηση: Η ερευνήτρια συναντήθηκε ξεχωριστά με τον κάθε φοιτητή και την κάθε φοιτήτρια σε καθορισμένες ημέρες και ώρες και συζητούσε τα Προσχέδια των διδασκαλιών της Γλώσσας που είχαν προετοιμάσει οι φοιτητές/φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου με τητην προτεινόμενη διδακτική πρ. Δινόταν η απαραίτητη ανατροφοδότηση και όπου η ερευνήτρια το θεωρούσε σκόπιμο, πρότεινε κάποιες αλλαγές.

Οι συναντήσεις αυτές συνεχίστηκαν μέχρι να ελεγχθούν τα Προσχέδια όλων των φοιτητών/φοιτητριών.

Ενδέκατη Συνάντηση: Στη συνάντηση αυτή έγινε επανέλεγχος κάποιων προσχεδίων διδασκαλίας και δόθηκαν οι τελικές οδηγίες.

Δωδέκατη Συνάντηση: Η συνάντηση αυτή με την ολομέλεια των φοιτητών/φοιτητριών ήταν πολύ σημαντική, γιατί ακούστηκαν οι εντυπώσεις των φοιτητών/φοιτητριών από τη διαδικασία των Πρακτικών Ασκήσεων και η χρησιμότητα ή όχι της μεθόδου Διδασκαλίας της Γλώσσας με τη Νέα Μάθηση. Έγινε αναστοχασμός από τους/τις μελλοντικούς/κές δασκάλους/λες και ανατροφοδότηση. Στη συνάντηση



αυτή δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου, το οποίο θα έπρεπε να συμπληρώσουν οι φοιτητές/φοιτήτριες και να το συμπεριλάβουν στο Πρωτόκολλο της Γ΄ Φάσης που θα παρέδιδαν στο τέλος του εξαμήνου.



Κεφάλαιο 6

6. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

Η παρούσα εργασία ερευνητικά βρίσκεται στο χώρο της ποιοτικής έρευνας, όπου η Έρευνα - Δράσης και η παρατήρηση αποτελούν τον κύριο ερευνητικό «κορμό» καλύπτοντας την πλειονότητα των ερευνητικών ερωτημάτων, που έχουν τεθεί.

Στην παρούσα ενότητα, παρ' όλα αυτά, επιχειρείται, με την ποσοτικοποίηση των ερευνητικών δεδομένων της παρατήρησης, να περιγράψουμε σε μεγαλύτερο βαθμό το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούμαστε. Για το λόγο αυτό με τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου πραγματοποιήθηκε κατηγοριοποίηση των παρατηρήσεων της ποιοτικής έρευνας και μετά την κωδικοποίησή τους αυτά αναλύθηκαν στο λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS σε δύο στάδια.

Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση, προκειμένου να παρουσιαστούν τα ερευνητικά δεδομένα και να μπορέσουμε να διαμορφώσουμε μια καλύτερη εικόνα για τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν στο πλαίσιο της Έρευνας - Δράσης. Συγκεκριμένα, για τις κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά, ενώ για τις ποσοτικές και τις διαβαθμιστικές μεταβλητές σε κλίμακα likert παρουσιάζονται, εκτός αυτών, και ο μέσος όρος (Μ.Ο.) ως δείκτης μέτρησης της κεντρικής τάσης των δηλώσεων των ερωτώμενων και η τυπική απόκλιση (Τ.Α.) ως δείκτης μέτρησης της διασποράς των τιμών (Ανδρεαδάκης, & Βάμβουκας, 2005).

Στο δεύτερο στάδιο επιχειρήθηκε η συναφιακή-επαγωγική στατιστική ανάλυση, με στόχο να διερευνηθεί η πιθανότητα της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων των τιμών των παρατηρήσεων σε σχέση με το φύλο των φοιτητών /τριών, αλλά και το είδος της τάξης διδασκαλίας σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Στην περίπτωση αυτή, για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των συχνοτήτων εμφάνισης μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο χ^2 (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Για την εφαρμογή του χ^2 είναι απαραίτητο να ικανοποιούνται όλες οι προϋποθέσεις εφαρμογής, δηλαδή οι συχνότητες, που είναι μικρότερες του πέντε (5) να περιορίζονται στο 20% των συνολικών κελιών και να μην εμφανίζονται κενά κελιά.



Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες και οι ανεξάρτητες μεταβλητές, αλλά και οι εξαρτημένες, ήταν κατηγορικές με δύο κατηγορίες και δεν πληρούνταν οι παραπάνω προϋποθέσεις, χρησιμοποιήθηκε η διορθωμένη τιμή Fisher's Exact test (Field, 2016).

Σε όσες περιπτώσεις διενεργήθηκαν έλεγχοι μεταξύ μιας ανεξάρτητης κατηγορικής μεταβλητής και μιας ποσοτικής ή διαβαθμιστικής μεταβλητής (κλίμακα likert), πραγματοποιήθηκε αρχικά έλεγχος κανονικότητας του συνόλου των τιμών της likert με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov, προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν οι τιμές των μεταβλητών αυτών ακολουθούν κανονική κατανομή και κατ' επέκταση να αξιολογηθεί, αν πρέπει να αξιοποιηθεί κάποιο παραμετρικό ή μη παραμετρικό τεστ (Norris, κ.ά., 2017). Στην παρούσα έρευνα, τα δεδομένα κατέδειξαν ότι δεν εξασφαλίζονται για το σύνολο των μεταβλητών οι προϋποθέσεις κανονικότητας ($\text{sig} < ,050$), συνεπώς χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά κριτήρια. Ειδικότερα, για την περίπτωση κατά την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή – δημογραφικό ήταν κατηγορική μεταβλητή με δύο κατηγορίες (φύλο) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney – U-test, ενώ για τις περιπτώσεις που η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε περισσότερες από δύο κατηγορίες, (π.χ. είδος τάξης ως προς τον αριθμό των δίγλωσσων παιδιών), χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis - H-test (Field, 2016). Κατά τη διεξαγωγή των στατιστικών ελέγχων, το επίπεδο σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις ήταν $p = ,05$ (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2011).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος και ακολουθούν τα περιγραφικά ερευνητικά αποτελέσματα. Κατόπιν, λαμβάνει χώρα η επαγωγική στατιστική ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, με την οποία θα ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη ενότητα ποσοτικοποίησης των ποιοτικών ευρημάτων της παρατήρησης.

6.1 Παρουσίαση του δείγματος

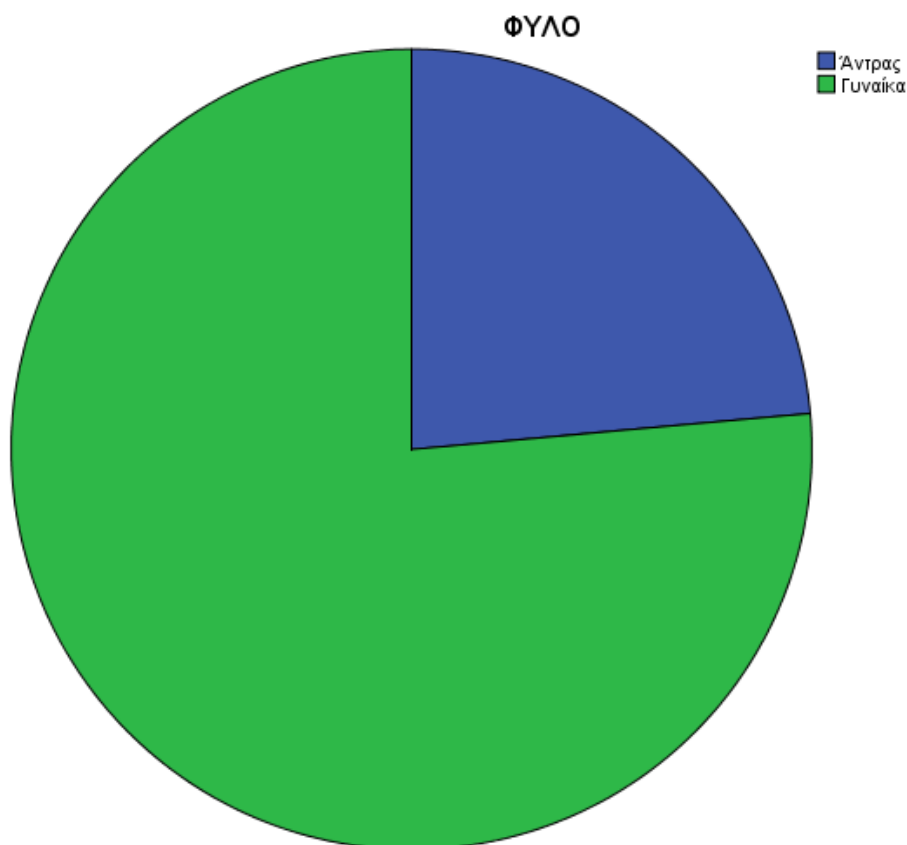
Το δείγμα της έρευνας ήταν 140 φοιτητές/φοιτήτριες που συμμετείχαν στις Πρακτικές Ασκήσεις Β' και Γ' Φάσης του έτους 2013-2014 των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου. Από αυτούς/ές, οι 33 (ποσοστό 23,6%) ήταν άνδρες και οι 107 (ποσοστό 76,4%) ήταν γυναίκες.



Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

ΦΥΛΟ	N	%
Άντρας	33	23,6
Γυναίκα	107	76,4
ΣΥΝΟΛΟ	140	100

Η συγκεκριμένη σύνθεση του δείγματος αποδίδεται σχηματικά στο κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί. Σε αυτό είναι έκδηλη η πλειοψηφία των γυναικών στο δείγμα της έρευνας.



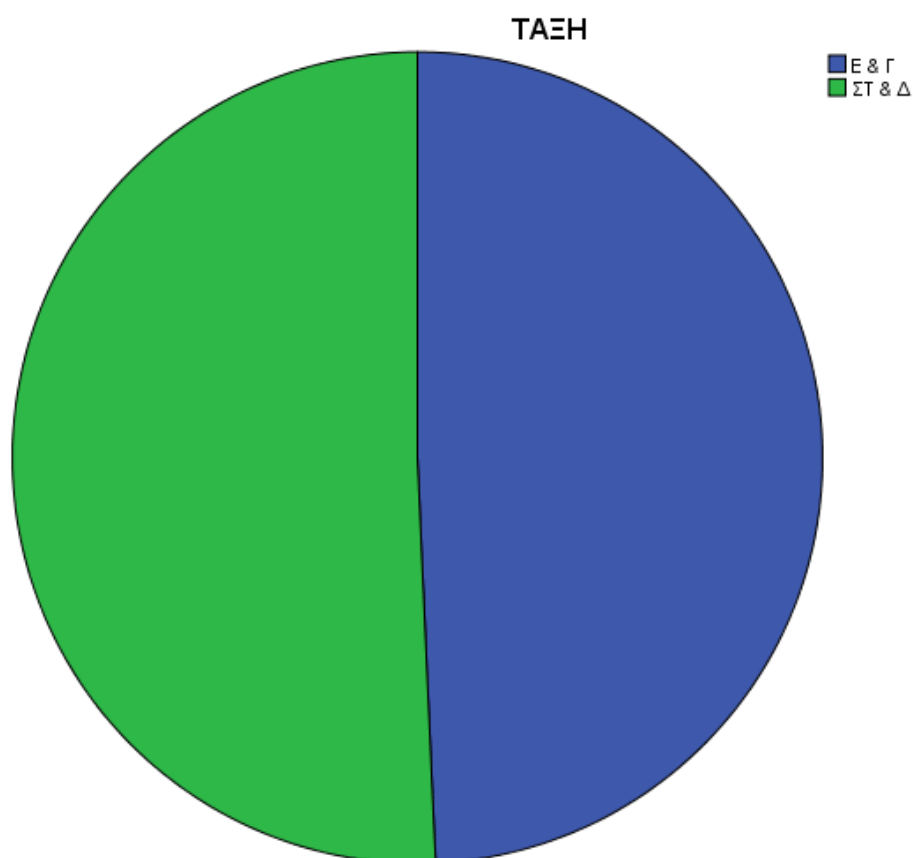
Σχήμα 10: Γραφική απεικόνιση του δείγματος σε σχέση με το φύλο

Αναφορικά με τις τάξεις, στις οποίες οι φοιτητές/τριες πραγματοποίησαν την Πρακτική τους Άσκηση, εμφανίζεται το δείγμα μοιρασμένο. Ειδικότερα 69 συμμετέχοντες/ουσες (49,3%) την πραγματοποίησαν στην Ε' και την Γ' τάξη του Δημοτικού και 71 (50,7%) στην ΣΤ' και την Δ'.

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την τάξη της Πρακτικής Άσκησης

ΤΑΞΗ	N	%
Ε & Γ	69	49,3
ΣΤ & Δ	71	50,7
ΣΥΝΟΛΟ	140	100

Η συγκεκριμένη σύνθεση του δείγματος αποδίδεται σχηματικά στο κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί. Σε αυτό διακρίνεται ο τρόπος, με τον οποίο είναι μοιρασμένο το δείγμα της έρευνας.



Σχήμα 11: Γραφική απεικόνιση σε σχέση με τις τάξεις, στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι Πρακτικές Ασκήσεις Γ' Φάσης

Το δείγμα της έρευνάς μας αναφορικά με την κατηγορία της τάξης, όπου πραγματοποιήθηκαν οι Πρακτικές Ασκήσεις, σε σχέση με τον αριθμό των

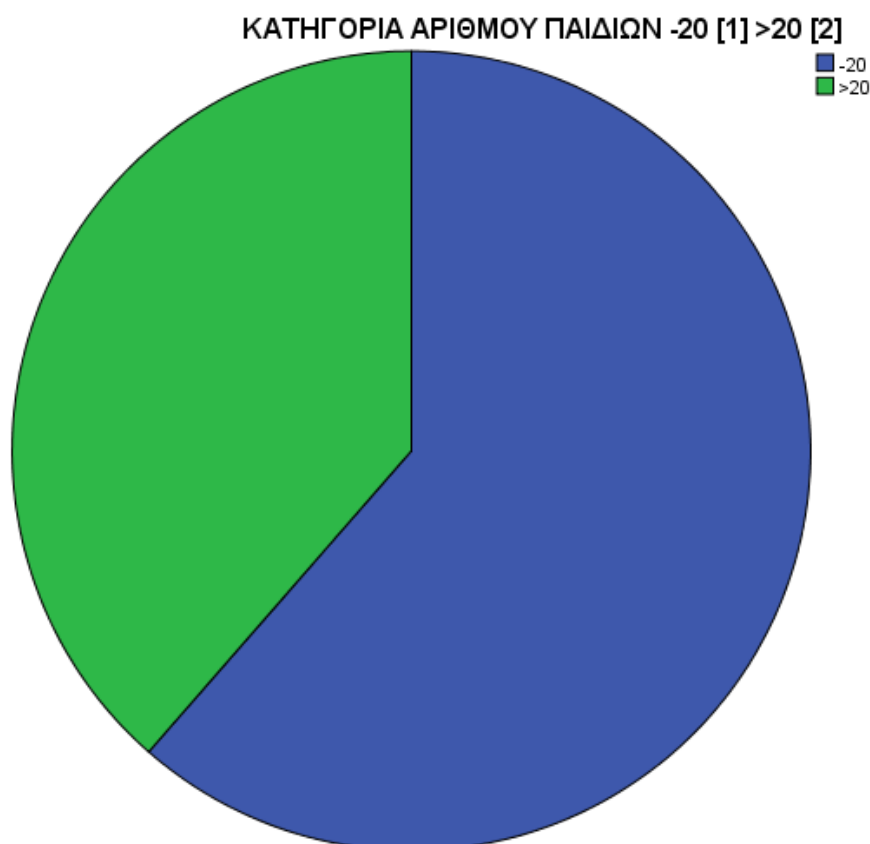


μαθητών/τριών διακρίνεται σε δύο μεγάλες ομάδες. Οι τάξεις έως 20 μαθητές, οι οποίες ήταν 86 (61,4%) και οι υπόλοιπες με περισσότερους μαθητές, που ήταν 54 (38,6%).

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την κατηγορία της τάξης ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΑΞΗΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ	N	%
Έως 20 μαθητές/τριες	86	61,4
Περισσότεροι των 20 μαθητών/τριών	54	38,6
ΣΥΝΟΛΟ	140	100

Οι ανωτέρω συχνότητες αποδίδονται σχηματικά στο κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί.



Σχήμα 12: Γραφική απεικόνιση κατανομής των τάξεων σε σχέση με την κατηγορία του αριθμού των παιδιών

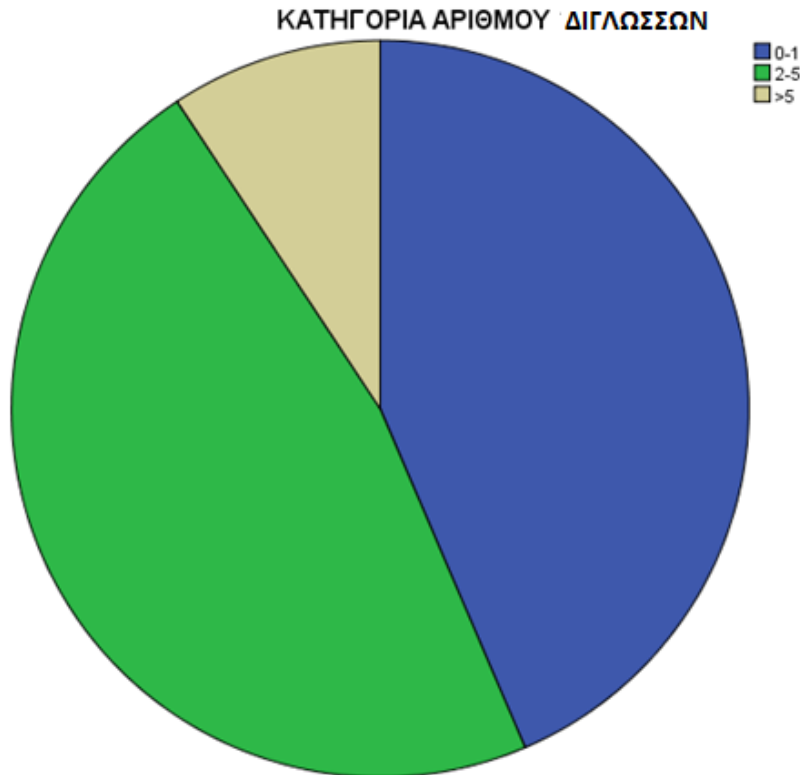


Αναφορικά με το είδος των τάξεων, στις οποίες οι φοιτητές/τριες πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση, ως προς τον αριθμό των δίγλωσσων παιδιών, διακρίνονται τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη, η οποία περιλαμβάνει 61 τάξεις (43,6%), που είχαν μέχρι έναν/μία δίγλωσσο/δίγλωσση μαθητή/μαθήτρια, στη δεύτερη, που περιλαμβάνει 66 τάξεις (47,1%) με δύο έως πέντε δίγλωσσα παιδιά και τέλος στην τρίτη, η οποία περιλαμβάνει 13 τάξεις (9,3%) με περισσότερους από πέντε μαθητές/μαθήτριες που είχαν ως μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική.

Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την κατηγορία της τάξης ανάλογα με τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΑΞΗΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	N	%
0-1	61	43,6
2-5	66	47,1
>5	13	9,3
ΣΥΝΟΛΟ	140	100

Οι ανωτέρω συχνότητες αποδίδονται σχηματικά στο κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί.



Σχήμα 13: Γραφική απεικόνιση του αριθμού των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών στις τάξεις που έγινε η έρευνα

6.2 Πρώτο Στάδιο Έρευνας

Α. Εντοπισμός αφετηρίας / Β. Αποσαφήνιση της κατάστασης

Β΄ Φάση Πρακτικών Ασκήσεων φοιτητών/φοιτητριών Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου

Η ερευνήτρια παρουσίασε τη μέθοδο της Νέας Μάθησης για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο κατά τη Β΄ Φάση των Πρακτικών Ασκήσεων των φοιτητών/φοιτητριών κατά το χειμερινό εξάμηνο σπουδών (Α. εντοπισμός μιας αφετηρίας), όπως παρουσιάστηκε παραπάνω (κεφάλαιο 5.2: 129), στηριζόμενη στη συνεχή ανατροφοδότηση. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων γινόταν διάλογος με τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες και υπήρξε λεπτομερής καταγραφή των αποριών των φοιτητών/φοιτητριών σε θέματα διδασκαλίας. Εκεί διαπιστώθηκε πως αρκετοί/τές φοιτητές/φοιτήτριες είχαν διαμορφώσει μέσα από την εμπειρία τους λανθασμένες αντιλήψεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και το ρόλο του, γεγονός το οποίο έχει επισημανθεί από σχετικές έρευνες π.χ. οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί υπερεκτιμούν τη



συμβολή της προσωπικότητας στην άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού, (Paine, 1990) ή θεωρούσαν πως η διδασκαλία ήταν μεταφορά γνώσεων προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες (Feiman-Nemser & Buchman, 1989· Richardson, 1996). Η έρευνα δράσης συνέχισε με την αποσαφήνιση της κατάστασης (κεφ. 5.2 σσ: 129-135), κατά την οποία οι φοιτητές /φοιτήτριες άρχισαν τις παρακολουθήσεις τους στα σχολεία.

Αφού συζητήθηκαν οι προβληματισμοί των φοιτητών/φοιτητριών, ξεκίνησε η ερευνητική διαδικασία, η οποία έγινε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση τέθηκαν οι προβληματισμοί και έγινε ανίχνευση των απόψεων των φοιτητών/φοιτητριών, σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας της Γλώσσας με τη Νέα Μάθηση των Kalantzis & Cope (2005) και το Πλαίσιο της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας του Cummins (2005), μέσα από τα ημερολόγια παρατήρησης.

Τα ημερολόγια παρατήρησης, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, στο πρώτο μέρος, περιλάμβαναν επτά άξονες ανάπτυξης. Ο τελευταίος αφορούσε τη συσχέτιση της διδασκαλίας που παρακολούθησαν από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης. Επιπλέον, στο τελευταίο μέρος, έγινε αποτίμηση της διδασκαλίας από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες και αναστοχασμός σε σχέση με την προτεινόμενη μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας. Τόσο η αποτίμηση της διδασκαλίας τους, όσο και ο αναστοχασμός σε σχέση με τη χρήση της νέας μεθόδου, δεν είχαν συγκεκριμένη φόρμα, αλλά ακολούθησαν ελεύθερο περιγραφικό χαρακτήρα. Καταγράφηκαν επίσης συναισθήματα και προβληματισμοί για διάφορα παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα, όπως αυτά βιώθηκαν από τους/τις μελλοντικούς/κές δασκάλους/λες κατά τη διάρκεια την Β' Φάσης Πρακτικών Ασκήσεων.

Σε σχέση κυρίως με τον 7^ο άξονα του Ημερολογίου Παρατήρησης που αφορούσε τη συσχέτιση των μεθόδων διδασκαλίας, οι παρατηρήσεις σύγκλιναν κυρίως στα στοιχεία που αναφέρονταν στην απουσία των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, με αποκλειστική χρήση κυρίως του εγχειριδίου της Γλώσσας και του Τετραδίου Εργασιών. Επίσης, αρκετοί/τές φοιτητές/φοιτήτριες αναφέρθηκαν στην έλλειψη οργάνωσης της διδασκαλίας, ενώ πολλά ήταν τα ημερολόγια που αναφέρθηκαν σε σιωπηλά παιδιά, κυρίως δίγλωσσα, μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα αρκετοί/τές φοιτητές/φοιτήτριες επισημαίνουν την απουσία κινήτρων για δημιουργικότητα.

Οι αναφορές των φοιτητών/φοιτητριών είχαν ως εξής:

Εποπτικά μέσα Διδασκαλίας – πολυτροπικότητα



Οι φοιτητές/φοιτήτριες αναφέρουν την έλλειψη πολυτροπικών τρόπων παραγωγής νοήματος κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών που παρακολούθησαν. Οι περισσότεροι αναφέρουν πως κατά τις παρακολουθήσεις τους πρωταγωνιστής στην τάξη ήταν το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο και πολύ λιγότερο τα νέα μέσα ή άλλοι τρόποι παραγωγής της γνώσης. Οι περισσότεροι δάσκαλοι και δασκάλες δίδασκαν με τον παραδοσιακό τρόπο και στις ερωτήσεις των φοιτητών/φοιτητριών γιατί δεν αφιερώνουν χρόνο και σε άλλους τρόπους διδασκαλίας η απάντηση ήταν πως τους περιορίζει πολύ ο χρόνος και η κάλυψη της ύλης στο εγχειρίδιο της Γλώσσας (Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών).

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 3

Παρατηρήθηκε εντόνως η έλλειψη βιωματικών ασκήσεων των μαθητών σε αληθινές περιστάσεις επικοινωνίας.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 115

Στις δύο τάξεις που παρακολούθησα παρατηρήθηκε οργάνωση του μαθήματος με βάση την κυρίως δραστηριότητα και δράση των μαθητών και λιγότερο των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργητικά, κατευθυνόμενοι κυρίως από τις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών. Κυρίως αξιοποιήθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια και καθόλου εποπτικά μέσα για την οργάνωση της διδασκαλίας.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 2

Δεν χρησιμοποιήθηκαν σε καμία από τις διδασκαλίες που παρακολούθησα μέσα εποπτικοποίησης κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών και όλα γίνονταν βάσει του σχολικού εγχειριδίου.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 127

Ο δάσκαλος της Ε΄ τάξης χρησιμοποίησε ως εποπτικό βοήθημα αποκλειστικά και μόνο το κείμενο και τις ασκήσεις του σχολικού εγχειριδίου. Δεν χρησιμοποίησε ούτε αξιοποίησε κάποιο άλλο μέσο.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 90



Κανένας από τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησα δε χρησιμοποίησε εποπτικά μέσα ενώ θα μπορούσε να προβάλλει βίντεο και εικόνες σχετικά με το αντικείμενο του μαθήματος.

Οργάνωση και μεθόδευση της διδασκαλίας

Οι φοιτητές/φοιτήτριες διαπίστωσαν κατά τις παρακολουθήσεις τους ότι οι δάσκαλοι/δασκάλες κατά τη διδασκαλία τους χρησιμοποιούσαν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, γεγονός που τους ξένισε, αφού οι ίδιοι/ίδιες είχαν εξασκηθεί εκτενώς στη μαθητοκεντρική ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι τα παιδιά δεν μάθαιναν ή ότι δεν είχαν επιτευχθεί οι στόχοι του μαθήματος, αλλά γενικά είδαν πως αρκετές από τις καινοτομίες του Π.Σ. 2011 δεν εφαρμόζονταν στην πράξη. Αρκετοί/Αρκετές φοιτητές/φοιτήτριες θεώρησαν πως δεν υπήρχε οργάνωση στη διδασκαλία, καθώς έβλεπαν τα πάντα να κατευθύνονται από τον/τη δάσκαλο/δασκάλα, χωρίς στοχοθεσία, απλώς ως εκτέλεση των ασκήσεων της διδακτικής ενότητας και χωρίς ο/η εκπαιδευτικός να διεισδύει στο κείμενο και να προσπαθήσει να εμπλέξει τα παιδιά στα νοήματά του.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 1

Σε συσχέτιση της μεθόδου της Νέας Μάθησης με τη διδασκαλία του δασκάλου που παρακολούθησα διαπίστωσα ότι η διδασκαλία του δασκάλου δεν ήταν τόσο οργανωμένη όσο η Νέα Μάθηση.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 6

Αυτό που μπορώ να σημειώσω για την εκπαιδευτικό που παρακολούθησα είναι η αβεβαιότητα που έχει για τις παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές που κάνει, κάτι που η ίδια εξομολογήθηκε σε συζήτησή μας.



ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 29

Ο εκπαιδευτικός της τάξης φάνηκε να τα έχει παρατήσει και να μην εφαρμόζει εναλλακτικές μεθόδους και επιλογές, ώστε να πετύχει τον παιδαγωγικό του ρόλο. Έτσι δεν προκαλεί τον ενθουσιασμό των μαθητών/μαθητριών ούτε τους εμπλέκει ενεργά στη διδασκαλία

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 35

Στο διδακτικό δίωρο της Δ' τάξης, το κλίμα ήταν ευχάριστο και φιλόξενο. Η διδασκαλία ήταν κυρίως δασκαλοκεντρική, ωστόσο υπήρχαν σημεία που οι μαθητές είχαν ενεργό ρόλο, ανάλογα με τις υποδείξεις των ασκήσεων του σχολικού εγχειριδίου.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 56

Τόσο στο Στ2 όσο και στο Δ2 οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού – δασκαλοκεντρικού διδακτικού μοντέλου. Ειδικά η εκπαιδευτικός της Στ2 τάξης έδινε πολύ βαρύτητα στην πρόσληψη και απομνημόνευση πληροφοριών.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 78

Οι εκπαιδευτικοί δεν ακολούθησαν τα στάδια της Νέας Μάθησης με την έννοια ότι η διδασκαλία τους έδειχνε να είναι ανοργάνωτη και να μην ακολουθεί κανένα θεωρητικό μοντέλο. Ο καθένας είχε το δικό του στυλ διδασκαλίας, αποκλειστικά βασισμένο στο βιβλίο, χωρίς περαιτέρω επεκτάσεις και προβληματισμούς.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 73

Ο εκπαιδευτικός της Δ' προσπαθούσε με φωνές και τιμωρίες να επιβάλει την τάξη, ενίοτε και ειρωνείες, πράγμα το οποίο με ξένισε. Βασικά εργαλεία του ήταν τα σχολικά εγχειρίδια και δεν υπήρχε καθόλου χώρος για δημιουργικότητα και ελεύθερη έκφραση.

Απουσία δημιουργικότητας

Σχεδόν όλοι οι φοιτητές/φοιτήτριες διαπίστωσαν την απουσία καινοτομίας και δημιουργικότητας από τα μαθήματα της Γλώσσας που παρακολούθησαν. Οι περισσότεροι/ρες εκπαιδευτικοί παρέλειπαν τις δημιουργικές δραστηριότητες ή τις



ανέθεταν για το σπίτι λόγω έλλειψης χρόνου, ενώ έδιναν αρκετό χρόνο, όπως παρατήρησαν οι φοιτητές/φοιτήτριες σε αρκετές δραστηριότητες γραμματικής που είχαν τον ίδιο στόχο. Από τις διδασκαλίες που παρακολούθησαν απουσίαζε εντελώς ο κριτικός γραμματισμός, αλλά και όπου θα μπορούσε να αξιοποιηθεί παίρνοντας σαν αφορμή το κείμενο, ο/η εκπαιδευτικός δεν το προσέγγιζε. Έχει σημασία το σχόλιο μιας φοιτήτριας για τη διδασκαλία που παρακολούθησε: *μου θύμισε το δάσκαλό μου.*

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 97

Από τις διδασκαλίες που παρακολούθησα απουσίαζε η καινοτομία και η συνεργατικότητα. Ήταν μια παραδοσιακή διδασκαλία. Πιστεύω πως θα ήταν πιο καινοτόμος, αν χρησιμοποιούνταν ψηφιακά μέσα, γεγονός που θα έλκυε το ενδιαφέρον των παιδιών και θα τα έβγαζε από τη διαδικασία να αναμασούν τα λόγια του δασκάλου τους.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 86

Δεν υπήρχε σημείο συσχέτισης της διδασκαλίας της Ε' τάξης που παρακολούθησα με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης, γιατί ήταν ένα τμήμα με αρκετά δίγλωσσα παιδιά και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία δε συμμετείχαν στην τάξη γιατί «δεν ήξεραν». Η δασκάλα δούλευε με τρεις μαθητές. Η διδασκαλία στην Γ' ήταν πολύ καλύτερη και τα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 24

Η εκπαιδευτικός ήταν επικοινωνιακή, κατορθώνοντας να συγκεντρώσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Τα παιδιά ένιωθαν άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις απορίες τους. Ωστόσο, ακολουθούσε συνεχώς το σχολικό εγχειρίδιο, μη δημιουργώντας άλλες δραστηριότητες που θα ήταν πιο ευχάριστες και δημιουργικές για τα παιδιά. Η διδασκαλία του εκπαιδευτικού της Ε' τάξης ακολούθησε το ίδιο μοτίβο. Απουσίαζε εντελώς η δημιουργία κινήτρων για δημιουργία και κριτική σκέψη.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 54

Η δασκάλα της Δ' τάξης δεν χρησιμοποίησε καθόλου την παραγωγή λόγου, όπου τα παιδιά θα είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τον κριτικό τρόπο που σκέφτονται, να αναπτύξουν τις απόψεις τους και να επιχειρηματολογήσουν φτάνοντας στο μετασχηματισμό. Η δημιουργική εφαρμογή ήταν ανύπαρκτη.



ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 36

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν παραδοσιακά μοντέλα και δεν εφάρμοσαν κάτι το οποίο να έχει σχέση με νέες μεθόδους διδασκαλίας. Μου θύμισαν το δάσκαλό μου.

Συσχέτιση της Διδασκαλίας με τη Νέα Μάθηση

Οι φοιτητές/φοιτήτριες κατά τη διάρκεια των Πρακτικών Ασκήσεων της Β' φάσης διαπίστωσαν σε μικρό ποσοστό συσχετίσεις με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης. Υπήρξαν ωστόσο αρκετά σημεία που θεώρησαν ότι υπήρξε διαφοροποίηση ανάμεσα στη διδασκαλία που παρακολούθησαν και στην προτεινόμενη διδασκαλία με τη Νέα Μάθηση. Τα στοιχεία αυτά ήταν κυρίως η απουσία δημιουργικών πολυτροπικών τρόπων προσέγγισης του νοήματος και δασκαλοκεντρικών μεθόδων. Κατά τις διαλέξεις δόθηκε μεγάλη έμφαση στις καινοτομίες του Π.Σ. 2011, το οποίο είναι ανοικτό και δίνει ευχέρεια για πολλές δραστηριότητες στον/στη δάσκαλο/δασκάλα, γεγονός το οποίο δεν ισχύει στην πράξη, όπως διαπίστωσαν. Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί ήταν προσκολλημένοι στο σχολικό εγχειρίδιο και προσέγγιζαν τη γνώση εντελώς επιφανειακά με απλές ερωτήσεις κατανόησης.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 45

Οι παρακολουθήσεις που έκανα στις δύο τάξεις με δίδαξαν πολλά, καθώς είδα την ελκυστικότητα της πολυεπίπεδης-πολυτροπικής διδασκαλίας στη μία τάξη, τον τρόπο που συμμετείχαν και ενδιαφέρονταν τα παιδιά, σε αντιδιαστολή με την άλλη τάξη που η δασκάλα ήταν προσκολλημένη στο σχολικό εγχειρίδιο και δεν προκαλούσε κίνηση συμμετοχής των παιδιών.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 67

Οι διδασκαλίες που παρακολούθησα ήταν περίπου συμβατές με τη Νέα Μάθηση, καθώς ο δάσκαλος καθοδηγούσε τα παιδιά στη νέα γνώση και τους έδινε χώρο για έκφραση και δημιουργία..



ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 23

Η διδασκαλία στην Στ' τάξη ήταν μαθητοκεντρική και ωθούσε η δασκάλα τους μαθητές να συμμετέχουν έχοντας ενεργό ρόλο. Δεν ακολουθήθηκε πιστά η σειρά του βιβλίου, και η διδασκαλία ήταν ελεύθερη, ευέλικτη και δημιουργική.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 16

Συσχετίζοντας τις δύο διδασκαλίες με τη Νέα Μάθηση θα μπορούσα να πω πως μόνο στη μία τάξη είδα συμβατότητα. Ο δάσκαλος της Στ' τάξης ήταν δημιουργικός και με βιωματικές ασκήσεις και συλλογική εργασία οδήγησε τα παιδιά σε μετασχηματισμό της γνώσης. Ο δάσκαλος της Δ' τάξης ήταν αυταρχικός και έκανε απολύτως παραδοσιακά το μάθημά του.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 19

Οι διδασκαλίες που παρακολούθησα δεν ήταν συμβατές με τη Νέα Μάθηση γιατί ήταν δασκαλοκεντρικές με τη δασκάλα να καθοδηγεί τα παιδιά στο κάθε βήμα και να μην αφήνει χώρο για δημιουργικότητα και έκφραση σε αυτά.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 11

Η παρακολούθηση των δύο τάξεων της Γ' και της Ε' μου πρόσφεραν πολλά θετικά στοιχεία, περισσότερο όσον αφορά τη διαχείριση του χρόνου, γεγονός που με απασχολούσε πολύ όσο και τη διαχείριση της τάξης. Εφόσον αυτά τα δύο κύλησαν ομαλά, επειδή οι διδασκαλίες ήταν οργανωμένες και απ' ότι κατάλαβα και στοχοθετημένες, πήγαν πολύ καλά και κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, καθώς υπήρχε εναλλαγή εποπτικών μέσων και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 112

Ο χωρισμός σε ομάδες και η δυνατότητα έκφρασης και δημιουργίας ενεργοποίησε τους αλλόγλωσσους μαθητές, γεγονός που μου προκάλεσε το ενδιαφέρον. Θα μπορούσα να πω ότι ήταν συμβατές οι διδασκαλίες με τη Νέα Μάθηση.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 17



Οι διδασκαλίες που παρακολούθησα ήταν κατά κύριο λόγο παραδοσιακές. Ωστόσο, μέσα από τις παρακολουθήσεις και την καταγραφή στο ημερολόγιο των παρατηρήσεων μου απόκτησα μια μικρή εμπειρία που αφορά το επάγγελμά μου. Συνειδητοποίησα πως ο κάθε μαθητής μαθαίνει διαφορετικά και πως για να είναι μια διδασκαλία επιτυχημένη, πρέπει να σέβεται τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις του.



Αναστοχασμός

Στον αναστοχασμό των φοιτητών/φοιτητριών φάνηκε σε ποσοστό 70% περίπου πως τους δυσκόλεψε κάπως η μέθοδος της Νέας Μάθησης. Οι φοιτητές/φοιτήτριες όπως δήλωσαν στα ημερολόγια τους, πίστευαν πως ο δάσκαλος παρέχει γνώσεις στα παιδιά. Τους φάνηκε εξαιρετικά δύσκολο να καθοδηγήσουν τα παιδιά στην κατάκτηση της γνώσης. Οι γνωστικές διαδικασίες τους φάνηκαν δύσκολες και θεώρησαν ότι τα όρια ανάμεσά τους δεν ήταν διακριτά. Επίσης, τους δυσκόλεψε πολύ να καταλάβουν την ευελιξία της μεθόδου και του σχεδιασμού, ανάλογα με τις απαιτήσεις των μαθητών/μαθητριών που θα απευθύνονταν. Ο αναστοχασμός και οι δυσκολίες αυτές βοήθησαν την ερευνήτρια να επανασχεδιάσει τις διαλέξεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνει η μέθοδος της Νέας Μάθησης κατανοητή από όλους τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 35

Η αλήθεια είναι πως δυσκολεύτηκα με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης. Διαφέρει πολύ από αυτά που ξέραμε ως τώρα και πιστεύω πως είναι πιο απαιτητική. Λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα των μαθητών και χρειάζεται αρκετή προετοιμασία και σχεδιασμό. Πιστεύω όμως ότι τα αποτελέσματα για τα παιδιά θα είναι καλύτερα.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 27

Είναι ένα μπέρδεμα η Νέα Μάθηση, αλλά νομίζω για τους μαθητές θα είναι πιο ελκυστική αυτή η μέθοδος διδασκαλίας. Ελπίζω στην Γ΄ Φάση Πρακτικών Ασκήσεων να γίνουν όλα πιο ξεκάθαρα.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 40

Ενδιαφέρουσα μέθοδος αλλά δεν κατάλαβα πολύ τη ματάβαση από διαδικασία σε διαδικασία.. Στην Γ΄ Φάση πιστεύω να γίνουν πιο ξεκάθαρα τα πράγματα, γιατί η δημιουργικότητα στην οποία δίνεται έμφαση νομίζω πως είναι το μέλλον.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 110

Αν και τονίστηκε στις διαλέξεις η ευελιξία της μεθόδου, σχεδίασα τη διδασκαλία μου χρησιμοποιώντας και τις οκτώ γνωστικές διαδικασίες, γιατί θεώρησα ότι δεν μπορώ να παραλείψω καμία. Βέβαια στο δίωρο της Γλώσσας δεν ολοκληρώνεται αυτή η διδασκαλία. Πιστεύω στην εμβάθυνση της μεθόδου να γίνουν πιο ξεκάθαρα τα πράγματα.



ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 124

Πολύ δύσκολη η μέθοδος της Νέας Μάθησης για τους εκπαιδευτικούς, πολύ ενδιαφέρουσα και ελκυστική για τα παιδιά. Λέω πως είναι πολύ δύσκολη, γιατί θέλει αρκετή προετοιμασία, ποικιλία εποπτικών μέσων και ποικιλία κειμένων, κατάλληλο σχεδιασμό και να πάρεις υπόψη σου πολλές παραμέτρους. Αυτό σημαίνει χρόνο.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 43

Κάτι εντελώς νέο και πρωτοποριακό η Νέα Μάθηση σε σχέση με τις παραδοσιακές διδασκαλίες που παρακολουθήσαμε. Θα προσπαθήσω να οργανώσω τη διδασκαλία μου βάσει αυτής, γιατί έτσι θα έχω το ενδιαφέρον των παιδιών, κάτι που με ενδιαφέρει πολύ.



6.3 Δεύτερο Στάδιο Έρευνας

Γ. Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης

Δ. Δημοσιοποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών

Γ' Φάση Πρακτικών Ασκήσεων φοιτητών/φοιτητριών Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αιγαίου

Η συγκεκριμένη έρευνα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα Πρωτόκολλα της Γ' Φάσης Πρακτικών Ασκήσεων των φοιτητών/φοιτητριών του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αιγαίου, καθώς εφαρμόζεται στην πράξη η προτεινόμενη διδακτική πρόταση με τη Νέα Μάθηση Kalantzis & Cope (2013) και τη θεωρία του Cummins (2005).

Από την αρχή της επεξεργασίας της έρευνας έγινε κάθετη απαρίθμηση των Πρωτοκόλλων των φοιτητών/φοιτητριών και δόθηκε ένας αριθμός σε κάθε Πρωτόκολλο, από το 1 έως το 140. Κατόπιν καταγράφηκαν σε οριζόντιες στήλες οι γενικοί άξονες, οι οποίοι είχαν προαποφασιστεί μετά από συζήτηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας διατριβής και αφορούσαν αφενός θέματα που παρατήρησαν και ανέφεραν οι φοιτητές/φοιτήτριες στα Πρωτόκολλα κατά τη διδασκαλία τους α) Παιδαγωγικά, β) Διαχείρισης χρόνου γ) Απαντήσεις ερωτηματολογίου και, αφετέρου, γίνεται αξιολόγηση του Πρωτοκόλλου Εργασίας των φοιτητών/φοιτητριών από την ερευνήτρια σε θέματα που αφορούσαν την τήρηση των αξόνων που ζητήθηκαν εκ των προτέρων. Οι γενικοί άξονες που κατέγραψε η ερευνήτρια αφορούσαν θέματα α) μεθόδων διδασκαλίας που ακολούθησαν οι φοιτητές/φοιτήτριες, β) γνώση θεωρίας, Αναλυτικού Προγράμματος, αναφορών και σύνδεσής τους με το υπό διδασκαλία μάθημα που είχαν αναλάβει οι φοιτητές/φοιτήτριες γ) εποπτικών μέσων που χρησιμοποίησαν, δ) αξιοποίησης των γνωστικών διαδικασιών της Νέας Μάθησης και της θεωρίας του και τη θεωρία του Cummins (2005) ε) θεμάτων αξιολόγησης και διδακτικής (αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός, υπολογισμός χρόνου).

Δηλαδή, το ένα μέρος του πίνακα, στον οποίο έγινε η καταγραφή, αφορούσε την αξιολόγηση/αποτίμηση του/της φοιτητή/φοιτήτριας για τη διδασκαλία του/της και τη μέθοδο της Νέας Μάθησης που χρησιμοποίησε μετά την κωδικοποίησή τους με λέξεις-κλειδιά, και το άλλο μέρος του πίνακα αφορούσε την αξιολόγηση της ερευνήτριας σχετικά με την πληρότητα του Πρωτοκόλλου Εργασίας σε θέματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως.



Αναφορικά με την αξιολόγηση/αποτίμηση που έκαναν οι φοιτητές/φοιτήτριες καταγράφηκαν γενικοί άξονες ως εξής:

Τα Παιδαγωγικά Θέματα χωρίστηκαν στις επόμενες υποκατηγορίες:

1. Συνεργατικότητα των παιδιών στο πλαίσιο της ομάδας
2. Αλληλεγγύη
3. Αυτενέργεια
4. Συμμετοχικότητα
5. Δημιουργικότητα
6. Κριτική σκέψη

Τα θέματα διαχείρισης χρόνου αφορούσαν κυρίως

1. Χρόνο (Διαχείριση σχολικού διδακτικού χρόνου)

Ερωτηματολόγιο

Αναφορικά με την αξιολόγηση της ερευνήτριας τα γενικά θέματα χωρίστηκαν σε υποκατηγορίες ως εξής:

α) Μεθόδων διδασκαλίας που ακολούθησαν οι φοιτητές/φοιτήτριες

1. Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία
2. Κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία
3. Άλλη προσέγγιση

β) Γνώση θεωρίας, Αναλυτικού Προγράμματος, αναφορών και σύνδεσής τους με το υπό διδασκαλία μάθημα που είχαν αναλάβει

1. Θεωρητικό μέρος
2. Αναφορές
3. Γενικοί Στόχοι
4. Ειδικοί σκοποί

5. Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ (2003) και Π.Σ. (2011) και σύνδεσή τους με τις ενότητες του μαθήματος της Γλώσσας που δίδασκαν



γ) Εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν

1. Βιντεοπροβολέας (Projector)
2. Εικόνες
3. Νέα Μέσα (H/Y)
4. Σχολικά εγχειρίδια
5. Φύλλα εργασίας

δ) Αξιοποίηση των Γνωστικών Διαδικασιών της Νέας Μάθησης

Αξιοποίηση των γνωστικών διαδικασιών της Νέας Μάθησης κατά τη διδασκαλία στις τάξεις Γ', Δ', και στις τάξεις Ε', Στ'.

ε) Ρόλος Δασκάλου

1. Ενεργητικός
2. Παθητικός

στ) Θεμάτων αξιολόγησης και διδακτικής (αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός, υπολογισμός χρόνου).

1. Αυτοαξιολόγηση μαθητή/μαθήτριας
2. Αυτοαξιολόγηση/αποτίμηση διδασκαλίας φοιτητή/φοιτήτριας
3. Αναστοχασμός
4. Υπολογισμός σχολικού διδακτικού χρόνου

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο κωδικοποιήθηκαν σε μία διαβάθμιση σύμφωνα με την κλίμακα Likert, όπως αναφέρθηκε στο κεφ.5.5, ενώ η κωδικοποίηση έγινε με ανάλυση περιεχομένου.

Ως μέθοδο έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποιήσαμε την Έρευνα Δράσης και την ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια. Αρχικά πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων των πρωτοκόλλων, που συλλέχθηκαν και στη συνέχεια ποσοτικοποίησή τους και στατιστική ανάλυση με το λογισμικό IBM SPSS 23, αφενός, για την πλήρη περιγραφή του δείγματος και των επιλογών των ερωτηθέντων και, αφετέρου, για τη διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών των ερευνητικών δεδομένων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του



δείγματος. Να σημειωθεί ότι όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι διενεργήθηκαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων, που προέκυψαν με τη βοήθεια των μεθοδολογικών εργαλείων (τα Πρωτόκολλα των φοιτητών/φοιτητριών, τον αναστοχασμό τους και τα ερωτηματολόγια), τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα - δράσης, απορρέουν επαρκή στοιχεία, ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Ωστόσο, λόγω του μεγάλου αριθμού των δεδομένων δεν είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν αυτολεξεί όλες οι αναφορές και έγινε επιλογή από την ερευνήτρια των αναφορών αυτών που εμφανίζονταν κοινές στα περισσότερα Πρωτόκολλα και που είναι αντιπροσωπευτικές.

6.3.1 Παιδαγωγικά θέματα

Σύμφωνα με τον πρώτο γενικό άξονα που τέθηκε στην αξιολόγηση και την εφαρμογή της μεθόδου της Νέας Μάθησης από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες του ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου διαπιστώνουμε πώς αρκετοί/τές από αυτούς/τές αναφέρθηκαν σε παιδαγωγικά θέματα που τους/τις είχαν απασχολήσει και κατά τη Β΄ Φάση Πρακτικών Ασκήσεων, κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών τους. Αυτά ήταν τα εξής:

Συνεργατικότητα των παιδιών στο πλαίσιο της ομάδας. Από τη στιγμή που σύμφωνα με την προτεινόμενη διδακτική πρόταση η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική, ο/η μαθητής/μαθήτρια εμπλέκεται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και καθίσταται σαφές πως όλοι οι μαθητές/μαθήτριες είναι ισότιμοι στο πλαίσιο του Σχολείου και πρέπει να συνεργάζονται όλοι και όλες με σοβαρότητα, δικαιοσύνη και υπευθυνότητα. Ο/Η εκπαιδευτικός συνδράμει στη συνεργατικότητα των παιδιών, προωθώντας την εμπλοκή όλων, όσο περισσότερο γίνεται.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 15

Οι μαθητές κατάφεραν να συνεργαστούν με ευκολία και να κατασκευάσουν (η κάθε ομάδα), ένα εικονογραφημένο παραμύθι χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 139



Από τα λόγια των παιδιών στο τέλος του μαθήματος κατάλαβα ότι το ευχαριστήθηκαν, το απόλαυσαν και ήταν πολύ χαρούμενοι για το πόσο δημιουργικοί μπορούν να γίνουν όταν συνεργάζονται μεταξύ τους

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 11

Αν και οι μαθητές ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και επίσης λάμβαναν για πρώτη φορά πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδασκαλία σε τόσο μεγάλο βαθμό, έδειξαν ενθουσιασμό και προσήλωση στους κανόνες της συνεργασίας.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 17

Οι ομάδες συνεργάστηκαν ικανοποιητικά στη σύνθεση της αφίσας και αντάλλαξαν πολύ όμορφες απόψεις.

Αλληλεγγύη. Ζητούμενο επίσης ήταν η αλληλεγγύη ανάμεσα στα παιδιά και η απαλοιφή κάθε είδους ανταγωνιστικότητας. Είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά μιας σχολικής τάξης να έχουν αλληλεγγύη, γιατί αυτό το χαρακτηριστικό αμβλύνει τις αντιπαλότητες και τους καβγάδες και ωθεί τα παιδιά στο σύνολό τους προς την πρόοδο και το μετασχηματισμό. Επιπλέον επιτυγχάνεται καλύτερη επικοινωνία και αναπτύσσεται εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας και της τάξης γενικότερα.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 23

Οι μαθητές των δύο τάξεων δούλεψαν σε ένα ευχάριστο κλίμα αμοιβαίας συνεργασίας και αλληλεγγύης ενώ αντάλλαξαν με επιτυχία ιδέες πάνω στο θέμα του μαθήματος

Αυτενέργεια. Εφόσον ζητούμενο της Νέας Μάθησης είναι ο μετασχηματισμός (Kalantzis, Cope & Αρβανίτη, 2011), δίνεται η ελευθερία για αυτενέργεια και ενεργό συμμετοχή στις γνωστικές διαδικασίες, καθώς το πεδίο είναι ασφαλές και υπάρχουν πλαίσια στήριξης.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 34



Το να επικεντρώνει κανείς τις εκπαιδευτικές ενέργειες (σε όλη τους την ποικιλομορφία) στον/στην εκπαιδευόμενο/νη, δημιουργεί μία νέα δυναμική κοινωνικότητα και δεοντολογία στη ροή της γνώσης, ώστε μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν πιο ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 17

Όταν οι μαθητές δημιουργούσαν το δικό τους τηλεοπτικό πρόγραμμα στο οποίο περιέχονταν οι αγαπημένες τους εκπομπές, μου έκανε εντύπωση η αυτενέργεια και η αλληλεγγύη με την οποία δούλευαν.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 40

Υπήρξε υψηλό επίπεδο αυτενέργειας ειδικά κατά τη δραματοποίηση γιατί τα λόγια τα έφτιαχναν οι ομάδες που δραματοποιούσαν την ιστορία εκείνη τη στιγμή. Ήταν ιδιαίτερα σημαντική η προσπάθεια των δίγλωσσων παιδιών να αυτοσχεδιάσουν και να φερθούν όπως τα άλλα μέλη της ομάδας τους καθώς το κλίμα ήταν θετικό, ευχάριστο και διασκεδάζαν όλοι.

Συμμετοχικότητα. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της πολυγλωσσίας που επικρατεί στις τάξεις των σχολείων, όλοι οι μαθητές/μαθήτριες είναι απαραίτητο να αισθάνονται ότι η μάθηση είναι γι' αυτούς/αυτές και ότι ανήκουν στην τάξη, συμβάλλουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου αλλά και στο είδος της μάθησης και αισθάνονται ελεύθεροι να καταθέσουν ισότιμα τους πόρους της γλώσσας τους ή του πολιτισμού τους (Kalantzis, Cope, & Αρβανίτη, 2011).

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 30

Οι 4 μαθητές που ήταν αλλοδαποί, δε δυσκολεύτηκαν στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην τάξη, και συμμετείχαν με ευχαρίστηση.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 47

Οι μαθητές της Στ' τάξης παρά το γεγονός πως ήταν πολύ δύσκολα παιδιά, συμμετείχαν ενεργά και έλυσαν την άσκηση με ευκολία.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 4



Στην πρώτη γνωστική διαδικασία, «Βιώνοντας το Γνωστό», τα παιδιά συνεργάστηκαν με επιτυχία τόσο με εμένα όσο και μεταξύ τους και ανταποκρίθηκαν επιτυχώς ακόμα και οι μαθητές χαμηλότερης επίδοσης, καθώς και το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες που είχε παράλληλη στήριξη, συμμετείχε αρκετά στο μάθημα και εξέφρασε τις εμπειρίες του και τις απόψεις του εκεί που κρινόταν απαραίτητο.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 5

Η διδασκαλία στις δύο τάξεις εξελίχθηκε ομαλά. Σε όλα υπήρχε μέθοδος και οργάνωση και γενικά τα παιδιά είχαν μια έντονη συμμετοχή στις διαδικασίες.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 129

Στην τάξη υπήρχε ισότιμη συμμετοχή των μαθητών, καθώς επίσης όλα τα σχόλια των μαθητών ήταν σχετικά με το μάθημά μας.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 136

Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το θέμα και συμμετείχαν ενεργά σε όλη τη διαδικασία.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 16

Η συμμετοχή ήταν σημαντικά ενεργή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 139

Ο μαθητής Ρομά που ήταν στην τάξη συμμετείχε ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σε αυτό βοήθησε ο σχεδιασμός της διδασκαλίας μου, γιατί στη σκέψη μου υπήρχε από την προηγούμενη φάση ότι το συγκεκριμένο παιδί ήταν πολύ καλό στον προφορικό και όχι τόσο στο γραπτό λόγο. Του έδωσα λοιπόν ευκαιρίες να συμμετέχει προφορικά και να εκφράζει τις σκέψεις, τις εμπειρίες του και τα δικά του βιώματα.

Δημιουργικότητα. Έγινε ιδιαίτερη αναφορά σχεδόν από όλους/όλες τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες για την ευχαρίστηση, που ένιωθαν όλα τα παιδιά κατά τη διάρκεια της δημιουργικής δραστηριότητας, στην οποία είχε δοθεί η οδηγία να διαρκέσει 20 λεπτά από τα 90 λεπτά του δώρου του γλωσσικού μαθήματος. Σε αυτήν τη γνωστική διαδικασία οι φοιτητές/φοιτήτριες ανέφεραν ότι ένιωσαν τον «παλμό» της τάξης και



ενθουσιάστηκαν από τη συμμετοχή των παιδιών. Όλα τα παιδιά μπορούσαν να εκφραστούν και να συμμετάσχουν προσφέροντας στην ομάδα. Έτσι το μάθημα ήταν γι' αυτά μία διασκέδαση και η απόκτηση της γνώσης επερχόταν διαισθητικά και αβίαστα.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 129

Λόγω του ενθουσιασμού των μαθητών και της επιθυμίας τους να εκφράσουν όσα σκέφτονταν, αλλά και να συμμετάσχουν στη δημιουργική δραστηριότητα, μαθητές με διαφορετική καταγωγή ακόμα και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν σημαντικά.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 112

Ένα γεγονός που εξέπληξε ευχάριστα την εκπαιδευτικό ήταν στη διάρκεια της γνωστικής διαδικασίας «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά», κατά την οποία όλες οι ομάδες με ευφράδεια λόγου και το δικό τους προσωπικό στυλ παρουσίασαν με χαρά τις αφίσες τους και μάλιστα στήριξαν τις απόψεις τους χρησιμοποιώντας επιχειρήματα.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 134

Είμαι ιδιαίτερα χαρούμενη για το υλικό που παράχθηκε από τη δημιουργική φάση. Οι μαθητές παρότι δεν είχαν συνηθίσει σε τέτοιες καταστάσεις, συνεργάστηκαν πολύ καλά, μελέτησαν το καλλιτεχνικό κείμενο που αντιστοιχούσε στην κάθε ομάδα και με την αφαιρετική τους ικανότητα κατάφεραν να δημιουργήσουν τη δική τους αφίσα με την περιληπτική απόδοση της ταινίας τους. Μάλιστα οι αφίσες των παιδιών κοσμούν τη σχολική τους τάξη και τα παιδιά χάρηκαν που τα κατάφεραν.

Κριτική σκέψη. Η Νέα Μάθηση είναι μια κατεξοχήν μαθητοκεντρική μέθοδος. Επομένως, ο πρώτος λόγος ανήκει στους μαθητές/μαθήτριες. Η κάθε μία γνωστική διαδικασία από τις οκτώ γνωστικές διαδικασίες που αποτελούν την Νέα Μάθηση, είναι μια αφετηρία, μια «υπόθεση σχεδιασμού νοήματος», σύμφωνα με τους Kalantzis, Core, & Αρβανίτη (2011). Ο/Η κάθε μαθητής/μαθήτρια μπορεί να εκφράσει και να τοποθετηθεί σε κάθε νέα γνώση ανάλογα με τα βιώματά του και τη μαθησιακή του εμπειρία. Ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης ανοίγει ένα παράθυρο στις ταυτότητες των μαθητών/μαθητριών και βοηθά τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς να καταλάβουν τις βαθύτερες πτυχές της ταυτότητας των δίγλωσσων



μαθητών/μαθητριών αλλά και την πρότερή τους γνώση (Kalantzis, Cope, & Αρβανίτη, 2011).

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 1

Κυρίαρχο ρόλο είχαν οι ερωτήσεις κριτικής σκέψης, όπου οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν βασιζόμενοι σε αυτά που ξέρουν. Η συμμετοχή και η ποικιλία των απόψεων ήταν μεγάλη.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 4

Η συμμετοχή των μαθητών στις ερωτήσεις κριτικής σκέψης ήταν μεγάλη, καθώς επιχειρηματολογούσαν σαν μεγάλοι προκειμένου να πείσουν για την ορθότητα των απόψεων τους.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 2

Κατά τη διάρκεια των δύο αυτών διδασκαλιών έγινε προσπάθεια να κατέχουν οι μαθητές τον πρωταγωνιστικό ρόλο, ενώ εγώ, ως εκπαιδευτικός προσπαθούσα να δοθούν περιθώρια δράσης στους μαθητές ώστε να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη στα κείμενα που διδάχτηκαν και ο ρόλος μου ήταν κυρίως υποστηρικτικός και καθοδηγητικός.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 25

Η προβολή βίντεο κέντρισε το ενδιαφέρον τους και ακολούθησε συζήτηση στην οποία έκαναν συγκρίσεις, εξέφρασαν έξυπνες απορίες και προσπάθησαν να εκφράσουν όλα τα παιδιά την κρίση τους σχετικά με τα έργα των ανθρώπων και τη φύση.

6.3.2 Διαχείριση χρόνου

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 37

Το μοναδικό σημείο που δυσκόλεψε τη διδασκαλία ήταν η πίεση του χρόνου.



ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 65

Η έλλειψη χρόνου και υλικοτεχνικών μέσων με εμπόδισαν να ακολουθήσω το σχεδιασμό της διδασκαλίας και να προσεγγίσω πολυτροπικά το διδακτικό αντικείμενο.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 51

Κάτι που δεν πήγε καλά στη διδασκαλία μου ήταν το γεγονός ότι ο χρόνος ήταν πολύ περιορισμένος και δεν μπορούσαμε να επεξεργαστούμε το θέμα της παραγωγής λόγου ικανοποιητικά.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 35

Ο χρόνος που είχε απομείνει δεν ήταν αρκετός.

Παρατηρήσεις

Εξαιρετικά σημαντικές ήταν οι παρατηρήσεις των φοιτητών/φοιτητριών, οι οποίες λήφθηκαν υπόψιν και συζητήθηκαν στην ολομέλεια. Στις παρατηρήσεις τους προείχαν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τις διδασκαλίες τους. Ένα σημαντικό ζήτημα που αντιμετώπισαν οι περισσότεροι/περισσότερες ήταν οι ελλείψεις των σχολείων σε υλικοτεχνική υποδομή ή η παντελής απουσία τους. Επίσης σημαντική δυσκολία την οποία σχολίασαν αρκετού/αρκετές ήταν η διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών, και γενικότερα η διαχείριση της τάξης. Επιπλέον η διαχείριση του διδακτικού χρόνου υπήρξε ένας παράγοντας που τους/τις δυσκόλεψε αρκετά καθώς, λόγω έλλειψης εμπειρίας παρασύρονταν από τα σχόλια των παιδιών. Όλα αυτά έκαναν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να εκτιμήσουν την αξία του σχεδιασμού/ Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από τις παρατηρήσεις τους.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 3

Το συγκεκριμένο σχολείο αντιμετώπιζε σημαντικές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή



ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 4

Ήταν δύσκολο να τηρηθεί ο σχεδιασμός της διδασκαλίας εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών (μαθητές με αδυναμίες, απουσία βοήθειας και υποστήριξης στο σπίτι, παραβατικότητα).

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 20

Μια διδασκαλία είναι απρόβλεπτη, όπως απρόβλεπτη είναι και η ζωή μας γι' αυτό θέλει καλό σχεδιασμό.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 17

Παρέλειψα στάδια της διδασκαλίας μου γιατί, αν και είχα υπολογίσει το χρόνο, τα παιδιά μιλούσαν με τόσο ενθουσιασμό για τα βιώματά τους που με συνεπήραν και δεν μπορούσαν να τα διακόψω, αν και έπρεπε.. Αν είχα περισσότερο χρόνο θα ήταν καλύτερα.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 28

Ο υπολογιστής μου δεν συνδεόταν με τον βιντεοπροβολέα και χάθηκε πολύτιμος χρόνος. Δεν πρόλαβα να ολοκληρώσω.

6.3.3 Ερωτηματολόγιο

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 5.3.1, δόθηκε στους/στις φοιτητές/φοιτήτριες ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπεριέλαβαν στο Πρωτόκολλό τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 8 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες ήταν συνδεδεμένες με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διατριβής.

6.3.3.1 Η Νέα Μάθηση ως μέθοδος διδασκαλίας

Ερώτηση

**Η Νέα Μάθηση είναι χρήσιμο εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό που θέλει να διδάξει το μάθημα της Γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη την ετερότητα της τάξης;
Αν ναι, πώς;**

Είναι εξαιρετικά χρήσιμο να γνωρίσουμε τις απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το εργαλείο που χρησιμοποίησαν κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας.



Στις περισσότερες από τις απαντήσεις παρατηρήθηκε μια θετική στάση των φοιτητών/φοιτητριών προς το εργαλείο και τη μέθοδο σχεδιασμού με βάση τη Νέα Μάθηση. Αυτό το εύρημα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για την έρευνα, καθώς στο πρώτο στάδιο της έρευνας δεν το είχαν καταλάβει και το θεώρησαν εξαιρετικά δύσκολο. Παρακάτω παραθέτουμε τις απαντήσεις των φοιτητών/φοιτητριών, στις οποίες διαφαίνεται η αποδοχή του «εργαλείου» της Νέας Μάθησης .

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 19

Η Νέα Μάθηση συνιστά ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκάστοτε εκπαιδευτικού και ειδικά στις τάξεις που χαρακτηρίζονται πολυπολιτισμικές, όπως αυτή που δίδαξα εγώ, κι αυτό γιατί προσπαθεί να δώσει έμφαση σε αυτά που οι μαθητές μπορούν να κάνουν και στις γνώσεις που μπορούν να παράγουν, αντί να εκτιμούν περισσότερο τα στοιχεία που μπορούν να αποστηθίσουν ακολουθώντας τις επιταγές της παραδοσιακής μεθόδου.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 6

Είναι χρήσιμο εργαλείο γιατί ο συνδυασμός των γνωστικών διαδικασιών, επιτρέπει διαφορετική έκφραση και εφαρμογή πολυποικίλων τύπων δραστηριοτήτων κατάλληλων για διαφορετικούς μαθητές. Ακόμη είναι χρήσιμο εργαλείο γιατί βασίζεται στην ιδέα ότι τα παιδιά έχουν διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες και τρόπους απόκτησης της γνώσης και υποστηρίζει τη γνώση στα σημερινά πολυτροπικά περιβάλλοντα.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 19

Η Νέα Μάθηση αποδείχτηκε σημαντική μέθοδος διδασκαλίας γιατί με βοήθησε να αξιοποιήσω τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών μου και να έχω ένα πολύ καλό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Κάποιοι/ες επισήμαναν την αξιοποίηση της τεχνολογίας και την ελκυστικότητα της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 67

Η Νέα Μάθηση αξιοποιεί την τεχνολογία που είναι ένα ιδιαίτερα ελκυστικό και διαδραστικό εργαλείο το οποίο ξεπερνά τη διαφορετικότητα και προσελκύει όλα τα παιδιά.



ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 48

Η Νέα Μάθηση με βοήθησε πάρα πολύ στον τρόπο με τον οποίο οργάνωσα τις διδασκαλίες μου.

Στις απαντήσεις αυτές παρατηρούμε μια σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των φοιτητών/φοιτητριών σε σχέση με τη Β' Φάση των πρακτικών ασκήσεων, στις οποίες θεώρησαν τη Νέα Μάθηση δύσκολη στην εφαρμογή της.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 88

Αρχικά το μοντέλο της Νέας Μάθησης ήταν κάτι εντελώς νέο και διαφορετικό σε σχέση με όσα γνωρίζαμε. Παρόλα αυτά μέσα από τη συστηματική μελέτη του και την ουσιαστική χρήση του εξοικειώθηκα μ' αυτό και άρχισα να καταλαβαίνω στην πράξη τι είναι η πολυτροπικότητα και πώς πρέπει να διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου για τα παιδιά που είναι δίγλωσσα. Άλλωστε αυτό κατάλαβα πως μας δίνει τη δυνατότητα και το Πρόγραμμα Σπουδών για την ελληνική γλώσσα του 2011 που ως τότε το αγνοούσα.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 40

Η Νέα Μάθηση με βοήθησε πολύ στη διδασκαλία μου γιατί αντιλήφθηκα τον τρόπο, με τον οποίο ήταν καλύτερα να διδάξω το μάθημά μου ακουμπώντας την ετερότητα της τάξης. Με βοήθησε να τοποθετήσω σε μία σειρά στο μυαλό μου αυτά που ήθελα να διδάξω, ώστε κάθε φορά να ξέρω πού βρίσκομαι και τι κάνω.

Στις απαντήσεις δεν βρέθηκαν σημαντικές αποκλίσεις.

6.3.3.2 Σχέση Νέας Μάθησης και «διαφοροποιημένης» μάθησης

Ερώτηση

Η Νέα Μάθηση συμβάλλει στη διαφοροποιημένη μάθηση; Αν ναι, πώς; Αν όχι, πώς θα μπορούσε κατά τη γνώμη σου;

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων είχε γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη «διαφοροποιημένη» διδασκαλία και πόσο αυτή είναι ωφέλιμη σε τάξεις μεικτών ικανοτήτων. Ζητήθηκε η άποψη των φοιτητών/φοιτητριών που βίωσαν τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτών ικανοτήτων κατά πόσο ήταν ωφέλιμη μια τέτοια γνώση και ένα τέτοιο εργαλείο, όπως η Νέα Μάθηση.



Οι απαντήσεις ήταν ξεκάθαρες, καθώς στα ημερολόγια καταγράφηκαν απόψεις που έδιναν προτεραιότητα στο σχεδιασμό και κατόπιν στην πολυεπίπεδη προσέγγιση της γνώσης. Από τις απαντήσεις φάνηκε πως σε μεγάλο ποσοστό οι φοιτητές/φοιτήτριες κατανόησαν πως ο/η εκπαιδευτικός «σχεδιάζει εκ των προτέρων τις δραστηριότητες και φροντίζει να έχει ποικίλες προσεγγίσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν με σκοπό να προβλέψει και να ανταποκριθεί στις διαφορές των μαθητών/μαθητριών σε σχέση με την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και τις μαθησιακές τους ανάγκες» (Tomlinson, 2001:20). Επίσης βασικό κριτήριο στο σχεδιασμό των διδασκαλιών υπήρξαν οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, πάνω στις οποίες βασίστηκαν οι φοιτητές/φοιτήτριες πριν προχωρήσουν στην παράδοση του νέου μαθήματος.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 84

Το γεγονός ότι μπορούμε να χρησιμοποιούμε πολλά διαφορετικά μέσα και υλικά στη διδασκαλία είναι ένα πλεονέκτημα που βοηθά στη διδασκαλία σε τάξεις με ετερότητα. Όλα αυτά οργανώνονται μέσα από τις γνωστικές διαδικασίες που επιλέγεις να χρησιμοποιήσεις μετά από προσεκτικό σχεδιασμό με βάση την ποιότητα των μαθητών που έχεις. Εγώ είχα 5 δίγλωσσα παιδιά στην Ε' και αυτή η γνώση με βοήθησε πολύ.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 87

Μέσα από τις διδασκαλίες διαπίστωσα ότι η Νέα Μάθηση συμβάλλει στη διαφοροποιημένη μάθηση διότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει όλη τη διδασκαλία σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και τα βιώματά τους.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 129

Η Νέα Μάθηση και η δομή της βοήθησαν στη δημιουργία μιας άρτιας και οργανωμένης διδασκαλίας, η οποία λόγω της ύπαρξης γνωστικών διαδικασιών με "ανάγκασε" να εισάγω στη διδασκαλία μου διαφορετικού τύπου ασκήσεις και την έκαναν πιο ενδιαφέρουσα τόσο σε εμένα, όσο και στους μαθητές. Αυτή η ποικιλία ασκήσεων και η χρήση νέων μέσων, μπορεί να αποτελέσει προνόμιο σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία.



ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 39

Η Νέα Μάθηση συμβάλλει στη διαφοροποιημένη μάθηση γιατί εκλαμβάνει τους μαθητές ως μια ομάδα με διαφορετικές ανάγκες και διαφορετική σύνθεση και συνδυάζει ένα εύρος δραστηριοτήτων ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι, ανάλογα με τις δεξιότητές τους.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 67

Η δυνατότητα επιλογής των αξόνων και οργάνωσής τους με συγκεκριμένο τρόπο που ανταποκρίνεται στις ικανότητες των μαθητών σου, είναι ικανή ώστε να συμβάλλει στη διαφοροποιημένη μάθηση.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 56

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας κατάλληλα τους άξονες της Νέας Μάθησης μπορεί να ελαττώσει την ετερότητα των μαθητών και να ενισχύσει την ομαδικότητα της τάξης.

6.3.3.3 Παραδείγματα αξιοποίησης της Νέας Μάθησης

Ερώτηση

Περιγράψτε ένα περιστατικό ή παράδειγμα που να δείχνει ότι η Νέα Μάθηση βοήθησε ή δε βοήθησε τη διδασκαλία σου.

Είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι καρταγραφές από τα Πρωτόκολλα των φοιτητών/φοιτητριών, καθώς ο/η καθένας είχε ένα αξιοσημείωτο περιστατικό να αναφέρει. Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι εμπειρίες των φοιτητών/φοιτητριών από κάποια Πρωτόκολλα. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία. Εκείνο που οι περισσότεροι/ρες αναφέρουν ως κριτήριο «επιτυχίας» της διδασκαλίας τους, ήταν η συμμετοχή και ο ενθουσιασμός όλων των παιδιών.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 61

Στη διδασκαλία της Γ' Δημοτικού, και συγκεκριμένα στη γνωστική διαδικασία «Βιώνοντας το γνωστό», όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες εξέφρασαν ελεύθερα τις εμπειρίες τους και τα βιώματά τους μετά το βίντεο που είδαν και που τους κίνησε τόσο πολύ το ενδιαφέρον. Όλοι και όλες είχαν κάτι να πουν, ακόμα και αυτοί/αυτές που συνήθως ήταν σιωπηλοί/σιωπηλές.



ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 83

Στη διδασκαλία της ΣΤ' τάξης κάποιοι μαθητές έδειξαν έλλειψη ενδιαφέροντος κατά τη λύση κάποιων ασκήσεων κατανόησης του γραμματικού φαινομένου. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να χάσουν για λίγο το ενδιαφέρον τους και να αφαιρεθούν από τη διδακτική δραστηριότητα. Στη δραστηριότητας όμως που σχετιζόταν με τον άξονα «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά», τους κέντρισε αμέσως το ενδιαφέρον, τους έκανε να συνεργαστούν αρμονικά με τους συμμαθητές τους με αποτέλεσμα η δραστηριότητα να γίνει τόσο αποδοτική όσο και διασκεδαστική.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 87

Στην Γ' τάξη, όπως με πληροφόρησε ο εκπαιδευτικός πριν από τη διδασκαλία μου, υπήρχε ένας δίγλωσσος μαθητής που ήρθε πρόσφατα στην Ελλάδα και δεν ξέρει να διαβάζει και να γράφει σωστά, με αποτέλεσμα να μη συμμετέχει καθόλου στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο στη διδασκαλία που πραγματοποίησα και συγκεκριμένα στο στάδιο «Βιώνοντας το γνωστό» ο συγκεκριμένος μαθητής συμμετείχε στη συζήτηση για την κατασκευή ενός ζύλινου ανθρώπου, περιγράφοντας μας τις προσωπικές του εμπειρίες, κάνοντας τους συμμαθητές του κι εμένα να απορούμε για το πόσο γρήγορα και καθαρά μιλούσε την ελληνική γλώσσα.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 40

Θα σας αναφέρω την περίπτωση ενός μαθητή της Δ' τάξης, ο οποίος αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες (σύμφωνα και με προσωπική συνέντευξη του δασκάλου της τάξης, ο οποίος χάρη στην εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου, όχι μόνο κατανόησε τα είδη της ομοιοκαταληξίας, (δύσκολη ενότητα για τα παιδιά), αλλά θέλησε μόνος του να σηκωθεί στον πίνακα για να εντοπίσει από το κείμενο της ενότητας συγκεκριμένη ομοιοκαταληξία και να την κατηγοριοποιήσει. Το γεγονός αυτό με χαροποίησε ιδιαίτερα και έκανε το δάσκαλο να απορήσει!

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 39

Στην Δ' τάξη υπήρχαν τέσσερα παιδιά από άλλες χώρες που δεν χειρίζονταν ακόμα καλά τη γλώσσα. Ένα μάλιστα είχε δυσκολία στην ανάγνωση και την άρθρωση των λέξεων κάτι το οποίο το έκανε να αισθάνεται άβολα. Επιπλέον ένα κορίτσι δεν συμμετείχε τόσο πολύ στην τάξη. Επειδή επέλεξα να διδάξω ομαδοσυνεργατικά διαπίστωσα ότι στο πλαίσιο της ομάδας αυτά τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ καλά και μπόρεσαν και να εργαστούν και να αποδώσουν.



6.3.3.4 Διδασκαλία της Γλώσσας σε τάξεις μεικτών ικανοτήτων και παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας

Ερώτηση

Πιστεύετε ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να προσαρμόσει τη διδασκαλία της Γλώσσας στην ετερότητα της τάξης με συμβατικούς τρόπους; Εξηγήστε.

Οι φοιτητές /φοιτήτριες που εφάρμοσαν στη διδασκαλία τους τη Νέα Μάθηση, επειδή προετοιμάστηκαν από πριν για το σχεδιασμό των διδασκαλιών τους, και μη έχοντας την εμπειρία ενός εκπαιδευτικού, δυσκολεύτηκαν πολύ. Στο σημείο αυτό να συνυπολογίσουμε στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και το γεγονός ότι θα έμπαιναν να διδάξουν δύο ώρες το μάθημα της Γλώσσας με το συγκεκριμένο εργαλείο σε τάξεις που δεν ήταν χωρισμένες σε ομάδες, οπότε διαφοροποιήθηκαν εκείνη τη στιγμή, και αυτό χρειάστηκε χρόνο, όπως και η προσαρμογή των παιδιών στη νέα συνθήκη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Εκείνο όμως που τονίστηκε στις περισσότερες απαντήσεις ήταν ότι θα βοηθούσε ο προσχεδιασμός της διδασκαλίας, η ύπαρξη εργαλείων, όπως η Νέα Μάθηση που να παρουσιάζει οργανωμένα το κάθε στάδιο και βέβαια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η στήριξή τους και η εξάσκηση στη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 71

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι εύκολο να τροποποιεί τη διδασκαλία του, γιατί δεν έχει να κάνει με ψυχρά αντικείμενα, αλλά με ανθρώπους, που αλλάζουν ανά πάσα στιγμή. Εκείνο που μπορεί να κάνει είναι να σχεδιάζει εξ αρχής τη διδασκαλία του με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του, ώστε να μπορέσει να παρέχει διαφοροποιημένη διδασκαλία και να εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 50

Όταν μια διδασκαλία στηρίζεται στο παραδοσιακό μοντέλο είναι δύσκολο να προσαρμοστεί στις ξεχωριστές ανάγκες των μαθητών. Αυτό συμβαίνει γιατί ο δάσκαλος έχει σχεδιάσει τη διδασκαλία του με βάση τον μέσο μαθητή. Το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές/μαθήτριες με καλύτερες επιδόσεις να χάνουν το ενδιαφέρον τους και οι μαθητές/μαθήτριες με χαμηλότερες επιδόσεις να μην μπορούν να παρακολουθήσουν. Επιπλέον, η διδασκαλία στηρίζεται κατά κύριο λόγο στο σχολικό εγχειρίδιο.



ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 73

Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να προσαρμόσει εύκολα τη διδασκαλία της Γλώσσας στην ετερότητα της τάξης με συμβατικούς τρόπους. Χρειάζεται εξάσκηση, επιμόρφωση και εργαλεία όπως η Νέα Μάθηση.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 39

Δεν είναι καθόλου εύκολο με συμβατικούς παραδοσιακούς τρόπους να προσαρμοστεί η διδασκαλία στην ετερότητα της τάξης. Χρειάζεται οργάνωση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ποικιλία εποπτικών μέσων, πολυτροπικά μέσα ή ακόμα και βιωματικά παιχνίδια, ώστε ο δάσκαλος να μπορεί να προσεγγίζει το κάθε παιδί από πολλές πλευρές.

6.3.3.5 Σύγκριση υποθετικής διδασκαλίας κατά τη Β' φάση Πρακτικών Ασκήσεων και πραγματικής διδασκαλίας κατά την Γ' φάση Πρακτικών Ασκήσεων

Ερώτηση

Συγκρίνετε την υποθετική διδασκαλία που περιγράψατε στο Πρωτόκολλο της Β' Φάσης με την πρακτική άσκησή σας στη Γ' Φάση. Ήταν εύκολο να εφαρμοστεί; Γιατί;

Στην ερώτηση αυτή οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες, μετά την πρακτική τους άσκηση, συνειδητοποίησαν τη διαφορά θεωρίας και πράξης. Ένώ στα Πρωτόκολλα της Β' Φάσης Πρακτικών Ασκήσεων εφάρμοσαν θεωρητικά τη διδασκαλία τους, στηριγμένοι/νες στο εργαλείο της Νέας Μάθησης βάζοντας αρκετές δραστηριότητες, στην πράξη συνειδητοποίησαν πως ο σχολικός διδακτικός χρόνος είναι αρκετά περιοριστικός, ειδικά αν τα παιδιά επιθυμούν να δράσουν π.χ τους αρέσει μια δραστηριότητα και δημιουργούν με όρεξη, είναι δύσκολο στον/στη φοιτητή /φοιτήτρια που δεν διαθέτει την εμπειρία, να ανακόψει τη δημιουργική πορεία. Οι περισσότεροι/ρες φοιτητές/φοιτήτριες δήλωσαν πως δεν θα μπορούσαν να την εφαρμόσουν, λόγω της πληθώρας των δραστηριοτήτων και έλλειψης του απαραίτητου χρόνου.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 26



Το προσχέδιο διδασκαλίας που δημιούργησα για τις Πρακτικές Β΄ Φάσης θα μπορούσε να εφαρμοστεί αλλά με άριστη οργάνωση και τυπική τήρηση των χρονικών περιθωρίων.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 23

Η διδασκαλία που είχα σχεδιάσει στην προηγούμενη Φάση δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Η θεωρία απέχει από την πράξη.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 88

Στο σενάριο της Β΄ Φάσης είχα προσθέσει πάρα πολλές δραστηριότητες καθώς και δύο δραστηριότητες γραπτού λόγου, γεγονός που καθιστούσε τη διδασκαλία ανέφικτη.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 83

Συγκρίνοντας την υποθετική διδασκαλία στο Πρωτόκολλο της Β΄ Φάσης με την Πρακτική Άσκηση στη Γ΄ Φάση, διαπίστωσα πως στη Β΄ Φάση δεν είχα κατανοήσει το μοντέλο της Νέας Μάθησης και την ευελιξία που το διακρίνει.

6.3.3.6 Διδασκαλία της γλώσσας και δίγλωσσα παιδιά

Ερώτηση

Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διδάσκει όλη την τάξη με τον ίδιο τρόπο ή θα πρέπει να τροποποιεί τη διδασκαλία του/της, (έστω για έναν/μία μαθητή/μαθήτρια); Είναι εύκολο να γίνει αυτό; Εξηγήστε.

Σαφώς η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι κάτι που δε συστήνεται, και δεν είναι κάτι που συνιστά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σίγουρα κάθε μαθητής/μαθήτρια έχει διαφορετικό προφίλ και η αξία είναι σύμφωνα με την Tomilson, (2013: 12) «να βρούμε το σημείο εκκίνησης των μαθητών/μαθητριών μας, το σημείο που πραγματικά βρίσκονται όταν ξεκινά η διδασκαλία, και να βοηθήσουμε να εξελιχθούν ο/η καθένας/καθεμία με τους δικούς τους ρυθμούς. Με τη Νέα Μάθηση η οργάνωση της διδασκαλίας έχει ως αφετηρία τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών, και ο/η εκπαιδευτικός καθώς προετοιμάζει το μάθημά του, γνωρίζοντας το ιστορικό των μαθητών/μαθητριών του, θα βρει τον τρόπο, ώστε στο σχεδιασμό του να εντοπίσει ένα



κοινό σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας. Οι τοποθετήσεις των φοιτητών/φοιτητριών κινήθηκαν στα επίπεδα αυτά, όπως και στο γεγονός της επιμόρφωσης και προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για μια τέτοια καινοτομία.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 43

Ο δάσκαλος πρέπει να τροποποιεί τη διδασκαλία του, αλλά πρέπει να επιμορφωθεί και να εξοπλιστούν τα σχολεία με νέα μέσα και υλικό που ευνοεί την εφαρμογή της Νέας Μάθησης ή άλλης διαδικασίας.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 52

Πρέπει να τροποποιεί τη διδασκαλία του αλλά είναι πολύ δύσκολο, καθώς δεν έχει την εμπειρία να το κάνει αυτό. Η Νέα Μάθηση είναι μία πολύ καλή μέθοδος γιατί σου δίνει επιλογές.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 47

Αν και υπάρχουν πολλές απαιτήσεις γι' αυτό, η διδασκαλία θα πρέπει να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο σε μέρος τους.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 39

Ένας σωστός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος και να τροποποιεί τη διδασκαλία του ακόμα και για τον ένα μαθητή. Όμως οι τάξεις αποτελούνται από πολλά παιδιά με διάφορα «προβλήματα» και η προσέγγιση του καθενός είναι πολύ δύσκολη. Πιστεύω πως μόνο με μεθόδους, όπως η Νέα Μάθηση, θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτό που ενδείκνυται, δηλαδή ποικιλία δράσεων, ώστε κάθε παιδί να συμμετέχει εκεί που μπορεί και να αποκτά κίνητρο για μάθηση.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 76

Η τροποποίηση της διδασκαλίας είναι πολύ δύσκολη, λόγω έλλειψης χρόνου, της πληθώρας της ύλης και ανάγκη καλής προετοιμασίας του εκπαιδευτικού.

6.3.3.7 Νέα Μάθηση και γνωστικές διαδικασίες ως στάδια διδασκαλίας

Ερώτηση

Κάθε στάδιο της Νέας Μάθησης έχει κάτι διαφορετικό να προσφέρει. Ποιο ή ποια στάδια προσφέρονται για τη διδασκαλία της Γλώσσας; Ποιο από τα στάδια



που εφαρμόσατε σας άρεσε περισσότερο; Ποιο άρεσε στους/στις μαθητές/μαθήτριές σας;

Όλοι οι φοιτητές/φοιτήτριες εξέφρασαν τη θετική τους στάση απέναντι στο εργαλείο της Νέας Μάθησης γενικότερα και ειδικότερα, σχεδόν όλοι/όλες αναφέρουν ότι τους άρεσε το στάδιο «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά», ενώ αρκετοί/αρκετές αναφέρουν το στάδιο «Βιώνοντας το Γνωστό». Ο λόγος γι' αυτές τις επιλογές τους ήταν κυρίως η συμμετοχή των παιδιών, κάτι που δεν περίμεναν σε τόσο μεγάλο βαθμό, και ο ενθουσιασμός με τον οποίο όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες συμμετείχαν. Τους έκανε εντύπωση επίσης ο τρόπος συνεργασίας τους μέσα στις ομάδες και το γεγονός πως ακόμα και τα απόμακρα παιδιά, τα περιθωριοποιημένα παιδιά της τάξης, συμμετείχαν κι αυτά με ενθουσιασμό. Στους/στις μαθητές/μαθήτριες, αναφέρουν οι περισσότεροι/ρες φοιτητές/φοιτήτριες, πως τους άρεσε το «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά», καθώς αφέθηκαν ελεύθεροι/ρες να δημιουργήσουν, μετασχηματίζοντας τη γνώση που πήραν από το μάθημα που διδάχτηκαν, και εστιάζοντας τελικά στη χρήση της γλώσσας σύμφωνα με τον Cummins.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 139

Η φάση που ανταποκρίθηκαν όλοι οι μαθητές είναι η δημιουργική δραστηριότητα, η οποία μπορεί να συνδυάσει διάφορα χαρακτηριστικά, ανάλογα με τις προτιμήσεις μαθητών και εκπαιδευτικού.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 127

Εμένα μου άρεσε η αρχική φάση της διδασκαλίας μου, «Βιώνοντας το Γνωστό», «Βιώνοντας το νέο», γιατί έβλεπα τους μαθητές να ανταποκρίνονται και τους στόχους που είχα θέσει να εκπληρώνονται. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε όλα τα στάδια, κυρίως όμως στο «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά» και κυρίως οι μαθητές της Δ' που χρησιμοποίησαν τους υπολογιστές του εργαστηρίου για να στείλουν e-mail.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 115



Η δημιουργική εφαρμογή εντυπωσίασε τους μαθητές/μαθήτριες, καθώς δεν είχαν συνηθίσει να δουλεύουν ομαδικά, κατασκευάζοντας αφίσες και κάνοντας την παρουσίασή τους.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 124

Ο άξονας Εφαρμόζοντας Δημιουργικά διαφέρει από τους υπόλοιπους και σε προβληματίζει για το ποιο θα είναι αυτό το τρικ που θα κάνει τη διαφορά, θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα θα έχει και ένα άκρως παιδαγωγικό χαρακτήρα

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 112

Και οι δύο δημιουργικές δραστηριότητες, στις δύο τάξεις, ενθουσίασαν τους μαθητές και ενεργοποίησαν ακόμα και αυτούς που δεν συμμετείχαν αρκετά στη διδασκαλία.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 5

Οι άξονες Βιώνοντας το Γνωστό και Βιώνοντας το Νέο, καθώς και ο άξονας Εφαρμόζοντας Δημιουργικά, άρεσαν περισσότερο τόσο σε εμένα όσο και στους μαθητές μου. Στα δύο πρώτα οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα, καθώς και τη γνώμη τους σχετικά με το θέμα του μαθήματος. Αυτό ήταν αρκετά διασκεδαστικό, αφού οι απαντήσεις τους δεν ήταν οι αναμενόμενες, αλλά κάθε φορά με εξέπλητταν με την πρωτοτυπία και τη φαντασία τους.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 69

Στον άξονα «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά» στην Γ' τάξη το κάθε παιδί της ομάδας χρησιμοποίησε τη φαντασία του και στη συνέχεια κλήθηκε ολόκληρη η ομάδα να δραματοποιήσει την ιστορία. Επίσης στην Στ' τάξη κλήθηκαν να κάνουν μια χειρωνακτική κατασκευή και να παρουσιάσουν τα στάδια κατασκευής. Και στις δύο τάξεις η συμμετοχή, η αυτενέργεια και η δημιουργικότητα ήταν απίστευτη, ενώ το κλίμα ήταν χαρούμενο, χωρίς να υπάρχει άτακτη φασαρία. Όλα τα παιδιά το χάρηκαν και για μένα ήταν ανέλπιστα αυτή η συμμετοχή και η δημιουργικότητα των παιδιών.



6.3.3.8 Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Γλώσσας

Ερώτηση

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο, (σκέψεις, απόψεις, ιδέες, προβληματισμούς) για τη διδασκαλία της Γλώσσας;

Είναι εξαιρετικά θετικό το γεγονός πως στις δύο Φάσεις Πρακτικών Ασκήσεων τους οι φοιτητές/φοιτήτριες κατάλαβαν πως η θεωρία απέχει από την πράξη, αλλά κυρίως το γεγονός πως αντιλήφθηκαν την αξία του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας τους. Μέσα από τις σκέψεις τους στο τελευταίο ερώτημα, δείχνουν να έχουν καταλάβει την αξία της καλής προετοιμασίας αλλά και της καλής γνώσης του κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών τους, της «προσωπικής τους βιογραφίας», ώστε να μπορούν να διαμορφώνουν ανάλογα το μάθημά τους και να έλκουν το ενδιαφέρον των παιδιών που έχουν απέναντί τους. Συνειδητοποίησαν επίσης τη χρησιμότητα της Νέας Μάθησης όσον αφορά την οργάνωση του διδακτικού χρόνου, καθώς και την εφαρμογή της μεθόδου και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 14

Καταλάβαμε νομίζω όλοι ότι η θεωρία απέχει πολύ από την πράξη και κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας, όπου ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι άριστα προετοιμασμένος για τη διδασκαλία

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 135

Είχα αρκετό άγχος, κυρίως για το αν θα καταφέρω να μεταδώσω όσα ήθελα στους μαθητές. Το ξεπέρασα στην πορεία, καθώς ήμουν πολύ καλά προετοιμασμένη. Πιστεύω πως ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις «προσωπικές τους βιογραφίες», μπορεί να διαμορφώνει το μάθημά του με βάση αυτά ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 126

Ο εκπαιδευτικός δίνει πάντα μια μικρή μάχη με το διδακτικό χρόνο, επομένως θα πρέπει να είναι σωστά καταρτισμένος και να έχει υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο του, ώστε να σχεδιάζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει.



ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 13

Το μάθημα θα λέγαμε είχε “χρησιμότητα για τη ζωή” αφού φροντίσαμε να το συνδέσουμε με εμπειρίες της καθημερινής ζωής.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 112

Θα ήθελα να τονίσω τη χρησιμότητα της Νέας Μάθησης στις διδασκαλίες και να αναφέρω μια προσωπική μου σκέψη για τη συγκεκριμένη μέθοδο. Πιστεύω πως ορισμένα στάδια είναι κατάλληλα να εφαρμοσθούν και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα με κάποιες τροποποιήσεις.

6.3.4 Συνεντεύξεις

Από την ποιοτική ανάλυση των άτυπων συνεντεύξεων με τους/τις 100 φοιτητές/φοιτήτριες που απάντησαν οικειοθελώς στις ερωτήσεις της ερευνήτριας, και την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων τους στους θεματικούς άξονες όπως καταγράφονται στο κεφ. 4.3.1.4, διεξήχθησαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

6.3.4.1 Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γνώση Αναλυτικού Προγράμματος και εφαρμογή του στην πράξη

Οι περισσότεροι/ρες φοιτητές/τριες έχουν μεγάλη δυσκολία να διδάξουν γενικότερα και ειδικότερα το μάθημα της Γλώσσας, γιατί αισθάνονται χαμένοι με την πληθώρα των σελίδων που είναι το Α.Π.Σ. του κάθε μαθήματος και η μεγαλύτερη δυσκολία θεωρούν πως είναι η εφαρμογή τους στην πράξη. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Α.Π.: Το Α.Π.Σ της Γλώσσας είναι πολυδιάστατο και χρειάζεται εμπειρία για να συνδυάσεις τόσους πολλούς παράγοντες και να έχεις αποτελεσματική διδασκαλία.

Μ.Δ.: Θεωρώ μεγάλο το έργο της δασκάλας που επέλεξα, και αυτό το καταλαβαίνω τώρα από τις παρατηρήσεις μου στην τάξη. Τρέμω για την ώρα που θα χρειαστεί να διδάξω εγώ, γιατί δεν ξέρω. Το Α.Π.Σ. θα το μελετήσω πολύ καλά, ώστε να κατανοήσω τη λειτουργία του κάθε μαθήματος

Ε.Μ. : Είναι ενδιαφέρον το Π.Σ. του 2011, και νομίζω ότι είναι το πιο ολοκληρωμένο όλων. Θέλει ωστόσο αρκετή μελέτη για να αναδειχτούν έννοιες, όπως οι στρατηγικές μάθησης ή η γνωσιακή μαθητεία στην πράξη.



Ε.Σ. : Συζητώντας με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων που παρακολούθησα τους ρώτησα για την έννοια της «γνωσιακής μαθητείας». Και οι δύο μου είπαν πως δεν γνωρίζουν ακριβώς τι σημαίνει αυτό. Κατάλαβα πως το επάγγελμα του δασκάλου γίνεται συνεχώς πιο περίπλοκο και πιο απαιτητικό και κανείς δεν πρέπει να επαναπαύεται.

6.3.4.2 Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση

Τις προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας φάνηκαν να τις κατανόησαν καλά οι φοιτητές/φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αιγαίου, μετά το πέρας του εξαμήνου των Πρακτικών Ασκήσεων Β΄ Φάσης. Ενδεικτικά αναφέρουν:

Κ.Μ.: Όταν ξεκίνησε το χειμερινό εξάμηνο και οι διαλέξεις των Πρακτικών Ασκήσεων Β΄ Φάσης ήμουν πολύ μπερδεμένος. Όλα όσα ήξερα απέκτησαν ταμπελάκι. Σιγά σιγά ένιωθα να ξεδιαλύνουν όλα και να μπαίνουν σε μία σειρά. Νομίζω πως τώρα ξέρω τι σημαίνουν αυτά και θα μπορούσα να τα εφαρμόσω. Εκείνο που με δυσκολεύει είναι η Νέα Μάθηση στην πράξη. Πιστεύω στην Γ΄ Φάση να γίνουν όλα πιο ξεκάθαρα.

Μ.Κ.: Η επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση μου ήταν γνωστή σαν θεωρία. Όταν την είδα να εφαρμόζεται στην πράξη μέσα από παραδείγματα στις διαλέξεις των Πρακτικών Β΄ Φάσης εντυπωσιάστηκα και η διδασκαλία της Γλώσσας μου έγινε πιο ενδιαφέρουσα. Η Νέα Μάθηση με δυσκολεύει κάπως γιατί πρέπει να συνδυάσω πολλές παραμέτρους, διαφορετικότητα, δημιουργικότητα, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία... Θέλει εξάσκηση.

Π.Γ.: Νομίζω ότι κατάλαβα πολύ καλά τις δύο αυτές προσεγγίσεις. Ωστόσο χρειάζεται μεγάλη προετοιμασία, ώστε να εφαρμοστούν όλα αυτά στην πράξη και με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης.

Σ.Ζ.: Στην αρχή δυσκολεύτηκα πολύ να καταλάβω την έννοια των προσεγγίσεων αυτών στη πράξη μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια και τα εξηγούσα όλα πολύ επιφανειακά. Στη συνέχεια κατάλαβα τι σημαίνουν και κυρίως μέσα από παραδείγματα κατά τη διάρκεια των διαλέξεων του εξαμήνου.

Τ.Α.: Αφού κατάλαβα την έννοια των προσεγγίσεων αυτών μέσα από τις διαλέξεις, προσπάθησα να τις εντοπίσω στις διδασκαλίες που παρακολούθησα. Δεν ήταν πολύ δύσκολο, αν και οι δάσκαλοι που παρακολούθησα ακολουθήσαν κυρίως την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, ειδικά στην Δ΄ τάξη.



6.3.4.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Νέα Μάθηση - «διαφοροποιημένη διδασκαλία»

Από όσα έχουν ακούσει οι φοιτητές/φοιτήτριες θεωρούν θετική τη συνύπαρξη παιδιών ελληνικής και μη ελληνικής καταγωγής στα σχολεία και μάλιστα κάποιιοι/ες θεωρούν ως στοιχείο «πλούτου». Ωστόσο, δηλώνουν πως ενώ πρέπει να ακολουθείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία, δεν ξέρουν ακριβώς τον τρόπο για να το κάνουν αυτό. Όσον αφορά τη μέθοδο της Νέας Μάθησης, τη θεωρούν ενδιαφέρουσα και διαφοροποιημένη, όμως δηλώνουν πως δεν την έχουν κατανοήσει επαρκώς.

Σ.Π.: Ναι, βέβαια πρέπει να εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία γιατί οι τάξεις έχουν αρκετά παιδιά δίγλωσσα. Δεν παρατήρησα να γίνεται κάτι διαφορετικό γι' αυτά τα παιδιά στις διδασκαλίες που παρακολούθησα. Η Νέα Μάθηση είναι κάτι διαφορετικό, είναι μια διαφοροποιημένη μέθοδος διδασκαλίας, αλλά οι εναλλαγές ανάμεσα στις διαδικασίες δεν είναι διακριτές.

P. A.: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη. Ξέρω τι είναι, αλλά δεν ξέρω πως να την εφαρμόσω στην πράξη, ίσως να λέμε κάποιες λέξεις και στο λεξιλόγιο των αλλόγλωσσων. Η Νέα Μάθηση είναι κάτι καινούριο, αλλά θέλει περισσότερη εμβάθυνση για να την καταλάβουμε καλύτερα. Το θετικό είναι πως προωθεί τη δημιουργικότητα κάτι που όλα τα παιδιά μπορούν, άρα αμβλύνει τις διαφορές.

M. X.: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ισχύει βάσει του Α.Π.Σ., αλλά στις παρακολούθησεις που έκανα διαπίστωσα πως κάποιιοι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν υπόψη τους την ετερογένεια της τάξης. Η Νέα Μάθηση ίσως θα βοηθούσε σε αυτόν τον τομέα, γιατί έχει ο δάσκαλος πολλές εναλλακτικές να προσεγγίσει τα παιδιά από άλλες χώρες και να τα εντάξει στην ομάδα.

X. X.: Η ύπαρξη παιδιών που δεν είναι από την Ελλάδα κάνει πλούσιο ένα σχολείο, γιατί μπορούν να γίνονται στη διάρκεια των μαθημάτων αναφορές στις χώρες των παιδιών και στις «προσωπικές τους βιογραφίες», όπως λέει η Νέα Μάθηση και έτσι να εμπλουτίζεται και το μάθημα και οι γνώσεις των παιδιών από την Ελλάδα. Η Νέα Μάθηση με την ευελιξία που έχει και με τα νέα μέσα που ωθεί τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί, βοηθάει πολύ σ' αυτό.

M. Σ.: Η Νέα Μάθηση βοηθάει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί εκμεταλλεύεται το πλούσιο γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των παιδιών. Θα ήθελα να την καταλάβω καλύτερα και να την εφαρμόσω στη διδασκαλία μου στην πράξη και όχι μόνο υποθετικά. Ωστόσο, χρειάζεται αρκετή προετοιμασία.



6.3.4.4 Διαχείριση σχολικού – διδακτικού χρόνου. Θα σου έφτανε να πραγματοποιήσεις την υποθετική διδασκαλία σου;

Ένα μεγάλο ποσοστό των φοιτητών/φοιτητριών εκφράζουν δυσκολία στη διαχείριση του σχολικού χρόνου. Θεωρούν ότι δεν θα προλάβαιναν να πραγματοποιηθούν όλες οι δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου ή αυτές που θα ήθελαν να κάνουν συμπληρωματικά με το μάθημα διδασκαλίας τους σε ένα δίωρο.

E. X.: Θεωρώ πως η διδασκαλία που σχεδίασα δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ένα δίωρο. Απλώς προσπάθησα να χρησιμοποιήσω όλες τις γνωστικές διαδικασίες της Νέας Μάθησης στην υποθετική διδασκαλία μου, αν και αυτό δεν ήταν απαραίτητο. Πρέπει να γίνεται σωστός υπολογισμός του χρόνου σε μία διδασκαλία, ώστε να γίνεται αποτελεσματική.

M.K.: Είναι πολύ δύσκολο να διαχειριστείς το χρόνο γιατί τα παιδιά θέλουν όλα να μιλήσουν, όταν το θέμα τα ενδιαφέρει. Σε αυτή την περίπτωση είναι καθοριστικός ο ρόλος του δασκάλου να συντονίζει τις ενέργειές του ώστε να του φτάσει ο χρόνος για να πραγματοποιήσει τους στόχους του. Αυτό ήταν ένα από τα θέματα που συζητήσαμε με τον δάσκαλο της τάξης που κάναμε τις παρακολουθήσεις μας. Η διδασκαλία μου δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί σε ένα διδακτικό δίωρο.

I. Σ.: Με τίποτα δε θα μπορούσα να πετύχω τους στόχους που είχα θέσει στην υποθετική μου διδασκαλία σε ένα δίωρο, αλλά ούτε και θα μπορούσα να κάνω τα φύλλα εργασίας. Από τις παρακολουθήσεις και τις διαλέξεις κατάλαβα πως η διαχείριση του χρόνου είναι πολύ σημαντικός παράγοντας επιτυχίας μίας διδασκαλίας. Το σίγουρο είναι πως χρειάζεται προσεκτικός σχεδιασμός όλων των στοιχείων μίας διδασκαλίας.

K. N. : Αν έκανα κάποιες περικοπές ίσως και να μου έφτανε το δίωρο για την υποθετική μου διδασκαλία. Όταν είσαι στην τάξη ο χρόνος λες και τρέχει πιο γρήγορα. Το κατάλαβα, όταν κράτησα μια τάξη που ο δάσκαλος έλειπε και δεν πρόλαβα να κάνω σχεδόν τίποτα γιατί παρασύρθηκα από τα παιδιά. Χρειάζεται καλός υπολογισμός για όλα.

M.B.: Οριακά ίσως να μου έφτανε ο χρόνος για να πραγματοποιήσω την υποθετική μου διδασκαλία, αν βέβαια όλα λειτουργούσαν καλά, καθώς είχα συμπεριλάβει και ένα βιντεάκι. Το είχε προσπαθήσει και η δασκάλα που παρακολούθησα, αλλά δεν υπήρχε δίκτυο και έτσι χάθηκε ο μισός χρόνος. Ο σχολικός χρόνος θα πρέπει να υπολογίζεται από πριν, γιατί κάθε λεπτό είναι πολύτιμο.



6.3.4.5 Διαχείριση σχολικής τάξης

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι/νες είχαν εκφράσει το άγχος τους σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, καθώς είχαν διαπιστώσει πως πολλά παιδιά δεν ησύχαζαν και ενοχλούσαν στο μάθημα ακόμα και με τους/τις δασκάλους/λες των τάξεων τους. Στις διαλέξεις οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες ένιωθαν ανέτοιμοι/μες να αντιμετωπίσουν μια τάξη με 25 παιδιά, καθώς τα παιδιά θα τους έβλεπαν περιστασιακά και θεωρούσαν πως θα έκαναν σκόπιμα φασαρία.

N. Δ.: Με φοβίζει το γεγονός πως θα έχω μόνος μου μία τάξη, γιατί κατά τις διδασκαλίες διαπίστωσα πως κάποια παιδιά ψάχνονταν για φασαρία.

Γ. Ε.: Μόλις με είδαν τα παιδιά της Στ' χαμογέλασαν και με ρώτησαν πότε θα τους κάνω μάθημα. «Θα περάσουμε καλά», είπαν και αυτό με άγχωσε πολύ, γιατί ήταν σαν να έλεγαν ότι θα κάνουμε ό,τι θέλουμε.

Π. Χ.: Νιώθω ανέτοιμη να διαχειριστώ την τάξη και να κάνω μάθημα. Πιστεύω πως αυτό θα το πετύχω μόνο αν κερδίσω από την πρώτη στιγμή την προσοχή τους και τα προσελκύσω στη διδασκαλία.

Κ. Α.: Ένας καλός σχεδιασμός πιστεύω πως θα λύσει το πρόβλημα της διαχείρισης της τάξης. Με έναν καλό σχεδιασμό και με τα σωστά κίνητρα θα προσπαθήσω να εμπλέξω όλα τα παιδιά σε δραστηριότητες. Αυτό μας μαθαίνει η Νέα Μάθηση.

Ο. Κ.: Οι νέες τεχνολογίες θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και η διαδικασία «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά» δε θα τα αφήσει να κάνουν φασαρία. Άλλωστε κατά τη διάρκεια των διαλέξεων μάς παρουσιάστηκαν κάποιοι τρόποι διαχείρισης της τάξης. Βέβαια σε ένα δίωρο τι να πρωτοκάνεις...

6.3.5 Αναστοχασμός

Είναι ενδιαφέρον, καθώς σχεδόν όλοι οι φοιτητές/φοιτήτριες είναι ικανοποιημένοι/ες από τη διδασκαλία τους και έχουν καταλάβει τη μέθοδο, και την εφάρμοσαν με μεγάλη επιτυχία. Εκείνο που τους βοήθησε πολύ ήταν η οργάνωση που έκαναν κατά το σχεδιασμό και ο υπολογισμός του σχολικού χρόνου. Επίσης, τους/τις περισσότερους/περισσότερες τους συνεπήρε η συμμετοχή και ο ενθουσιασμός των παιδιών ειδικά κατά την γνωστική διαδικασία «Εφαρμόζοντας Δημιουργικά», κατά την οποία δόθηκε σαφής οδηγία να αφιερώσουν το λιγότερο 20 λεπτά. Έτσι, σε σύγκριση



με τη Β' Φάση που δεν είχαν καταλάβει καλά τη μέθοδο και τους δυσκόλεψε, τώρα παρατηρούμε μία ανατροπή στα λεγόμενά τους, η οποία φάνηκε και στις τελευταίες συναντήσεις που έγιναν στην ολομέλεια των φοιτητών/φοιτητριών.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 46

Αν θα μου δινόταν η ευκαιρία να σχεδιάσω ξανά μια διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας, η αλλαγή που θα έκανα θα είχε σχέση με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Παρόλο που στις διδασκαλίες μου είχα προβολή φωτογραφιών και βίντεο, το καινούργιο που θα έκανα θα ήταν να προσπαθούσα να δημιουργήσω δραστηριότητες, στις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές να εμπλέκονται με τη χρήση Ν.Τ.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 60

Ελπίζω να ενταχθεί η Νέα Μάθηση στις διδασκαλίες των νέων εκπαιδευτικών και να εκπαιδευτούν και οι παλιότεροι, καθώς οι μαθητές έχουν ανάγκη να ξεφύγουν από το παραδοσιακό, ανιαρό μοντέλο και να έρθουν σε επαφή με ένα νέο που θα αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες τους και θα τους δίνει τη δυνατότητα έκφρασης και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Σκοπός του/της εκπαιδευτικού είναι να δίνει χαρά σε όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριές του χωρίς εξαιρέσεις αποτελώντας πρότυπο και οδηγώντας τους στην εξερεύνηση, ώστε να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 54

Η Νέα Μάθηση με είχε δυσκολέψει στην αρχή αλλά τώρα, αφού την εφάρμοσα και στην πράξη, κατάλαβα πως είναι ένα καταπληκτικό εργαλείο, γιατί με βοήθησε να οργανώσω τη διδασκαλία μου και να κρατήσω τους χρόνους ώστε να ικανοποιήσω όλους τους στόχους που είχα θέσει. Είμαι ικανοποιημένη από την απόδοσή μου.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 37

Οι διδασκαλίες μου ανταποκρίθηκαν στους στόχους που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό. Οι μαθητές συμμετείχαν στη διαδικασία και τις δραστηριότητες. Αυτό που πήγε ιδιαίτερα καλά στις διδασκαλίες είναι το γεγονός ότι το στάδιο «Βιώνοντας το γνωστό» κατάφερε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους κινήσει την προσοχή. Ακόμα τα αλλοδαπά παιδιά ανταποκρίθηκαν εξίσου με τα υπόλοιπα και στις εισαγωγικές δραστηριότητες και στις δημιουργικές δράσεις.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 31



Με τη Νέα Μάθηση οι μαθητές/τριες μπορούν να προσεγγίσουν ευκολότερα τη γνώση και μπορούν να διαδραματίσουν οι ίδιοι ενεργό ρόλο στη προσέγγισή της. Η Νέα Μάθηση πιστεύω πως είναι κάτι καινούριο που στην αρχή μπορεί να φαίνεται δύσκολο, στη συνέχεια όμως καταλαβαίνουμε πως επιτρέπει να προσεγγιστεί αποτελεσματικά η γνώση από τα ίδια τα παιδιά και πιστεύω πως είναι χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό, τόσο τον νέο όσο και τον μαχόμενο.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 32

Στο ένα τμήμα που δίδαξα όλα πήγαν καλά αν και δε με έφτασε ο χρόνος και δεν πραγματοποίησα κάποιες δραστηριότητες. Στο άλλο τμήμα εκτός από τα υλικότεχνικά προβλήματα που προέκυψαν, (χαλασμένος προτζέκτορας), τα παιδιά ήταν πολύ ζωνηρά και αναγκάστηκα να φωνάξω τον δάσκαλο της τάξης. Η Νέα Μάθηση δεν βοήθησε τη διδασκαλία μου στη διαχείριση της τάξης.

6.4 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης

Η πρώτη ομάδα δηλώσεων εντάσσεται στο τμήμα του ερευνητικού εργαλείου που αναφέρεται στην αξιολόγηση χαρακτηριστικών, που κάνουν οι ίδιοι/ες οι φοιτητές/τριες. Οι πιθανές απαντήσεις που έχουν τη δυνατότητα να επιλεγούν είναι «Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο», «Καθόλου». Ειδικότερα, αναφορικά με τη «συνεργατικότητα», αν και 57 φοιτητές (40,7%) εκτιμούν ότι εμφανίζεται λίγο, το 47,5% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι την διέκρινε κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διαδικασίας. Η «αλληλεγγύη» καταγράφεται σε μεγάλο βαθμό από το 72,9% των συμμετεχόντων, όπως και η «αυτενέργεια» (68,6%), η «συμμετοχικότητα» (73,6%), η «δημιουργικότητα» (76,5%), η «κριτική σκέψη» (68,5%) και η «αυτοεκτίμηση» (57,9%).

Αντίθετα, στην περίπτωση του «χρόνου», η μελέτη των παρατηρήσεων των συμμετεχόντων βρίσκει το δείγμα μοιρασμένο με το 52,1% να θεωρεί ότι ήταν ελλιπής ή ήταν οριακά ελλιπής με την έννοια ότι δεν έκαναν μία ή δύο δραστηριότητες και το 47,9% ότι ο χρόνος διδασκαλίας ήταν αρκετός καθώς είχε υπολογιστεί σωστά εκ των προτέρων κι έτσι έφτασε, ώστε να πραγματοποιηθούν όλοι οι στόχοι που είχαν τεθεί εξ αρχής και να εφαρμοστεί ακριβώς το σχέδιο μαθήματος τους.

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των ατόμων του δείγματος, αναφορικά με χαρακτηριστικά που αξιολογούν οι φοιτητές κατά την πρακτική άσκηση



ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Συνεργατικότητα	8	5,7	57	40,7	29	18,4	46	29,1	1,81	0,966
Αλληλεγγύη	6	4,3	32	22,9	47	33,6	55	39,3	2,08	0,890
Αυτενέργεια	10	7,1	34	24,3	43	30,7	53	37,9	1,99	0,956
Συμμετοχικότητα	2	1,4	35	25,0	46	32,9	57	40,7	2,13	0,838
Δημιουργικότητα	2	1,4	31	22,1	32	22,9	75	53,6	2,29	0,859
Χρόνος	43	30,7	30	21,4	44	31,4	23	16,4	1,34	1,084
Αυτοεκτίμηση	3	2,1	56	40,0	46	32,9	35	25,0	1,81	0,839
Κριτική σκέψη	1	0,7	43	30,7	65	46,4	31	22,1	1,90	0,742

Στην ίδια ομάδα ερωτήσεων καταγράφονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των φοιτητών που συμμετείχαν στην Πρακτική Άσκηση, αναφορικά με τη Νέα Μάθηση. Ειδικότερα, το 99,3% θεωρεί τη Νέα Μάθηση διαφοροποιημένη διδασκαλία, που εξυπηρετεί την ετερότητα (98,6%) και είναι εύκολη μέθοδος στην εφαρμογή της (97,8%), όμως με διαφορετικό εντελώς τρόπο από την παραδοσιακή διδασκαλία (98,6%). Το 73,6% των συμμετεχόντων δηλώνει, ότι, συγκρίνοντας την υποθετική διδασκαλία τους κατά τη Β΄ Φάση Πρακτικών Ασκήσεων με την πραγματική διδασκαλία τους κατά την Γ΄ Φάση Πρακτικών Ασκήσεων, διαπιστώνουν ότι η θεωρία απέχει από την πράξη και ότι δεν θα ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία που είχαν σχεδιάσει υποθετικά κατά τη Β΄ Φάση.

Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με χαρακτηριστικά που αξιολογούν οι φοιτητές κατά την πρακτική άσκηση για τη Νέα Μάθηση

Χαρακτηριστικά	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Νέα μάθηση - Διαφοροποιημένη διδασκαλία	1	0,7	137	99,3



Νέα μάθηση - Ετερότητα	2	1,4	136	98,6
Νέα μάθηση - Ευκολία εφαρμογής	3	2,2	135	97,8
Ίδιος τρόπος με παραδοσιακή διδασκαλία	137	98,6	2	1,4
Σύγκριση Β' και Γ' φάσης Δυνατότητα/ή μη πραγματοποίησης της υποθετικής διδασκαλίας	103	73,6	37	26,4

Από τις γνωστικές διαδικασίες που παρουσιάστηκαν και εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, οι φοιτητές/τριες δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τους άρεσαν οι διαδικασίες «εφαρμόζοντας δημιουργικά» (76,4%), «βιώνοντας το γνωστό» (39,3%), «αναλύοντας κριτικά» (12,9%), και «βιώνοντας το νέο» (10,7%). Αντίθετα δήλωσαν ότι τους άρεσε σε μικρότερο βαθμό η διαδικασία «αναλύοντας λειτουργικά», (3,6%) και «εννοιολογώντας με θεωρία» (4,3%).

Πίνακας 9: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις γνωστικές διαδικασίες που άρεσαν στους/στις φοιτητές/τριες

Γνωστική διαδικασία που άρεσε στον φοιτητή/τρια	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Βιώνοντας το γνωστό	85	60,7	55	39,3
Βιώνοντας το νέο	125	89,3	15	10,7
Εννοιολογώντας με ορολογία	131	93,6	9	6,4
Εννοιολογώντας με θεωρία	134	98,7	6	4,3
Αναλύοντας λειτουργικά	135	96,4	5	3,6
Αναλύοντας κριτικά	122	87,1	18	12,9
Εφαρμόζοντας κατάλληλα	131	93,6	9	6,4
Εφαρμόζοντας δημιουργικά	33	23,6	107	76,4

Από τις γνωστικές διαδικασίες που παρουσιάστηκαν και εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, οι μαθητές/τριες δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τους άρεσαν η διαδικασία «εφαρμόζοντας δημιουργικά» (87,9%) και «βιώνοντας το



γνωστό» (20,0%), ενώ αντίθετα οι γνωστικές διαδικασίες που δεν χαρακτηρίστηκαν ως ιδιαίτερα αρεστές ήταν οι «εννοιολογώντας με ορολογία» (0,7%), «εννοιολογώντας με θεωρία» (1,4%), «αναλύοντας λειτουργικά» (2,1%), εφαρμόζοντας κατάλληλα», (2,9%) και «βιώνοντας το νέο» (3,6%).

Πίνακας 10: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις γνωστικές διαδικασίες που άρεσαν στους/στις μαθητές/τριες

Γνωστική διαδικασία που άρεσε στους μαθητές	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Βιώνοντας το γνωστό	112	80,0	28	20,0
Βιώνοντας το νέο	135	96,4	5	3,6
Εννοιολογώντας με ορολογία	139	99,3	1	0,7
Εννοιολογώντας με θεωρία	138	98,6	2	1,4
Αναλύοντας λειτουργικά	137	97,9	3	2,1
Αναλύοντας κριτικά	129	92,1	11	7,9
Εφαρμόζοντας κατάλληλα	136	97,1	4	2,9
Εφαρμόζοντας δημιουργικά	17	12,1	123	87,9

Τέλος, για τη συγκεκριμένη ομάδα χαρακτηριστικών, η απόδοση των μαθητών από την αξιολόγηση κρίθηκε στο 99,3% των περιπτώσεων θετική.

Πίνακας 11: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την απόδοση των μαθητών από την αξιολόγηση

Επιλογή	N	%
Ναι	138	99,3
Όχι	1	0,7
ΣΥΝΟΛΟ	139	100



Ολοκληρώνοντας την πρώτη ερευνητική προσέγγιση, αναφορικά με την αξιολόγηση από την «οπτική γωνία» του φοιτητή/τριας, δημιουργήθηκε ένας δείκτης που αθροίζει όλες τις τιμές των απαντήσεών τους, σχετικά με τις παρατηρήσεις τους σε όλα τα χαρακτηριστικά της Νέας Μάθησης. Ο δείκτης αυτός μπορεί να πάρει τιμές από το 0 (απόλυτα αρνητική αξιολόγησης), μέχρι το 46 (απόλυτα θετική αξιολόγηση). Στην περίπτωση της συγκεκριμένης πρακτικής άσκησης, ο δείκτης έχει τιμή 23,34, η οποία βρίσκεται ακριβώς στο μέσο της κλίμακας αξιολόγησης.

Πίνακας 12: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το δείκτη αξιολόγησης των μαθητών

Δείκτης αξιολόγησης φοιτητή/τριας	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΣΥΝΟΛΟ	23,34	4,985

Αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών/φοιτητριών από την αξιολόγηση της μεθόδου της Νέας Μάθησης, το 99,3% δήλωσε απόλυτα ικανοποιημένο από τη διαδικασία, καθώς έγινε απόλυτα κατανοητή και τους/τις βοήθησε πολύ να οργανώσουν το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους.



Πίνακας 13: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την αξιολόγηση της μεθόδου της Νέας Μάθησης από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αιγαίου

Επιλογή	N	%
Ικανοποιημένος/η	139	99,3
Όχι ικανοποιημένος/η	0	0,0
ΣΥΝΟΛΟ	139	100

Όσον αφορά την εκτίμηση για την ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών διδασκαλίας στη Νέα Μάθηση φαίνεται σε καθολικό βαθμό (>97,0%) ότι θα μπορούσε να χαρακτηριστεί επικοινωνιακή, ομαδοσυνεργατική και κειμενοκεντρική.

Πίνακας 14: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας

Χαρακτηριστικά διδασκαλίας	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Επικοινωνιακή	2	1,5	135	98,5
Ομαδοσυνεργατική	4	2,9	133	97,1
Κειμενοκεντρική	2	1,5	135	98,5

Κατά συνέπεια, και ο δείκτης μεθοδολογίας παίρνει την τιμή 2,88, πολύ κοντά στη μέγιστη, (τιμές από 0 έως 3).

Πίνακας 15: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το δείκτη αξιολόγησης των μαθητών

Δείκτης μεθόδων	M.O.	T.A.
ΣΥΝΟΛΟ	2,88	0,569

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στοιχεία, αναφορικά με τον εντοπισμό συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του θεωρητικού μέρους, τα οποία είχε επισημάνει



και είχε ζητήσει η ερευνήτρια από τους/τις φοιτητές/τριες να τα συμπεριλάβουν στα Πρωτόκολλά τους.

Η διαβάθμιση της αξιολόγησης εμφάνισης των χαρακτηριστικών είναι από το «καθόλου» με τιμή [0], το «λίγο» με τιμή [1], το «αρκετά» με τιμή [2] και το «πολύ» με τιμή [3]. Ειδικότερα στις περιπτώσεις των ειδικών στόχων (μ.ο. 2,16), των «γενικών στόχων» (μ.ο. 1,92) και του θεωρητικού μέρους (μ.ο 1,81), οι μέσοι όροι βρίσκονται πολύ κοντά στο «αρκετά», ενώ για τις «αναφορές» και τη «γνώση και αναφορά του αναλυτικού προγράμματος» οι μέσοι όροι είναι 1,67 και 1,59 αντίστοιχα μεταξύ των διαβαθμίσεων «λίγο» και «αρκετά». Τέλος, ο συνολικός δείκτης του θεωρητικού είναι 9,18, (μικρότερη τιμή δείκτη 0 και μεγαλύτερη 15).

Πίνακας 16: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του Θεωρητικού

ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	M.O.	T.A.
Θεωρητικό μέρος	21	13,3	35	22,2	55	34,8	47	29,7	1,81	1,010
Αναφορές	33	20,9	34	21,5	43	27,2	48	30,4	1,67	1,120
Γενικοί στόχοι	7	4,4	47	29,7	55	34,8	49	31,0	1,92	0,885
Ειδικοί στόχοι	2	1,3	33	20,9	60	38,0	63	39,9	2,16	0,797
Γνώση και αναφορά του αναλυτικού προγράμματος	28	17,7	47	29,7	44	27,8	39	24,7	1,59	1,047
Δείκτης θεωρητικού									9,18	3,723

Αναφορικά με τη χρήση των εποπτικών μέσων, φαίνεται να χρησιμοποιούνται περισσότερο τα σχολικά εγχειρίδια (98,6%), τα νέα μέσα (74,1%) και τα projects (71,9%), ενώ αντίθετα σε μικρότερο βαθμό τα φύλλα εργασίας (54,7%), οι πίνακες (40,3%) και οι εικόνες (10,8%). Είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες χρησιμοποίησαν πολυεπίπεδες και διαφοροποιημένες στρατηγικές επεξεργασίας, αλλά και παραγωγής προφορικών και γραπτών κειμένων, ώστε να



αξιοποιούνται τόσο ο οικογενειακός γραμματισμός όσο και άλλα είδη γραμματισμού, π.χ. ο ψηφιακός γραμματισμός.

Πίνακας 17: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη χρήση εποπτικών μέσων

Εποπτικά μέσα	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Project	39	28,1	100	71,9
Εικόνες	124	89,2	15	10,8
Νέα μέσα	36	25,9	103	74,1
Πίνακας	83	59,7	56	40,3
Σχολικό εγχειρίδιο	2	1,4	137	98,6
Φύλλα εργασίας	63	45,3	76	54,7

Ο δείκτης χρήσης εποπτικών μέσων, ο οποίος παίρνει τιμές από 0 έως 6 έχει την τιμή 3,48.

Πίνακας 18: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το δείκτη χρήση εποπτικών μέσων

Δείκτης εποπτικών μέσων	M.O.	T.A.
ΣΥΝΟΛΟ	3,48	1,115

Αναφορικά με τον εντοπισμό της χρήσης γνωστικών διαδικασιών, παρατηρείται σε γενικές γραμμές ταύτιση της τάσης εμφάνισης και στους δύο τύπους τάξεων. Φαίνεται ότι υπάρχει μια ομάδα διαδικασιών, οι οποίες χρησιμοποιούνται καθολικά, όπως η διαδικασία «βιώνοντας το νέο», «βιώνοντας το γνωστό», «εφαρμόζοντας κατάλληλα» και «εφαρμόζοντας δημιουργικά» με ποσοστό κοντά στο 100,0% και μια δεύτερη με ποσοστά χρησιμοποίησης από 50-80%, όπως οι διαδικασίες «εννοιολογώντας με θεωρία», «εννοιολογώντας με ορολογία», «αναλύοντας κριτικά» και «αναλύοντας λειτουργικά». Ο δείκτης γνωστικών διαδικασιών (με τιμές από 0 έως 8) και στις δύο



περιπτώσεις είναι εξαιρετικά υψηλός, με 6,34 για τις μικρές τάξεις και 6,29 για τις μεγάλες.

Πίνακας 19 : Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις γνωστικές διαδικασίες συγκριτικά μεταξύ μικρής (Γ', Δ') και μεγάλης τάξης (Ε', Στ')

Γνωστική διαδικασία	Μικρή τάξη		Μεγάλη τάξη	
	N	%	N	%
Βιώνοντας το γνωστό	135	97,1	137	98,6
Βιώνοντας το νέο	139	100,0	139	100,0
Εννοιολογώντας με ορολογία	102	73,9	97	69,8
Εννοιολογώντας με θεωρία	103	74,1	110	79,1
Αναλύοντας λειτουργικά	76	54,7	62	44,6
Αναλύοντας κριτικά	65	47,1	67	48,2
Εφαρμόζοντας κατάλληλα	131	94,2	135	97,1
Εφαρμόζοντας δημιουργικά	136	97,8	133	95,7
Δείκτης γνωστικής διαδικασίας	6,34		6,29	

Αναλύοντας τα χαρακτηριστικά του/της μελλοντικού/μελλοντικής εκπαιδευτικού διαπιστώνεται ότι στο 97,85 των περιπτώσεων ο εκπαιδευτικός αξιολογήθηκε ως ενεργητικός.

Πίνακας 20: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την αξιολόγηση από την αυτοαξιολόγηση

Ρόλος μελλοντικού/μελλοντικής εκπαιδευτικού	N	%
Παθητικός	3	2,2
Ενεργητικός	135	97,8
ΣΥΝΟΛΟ	139	100

Αναφορικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης από τους/τις μαθητές/μαθήτριες, διαπιστώνεται ότι στο 25,7% των περιπτώσεων υπήρξε αυτοαξιολόγηση από τον/την μαθητή/μαθήτρια, ώστε μέσα από την αυτοαξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών να ελέγξει και ο/η μελλοντικός/κή εκπαιδευτικός την αποτελεσματικότητά του, ενώ το



υπόλοιπο ποσοστό των φοιτητών/φοιτητριών δήλωσε ότι έγινε ετεροαξιολόγηση ή συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης.

Στο 99,3% των Πρωτοκόλλων, ο/η φοιτητής/φοιτήτρια πραγματοποίησε αυτοαξιολόγηση/αποτίμηση της διδασκαλίας του/της, και στο 99,3% των Πρωτοκόλλων πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός.

Πίνακας 21: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις παραμέτρους της αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών και της αξιολόγησης και αναστοχασμού της δικής τους διδασκαλίας (των φοιτητών/φοιτητριών)

Αξιολογήσεις	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Αξιολόγηση από μαθητή	101	74,3	35	25,7
Αυτοαξιολόγηση	1	0,7	134	99,3
Αναστοχασμός	1	0,7	134	99,3

Επίσης, παρατηρώντας τη διαδικασία υπολογισμού του χρόνου, διαπιστώνεται ότι και στους δύο τύπους τάξεων πραγματοποιήθηκε υπολογισμός του χρόνου στο 92,6% των περιπτώσεων.

Πίνακας 22: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τον υπολογισμό του χρόνου

Υπολογισμός χρόνου	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Μικρή τάξη (Γ' & Δ')	10	7,4	125	92,6
Μεγάλη τάξη (Ε' & ΣΤ')	10	7,4	125	92,6

Ο δείκτης αξιολόγησης του/της φοιτητή/φοιτήτριας, αναφορικά με τα δομικά στοιχεία του Πρωτοκόλλου εργασίας τους ο οποίος μπορεί να πάρει τιμές από το 0 έως το 5, έχει τιμή 3,95.



Πίνακας: 23 Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το δείκτη αξιολόγησης των μαθητών

Δείκτης αξιολόγησης μαθητή	M.O.	T.A.
ΣΥΝΟΛΟ	3,95	1,055

Τέλος ο γενικός δείκτης της ερευνήτριας με τιμές από 0 έως 45 παίρνει την τιμή 32,11.

Πίνακας: 24 Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το δείκτη αξιολόγησης της ερευνήτριας

Δείκτης συνολικής αξιολόγησης ερευνήτριας	M.O.	T.A.
ΣΥΝΟΛΟ	32,11	5,121

6.5 Αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται να διαπιστωθεί, αν οι τιμές που καταγράφηκαν στα χαρακτηριστικά που μελετήθηκαν και παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα διαφοροποιούνται σε σχέση με τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας. Ειδικότερα, στις υποενότητες που ακολουθούν παρατίθενται οι διαφορές που καταγράφηκαν σε σχέση με το φύλο, την τάξη και τέλος το είδος της τάξης ως προς τον αριθμό των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

6.5.1 Διαφοροποίηση απόψεων συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με το φύλο

Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών ως προς το φύλο πραγματοποιήθηκε για τις κατηγορικές μεταβλητές με το κριτήριο χ^2 και για τις ποσοτικές και τις διαβαθμιστικές με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney – U test.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι οι φοιτήτριες χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (45,3%) από ότι οι φοιτητές (24,2%) τον πίνακα, $\chi^2(1)=4,631$, $p=,038$ και τα φύλλα εργασίας, (59,4% και 39,4% αντίστοιχα), $\chi^2(1)=4,078$, $p=,043$.



Πίνακας 25: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τη χρήση εποπτικών μέσων από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες, ανάλογα με το φύλο.

ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ							
Πίνακας	24,2%	75,8%	45,3%	54,7%	4,631	1	,031
Φύλλα εργασίας	39,4%	30,6%	59,4%	40,6%	4,078	1	,043

Αναφορικά με την εμφάνιση χαρακτηριστικών της γνωστικής διαδικασίας στο πλαίσιο μικρών τάξεων, διαπιστώθηκε μια στατιστικά σημαντική διαφορά, η οποία σχετίζεται με το χαρακτηριστικό «εφαρμόζοντας δημιουργικά», στην περίπτωση του οποίου φαίνεται να εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στις φοιτήτριες (100,0%) από ότι στους φοιτητές (90,9%), $\chi^2(1)=9,849$, $p=,012^*$ (*διορθωμένη τιμή του Fisher's exact test).

Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά γνωστικής διαδικασίας μικρής τάξης, ανάλογα με το φύλο.

ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΜΙΚΡΗΣ ΤΑΞΗΣ							
Εφαρμόζοντας δημιουργικά	90,9%	9,1%	100,0%	0,0%	9,849	1	,012*

*Διορθωμένη τιμή του Fisher's exact test, επειδή δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις εκτέλεσης του κριτηρίου (κελί με μηδενική τιμή)

Αναφορικά με την εμφάνιση χαρακτηριστικών της γνωστικής διαδικασίας στο πλαίσιο μεγάλων τάξεων, διαπιστώθηκαν δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες σχετίζονται με το χαρακτηριστικό «αναλύοντας δημιουργικά», στην περίπτωση του οποίου φαίνεται να εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στους φοιτητές (57,6%) από ότι στις φοιτήτριες (40,6%), $\chi^2(1)=2,947$, $p=,050$ και με το χαρακτηριστικό «αναλύοντας κριτικά», στην περίπτωση του οποίου φαίνεται να εμφανίζεται σε



μεγαλύτερο βαθμό στις φοιτήτριες (66,7%) από ότι στους φοιτητές (42,5%), $\chi^2(1)=5,910$, $p=,015$.

Πίνακας 27: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά γνωστικής διαδικασίας μεγάλης τάξης, ανάλογα με το φύλο.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΜΕΓΑΛΗΣ ΤΑΞΗΣ	ΦΥΛΟ		Ελεγχος στατιστικής σημαντικότητας		χ^2	df	p
	ΑΝΤΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Αναλύοντας δημιουργικά	57,6%	42,4%	40,6%	59,4%	2,947	1	,050
Αναλύοντας κριτικά	66,7%	33,3%	42,5%	57,5%	5,910	1	,015

Μια σημαντική στατιστική διαφορά εντοπίστηκε στο δείκτη γνωστικής διαδικασίας μεγάλης τάξης, όπου ο μέσος όρος των αντρών διαμορφώθηκε σε υψηλότερο επίπεδο (μ.ο. 6,73) από αυτόν των γυναικών (μ.ο. 6,15), $U=1309,000$, $p=,021$.

Πίνακας 28: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τον δείκτη γνωστικής διαδικασίας μεγάλης τάξης, ανάλογα με το φύλο.

ΔΕΙΚΤΗΣ	ΦΥΛΟ		Ελεγχος στατιστικής σημαντικότητας		U	p
	ΑΝΤΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	μ.ο	τ.α		
Δείκτης γνωστικής διαδικασίας μεγάλης τάξης	6,73	1.257	6,15	1.399	1309,000	,021

6.5.2 Διαφοροποίηση απόψεων συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με την τάξη

Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών, ως προς το φύλο, πραγματοποιήθηκε για τις κατηγορικές μεταβλητές με το κριτήριο χ^2 και για τις διαβαθμιστικές με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney – U test.

Αναλύοντας τα ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώνεται ότι, στο πλαίσιο της Νέας Μάθησης, η δημιουργικότητα εμφανίζεται στα Πρωτόκολλα των φοιτητών/φοιτητριών που αναφέρονται στις μεγαλύτερες τάξεις (ΣΤ' & Δ') της Πρακτικής Άσκησης σε



μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 2,44) από ότι στις μικρότερες (Ε' & Γ') (μ.ο. 2,13), $U=2018$, $p=,047$.

Πίνακας 29: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της Νέας Μάθησης, ανάλογα με την τάξη

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ	ΤΑΞΗ	Ε' & Γ'		ΣΤ' & Δ'		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
Δημιουργικότητα		2,13	0,922	2,44	0,770	2018,000	,047

Αναλύοντας τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι η ευκολία εφαρμογής της Νέας Μάθησης εμφανίζεται στα Πρωτόκολλα των μεγαλύτερων τάξεων (ΣΤ' & Δ') της Πρακτικής Άσκησης σε μεγαλύτερο βαθμό (100,0%) από ότι στις μικρότερες (Ε' & Γ') (95,6%), παρ' ότι και σ' αυτές η συγκεκριμένη άποψη είναι εξαιρετικά υψηλή $\chi^2(1)=3,157$, $p=,038^*$ (*διορθωμένη τιμή του Fisher's exact test).

Πίνακας 30: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της Νέας Μάθησης, ανάλογα με την τάξη

ΝΕΑ ΜΑΘΗΣΗ	ΤΑΞΗ	Ε' & Γ'		ΣΤ' & Δ'		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Ευκολία εφαρμογής		95,6%	4,4%	100,0%	0.0%	3,157	1	,038*

*Διορθωμένη τιμή του Fisher's exacttest, επειδή δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις εκτέλεσης του κριτηρίου (κελί με μηδενική τιμή)

Από την ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες, διαπιστώνεται ότι η γνωστική διαδικασία «βιώνοντας το νέο», αν και γενικά κινήθηκε σε χαμηλά επίπεδα προτίμησης, παρόλα αυτά εντοπίστηκε σε μεγαλύτερο βαθμό στις μεγάλες τάξεις (15,5%) από ότι στις μικρότερες (5,8%), $\chi^2(1)=3,439$, $p=,049$.



Πίνακας 31: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με την εκτίμηση της γνωστικής διαδικασίας που άρεσε στους/στις φοιτητές/τριες, ανάλογα με την τάξη

ΤΑΞΗ \ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΟΥ ΑΡΕΣΕ ΣΤΟΥΣ/ΣΤΙΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ	Ε' & Γ'		ΣΤ' & Δ'		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Βιώνοντας το νέο	5,8%	94,2%	15,5%	84,5%	3,439	1	,049

Αναφορικά με τη μελέτη του θεωρητικού, διαπιστώνεται ότι η χρήση των αναφορών, αν και γενικά επιλέγεται σε μικρό βαθμό, παρόλα αυτά εντοπίζεται στα Πρωτόκολλα των τάξεων ΣΤ' και Δ' σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο. 1,77) από ότι στις μικρότερες (μ.ο. 1,42), $U=2025,500$, $p=,049$.

Πίνακας 32: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τη χρήση των χαρακτηριστικών του θεωρητικού, ανάλογα με την τάξη

ΤΑΞΗ \ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ	Ε' & Γ'		ΣΤ' & Δ'		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	U	p
Αναφορές	1,42	1,156	1,77	1,098	2025,500	,049

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με την εκτίμηση του ρόλου του δασκάλου, γίνεται αντιληπτό ότι στις μεγαλύτερες τάξεις εκτιμάται πιο συχνά (100,0%) ο θετικός ρόλος του δασκάλου, από ότι στις μικρότερες (95,6%), $\chi^2(1)=3,157$, $p=,038^*$ (*διορθωμένη τιμή του Fisher's exact test).

Πίνακας 33 : Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με την εκτίμηση του ρόλου του δασκάλου, με την τάξη

ΤΑΞΗ \ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ	Ε' & Γ'		ΣΤ' & Δ'		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Ο ρόλος του δασκάλου	95,6%	4,4%	100,0%	0,0%	3,157	1	,038*

*Διορθωμένη τιμή του Fisher's exact test, επειδή δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις εκτέλεσης του κριτηρίου (κελί με μηδενική τιμή)



6.5.3 Διαφοροποίηση απόψεων συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών στην τάξη

Ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών ως προς τον αριθμό των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών στην τάξη, πραγματοποιήθηκε για τις κατηγορικές μεταβλητές με το κριτήριο χ^2 και για τις διαβαθμιστικές με το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis – H test.

Αναφορικά με τη μελέτη του θεωρητικού, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν τέσσερα χαρακτηριστικά, όπως επίσης και ο δείκτης, που οι τιμές τους διαφοροποιούνται σε σχέση με τον τύπο της τάξης σε σχέση πάντα με τον αριθμό των μαθητών/τριών που έχουν ως μητρική άλλη γλώσσα εκτός των ελληνικών. Επίσης, παρατηρείται ότι σε όλες τις περιπτώσεις η μεγαλύτερη τιμή εμφανίζεται στις τάξεις με περισσότερα από 5 δίγλωσσα παιδιά και η μικρότερη σ' αυτές που έχουν από 2 έως πέντε μαθητές/τριες με μητρική γλώσσα διαφορετική της ελληνικής. Ειδικότερα, οι διαφορές αυτές εντοπίζονται στη χρήση των αναφορών $H(2)=7,614$, $p=,022$, των γενικών στόχων, $H(2)=6,979$, $p=,031$, των ειδικών στόχων $H(2)=7,660$, $p=,022$ και στη γνώση και χρήση του αναλυτικού προγράμματος $H(2)=8,460$, $p=,015$. Η ίδια ακριβώς διαφοροποίηση εμφανίζεται και στον δείκτη του θεωρητικού, όπου, στις τάξεις με περισσότερους/ρες από πέντε δίγλωσσους/σες μαθητές/τριες, ο δείκτης είναι 12,15, στις τάξεις με δύο έως πέντε δίγλωσσους/σες μαθητές/τριες 8,45, ενώ σ' αυτές που έχουν μέχρι ένα δίγλωσσο/ση μαθητή/τρια, ο δείκτης είναι 9,33, $H(2)=10,968$, $p=,004$. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό αυτό το εύρημα, καθώς διαπιστώνεται πως οι μελλοντικοί/κές, δάσκαλοι/λες έλαβαν υπόψη τους την πολυγλωσσία της τάξης και σχεδίασαν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να πετύχουν τη μέγιστη συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών.

Πίνακας 34: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με τη χρήση των χαρακτηριστικών του θεωρητικού, ανάλογα με τον αριθμό των δίγλωσσων παιδιών στην τάξη

ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ	0-1		2-5		>5		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	H	df	p
Αναφορές	1,59	1,174	1,45	1,084	2,38	0,961	7,614	2	,022



Γενικοί στόχοι	2,02	0,885	1,85	0,899	2,54	0,776	6,979	2	,031
Ειδικοί στόχοι	2,25	0,745	2,09	0,872	2,77	0,439	7,660	2	,022
Γνώση και αναφορά του Αναλυτικού Προγράμματος	1,72	1,082	1,41	1,067	2,31	0,947	8,460	2	0,15
Δείκτης θεωρητικού	9,33	3,820	8,45	3,561	12,15	2,512	10,968	2	,004

Η στατιστική σημαντικότητα των παραπάνω αναλύσεων απεικονίζεται στον επόμενο πίνακα της εκ των υστέρων ανάλυσης πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των τιμών των κατηγοριών των χαρακτηριστικών του θεωρητικού.

Πίνακας 35: Εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων αναφορικά με τη χρήση των χαρακτηριστικών του θεωρητικού, ανάλογα με τον αριθμό των δίγλωσσων παιδιών στην τάξη

ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ & ΑΝΑΦΟΡΕΣ	0-1	2-5	>5
0-1		-	,020
2-5			,006
>5			
ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ & ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΙΧΟΙ	0-1	2-5	>5
0-1		-	,048
2-5			,009
>5			
ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ & ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	0-1	2-5	>5
0-1		-	,025
2-5			,006
>5			



ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ & ΓΝΩΣΗ & ΑΝΑΦΟΡΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	0-1	2-5	>5
0-1		-	-
2-5			,006
>5			
ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ & ΔΕΙΚΤΗΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ	0-1	2-5	>5
0-1		-	,013
2-5			,001
>5			

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι όσο περισσότερα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει μία τάξη περιορίζεται η χρήση των φύλλων εργασίας από τους/τις φοιτητές/τριες της πρακτικής άσκησης. Συγκεκριμένα, στις τάξεις με κανένα ή ένα δίγλωσσο/ση μαθητή/μαθήτρια χρησιμοποίησαν 67,2% τα φύλλα εργασίας, στις τάξεις με δύο έως πέντε τέτοιους μαθητές/μαθήτριες 47,7% και τέλος στις τάξεις με περισσότερους από πέντε δίγλωσσους/σες μαθητές/μαθήτριες 30,8%, $\chi^2(1)=8,146$, $p=,017$.

Πίνακας 36: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων αναφορικά με τη χρήση εποπτικών μέσων, ανάλογα με τον αριθμό των δίγλωσσων παιδιών στην τάξη

ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ	0-1		2-5		>5		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	χ^2	df	p
Φύλλα εργασίας	67,2%	32,8%	47,7%	52,3%	30,8%	69,2%	8,146	1	,017



Από την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας παρατηρήσαμε πως τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα συνέκλιναν προς την ίδια κατεύθυνση. Επεξηγώντας τη θέση μας αυτή, παρατηρούμε πως απόψεις από τα Ημερολόγια Παρατήρησης και τις συνεντεύξεις των φοιτητών/φοιτητριών κατά το πρώτο στάδιο της έρευνας (Α. Εντοπισμός της αφετηρίας και Β. Αποσαφήνιση της υπάρχουσας κατάστασης), επιβεβαιώνονται από τις απαντήσεις που δίνουν στο δεύτερο στάδιο της έρευνας (Γ. Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης και Δ. Δημοσιοποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών) κυρίως στο ερωτηματολόγιο και στην αποτίμηση/αναστοχασμό της διδασκαλίας τους οι φοιτητές/φοιτήτριες. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο (δεύτερο στάδιο έρευνας) οι οποίες ποσοτικοποιήθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, συμπληρώνουν τις απαντήσεις των συνεντεύξεων (πρώτο στάδιο έρευνας) και δίνουν πληρέστερες περιγραφές και πληροφορίες. Το γεγονός αυτό προσφέρει τη δυνατότητα ισχυροποίησης και εγκυρότητας της έρευνας μας μέσα από τη σύγκριση και επιβεβαίωση των ποιοτικών από τα ποσοτικά δεδομένα.



Κεφάλαιο 7

7. Συμπεράσματα - Περιορισμοί - Προτάσεις

Κάθε επάγγελμα αποτελεί μια αφετηρία ζωής και εμπεριέχει αρκετές δυσκολίες και ερωτηματικά. Το έργο του/της εκπαιδευτικού αποτελεί μια διαρκή διαδικασία μάθησης, καθώς τα δεδομένα συνεχώς αλλάζουν. Η διεθνής εμπειρία και έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες (Cochran-Smith & Lytle, 1993· Darling-Hammond, 1993· McLaughlin & Talbert, 1993· Hargreaves, 1994· Fishman & McCarthy, 2000· Yoon et al., 2007· Gulamhussein, 2013, στο Arvanitis & Vitsilaki, 2015) έχει δείξει πως το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας υποχωρεί και δίνει τη θέση του σε διαδραστικές και συνεργατικές κοινότητες επαγγελματικής μάθησης, που οι εκπαιδευτικοί είναι μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας, όπου παράγουν γνώσεις με συλλογικό τρόπο, ανταλλάσσουν καλές πρακτικές, προβληματίζονται και παρέχουν συνεχή ανατροφοδότηση. Άλλωστε μόνο καλά καταρτισμένοι/νες εκπαιδευτικοί μπορούν να αναδιαμορφώσουν το εκπαιδευτικό τοπίο και να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας δίκαιης παιδαγωγικής που να απευθύνεται σε αυριανούς πολίτες, οι οποίοι θα λειτουργούν σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα και θα διατηρούν την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και συμμετοχή σε τοπικές και παγκόσμιες δημοκρατικές διαδικασίες.

7.1 Συμπεράσματα

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση είναι θεμελιωμένη σε μία θεωρία ειδικά για τη Γλώσσα, τη θεωρία του Cummins, (1999a, 2005) που αναφέρεται στο Πλαίσιο για την Εκμάθηση της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας και στη θεωρία της Νέας Μάθησης των Kalantzis & Cope (2005, 2013) που αναφέρεται γενικά στην παιδαγωγική και μαθησιακή διαδικασία.

Κεντρικός στόχος της ερευνητικής εργασίας υπήρξε η καθοδήγηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ώστε να δομήσουν και να σχεδιάσουν τη διδασκαλία της Γλώσσας μέσα από διαδικασίες μάθησης, έχοντας ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Το συγκεκριμένο πλαίσιο οργανώνει και παρέχει ασφάλεια, ενώ ενθαρρύνει τους/τις μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς να στοχάζονται και να ανα-στοχάζονται με κριτικό τρόπο πάνω στη διδακτική τους πρακτική. Επιπλέον, τους ωθεί ώστε να συνεργάζονται



μεταξύ τους και να αναζητούν την ανατροφοδότηση από συναδέλφους τους, αλλά και από τους/τις έμπειρους/ρες εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνοι/νες των τάξεων στις οποίες διδάσκουν.

Η Νέα Μάθηση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, δίνει εργαλεία στους/στις μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς ώστε να σχεδιάσουν και να οργανώσουν συστηματικά τη διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας και τα Νέα Μέσα, ενώ η θεωρία του Cummins, (2005) αποτελεί ένα βοηθητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της Γλώσσας σε δίγλωσσα παιδιά. Και οι δύο θεωρίες έδρασαν βοηθητικά στην προετοιμασία των μελλοντικών επαγγελματιών εκπαιδευτικών, καθώς οι φοιτητές/φοιτήτριες του ΠΤΔΕ του Παν/μίου Αιγαίου ασκήθηκαν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολικού-διδασκτικού χρόνου, να εκπονήσουν τη διδασκαλία τους και να την ολοκληρώσουν, ώστε να πετύχουν όλους τους στόχους που είχαν θέσει, και να αισθάνονται και οι ίδιοι/ίδιες ικανοποιημένοι/νες.

Σύμφωνα με τους Παρασκευά & Παπαγιάννη (2018: 15-16), η μετάδοση της γνώσης διαμεσολαβείται από τους/τις εκπαιδευτικούς των οποίων η εκπαίδευση και η συνεχής επιμόρφωση στα νέα ζητούμενα της εκπαίδευσης και τις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι επιτακτική. Το ερώτημα όμως που απασχολεί ιδιαίτερα είναι κατά πόσο εφαρμόζεται στις σχολικές τάξεις η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς οι απαντήσεις που έχουν δοθεί κατά καιρούς σε έρευνες από τους/τις εκπαιδευτικούς δημιουργούν προβληματισμό (Παπαχρήστος 2002β: 284, 305).

Στα γενικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης διαπιστώθηκε:

Η ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία όλων των παιδιών κυρίως σε δύο στάδια: α) στο στάδιο «βιώνοντας το γνωστό», το οποίο αναφέρεται στην προηγούμενη γνώση, στον προσωπικό γραμματισμό του κάθε παιδιού, και β) στο στάδιο «εφαρμόζοντας δημιουργικά», που είναι η δημιουργική εφαρμογή, κατά την οποία παράγεται η νέα γνώση μετασηματισμένη μέσα από την «εστίαση στη χρήση» (Cummins, 2005). Η δημιουργική έκφραση (εφαρμόζοντας δημιουργικά) λειτούργησε ομογενοποιητικά ανάμεσα στα διαφορα μαθησιακά επίπεδα μαθητών/μαθητριών στις τάξεις, έδωσε κίνητρα στα παιδιά και μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ήθελαν όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες να εμπλακούν, να συμμετέχουν στη διαδικασία, να εκφραστούν και να παράξουν.



Ακόμα και τα παιδιά που δυσκολεύονταν στο γραπτό λόγο, στο πλαίσιο της ομάδας προσπαθούσαν να γράψουν, με τη βοήθεια και των υπόλοιπων.

Επιπρόσθετα η ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία και η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης δημιούργησε ένα περιβάλλον μάθησης, όπου η πολιτισμική γνώση όλων των μαθητών/μαθητριών πήρε αξία και τους έδωσε κίνητρο να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία αλλά ενίσχυσε και το γλωσσικό συνεχές από το σπίτι στο σχολείο (οικογενειακός γραμματισμός) και από το σχολείο στο σπίτι. «Ανάγκασε» με άλλα λόγια τους/τις μαθητές/μαθήτριες να λειτουργήσουν όπως αναφέρει η Garcia (2009a: 45) μέσα από «πρακτικές συνεχούς λόγου, τις οποίες οι δίγλωσσοι/σες ασκούν πολλαπλά, προκειμένου να καταστήσουν κατανοητούς τους δίγλωσσους κόσμους τους».

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας, μέσα από τα Ημερολόγια Παρατήρησης και τον αναστοχασμό που περιλάμβαναν αυτά, αλλά και μέσα από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε δυσκολία των μελλοντικών εκπαιδευτικών να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν το εργαλείο στην πράξη.

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας και μέσα από τα Πρωτόκολλα Εργασίας των φοιτητών/φοιτητριών αλλά και μέσα από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, οι φοιτητές/φοιτήτριες κατανόησαν την προτεινόμενη διδακτική πρόταση, την αποδέχτηκαν, μετά την παρουσίασή της και την ανάλυσή της σε βάθος, και μάλιστα στο τέλος τη χαρακτήρισαν ως αποδοτική, χρήσιμη και εύκολη στην εφαρμογή της, ενώ δήλωσαν ικανοποιημένοι/νες από τις διδασκαλίες τους. Αρκετοί/Αρκετές στα Πρωτόκολλα Εργασίας τους δήλωσαν πως ο σχεδιασμός της διδασκαλίας τους με την προτεινόμενη διδακτική πρόταση έδωσε ένα ασφαλές πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας και ότι το μάθημα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους.

Οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί χρειάζονται σαφή καθοδήγηση όσον αφορά το θέμα της διδασκαλίας, καθώς φέρονται ανέτοιμοι/μες να εφαρμόσουν στην πράξη όλα όσα μαθαίνουν σε θεωρητικό επίπεδο στο πανεπιστήμιο.

Είναι απαραίτητη η γνώση και σύνδεση από τους/τις μελλοντικούς/κές δασκάλους/δασκάλες των Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ με το κάθε μαθησιακό αντικείμενο και, στην περίπτωση μας, με το μάθημα της Γλώσσας.



Οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί ήταν ανέτοιμοι να διαχειριστούν τη σχολική τάξη, αλλά και το σχολικό διδακτικό χρόνο πριν την παρέμβασή μας, καθώς δεν ήταν προετοιμασμένοι από τα πανεπιστημιακά θεωρητικά μαθήματα γι' αυτές τις παραμέτρους της διδασκαλίας. Ο υπολογισμός του χρόνου που θα διέθεταν σε κάθε τεταρτημόριο της Νέας Μάθησης τους/τις βοήθησε πολύ να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους, να συμπεριλάβουν τις γνωστικές διαδικασίες που ήθελαν να αναπτύξουν κατά τη διάρκειά της και να την εκτελέσουν με επιτυχία.

Από τον αναστοχασμό των μελλοντικών εκπαιδευτικών συμπεράναμε πως η κατάρτιση και η προετοιμασία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο εννοιών όπως «διαπολιτισμική εκπαίδευση», «διαχείριση τάξης», «διαχείριση διδακτικού χρόνου» τους/τις ώθησε να δώσουν άλλες διαστάσεις στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Τους/Τις βοήθησε να είναι προετοιμασμένοι περισσότερο για τη διδασκαλία τους σε τάξεις που θα περιλαμβάνουν παιδιά από διάφορες εθνικότητες (τάξεις μεικτών ικανοτήτων) και να το θεωρούν αυτό σαν «πόρο» και ευκαιρία για να ανοίξουν τους ορίζοντες μάθησης όλων των εμπλεκόμενων. Επίσης να το βλέπουν ως αφορμή για να μάθουν να διαφοροποιούν και να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών τους.

Τονίστηκε επίσης στον αναστοχασμό τους η χρησιμότητα της διαδικασίας της ανατροφοδότησης κατά τις συναντήσεις της ερευνήτριας με τους/τις φοιτητές /φοιτήτριες, όπως και κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης με τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων που δίδασκαν, καθώς βοήθησε πολύ την κατανόηση των αποριών και στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος μάθησης.

Συνοψίζοντας, με την εφαρμογή της μεθόδου της Νέας Μάθησης η ερευνήτρια κατάφερε να απαντήσει στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα:

Κατά την εφαρμογή της μεθόδου της Νέας Μάθησης, τι αλλάζει όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών;

Εκείνο που διαφοροποιεί την προτεινόμενη προσέγγιση διδασκαλίας της Γλώσσας με τις ήδη υπάρχουσες, είναι η έμφαση που δίνεται στη βιωμένη γνώση του παιδιού, γεγονός το οποίο ενισχύει την ταυτότητα του, (γλωσσική και πολιτισμική), και επίσης η έμφαση που δίνεται στη δημιουργικότητα, ώστε το παιδί να εκφραστεί ελεύθερα σε σχέση με τη νέα γνώση και να τη μετασχηματίσει δημιουργικά σε νέα περιβάλλοντα,



σε νέες καταστάσεις. Προεξέχουσα θέση σε όλα αυτά έχουν οι πολυγραμματισμοί, και η βοήθεια των νέων μέσων ως υποστηρικτικά εργαλεία στη μάθηση και τη γνώση.

Κατά την εφαρμογή της μεθόδου της Νέας Μάθησης, πώς επηρεάζεται η γλωσσική ακαδημαϊκή ανάπτυξη και ο γλωσσικός γραμματισμός των παιδιών (δίγλωσσων, παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες) σε σχέση κυρίως με τη συμμετοχή τους στην τάξη και την ενίσχυση της ταυτότητάς τους;

Οι ασκούμενοι/νες φοιτητές/φοιτήτριες, στα Πρωτόκολλά τους αναφέρουν το μεγάλο ποσοστό της συμμετοχής των δίγλωσσων παιδιών στις διδασκαλίες και των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η επιθυμία τους για συμμετοχή στο μάθημα αυξάνει τη γλωσσική εμπλοκή τους σε επίπεδο προφορικότητας, αλλά και ενισχύει την ταυτότητά τους, καθώς μπορούν να εκφράσουν μέσα στην τάξη ελεύθερα τα βιώματά τους, όπως όλα τα παιδιά. Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω της επιθυμίας τους να εκφράσουν τις εμπειρίες τους, αλλά και να συμμετάσχουν στις δημιουργικές δραστηριότητες.

Ποιες αλλαγές παρατηρήθηκαν στη θεωρητική κατάρτιση των ασκούμενων εκπαιδευτικών σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή;

Μέσα από την προτεινόμενη προσέγγιση, οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να καταλάβουν την έννοια της εφαρμογής του Α.Π.Σ. στην πράξη, όπως επίσης τις έννοιες που αναφέρονται στο Α.Π.Σ. της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διαχείρισης της τάξης, της πολυτροπικότητας, του αναστοχασμού, αλλά και της διαχείρισης του σχολικού χρόνου. Ωστόσο, χρειάζονται αρκετή ακόμα εξάσκηση από τα αρχικά εξάμηνα σπουδών τους, ώστε να ανταποκριθούν άριστα.

Πώς μπορεί το εργαλείο αυτό να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά και να λειτουργήσει προς όφελος των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε ένα μονογλωσσικά κατά βάση προσανατολισμένο Πρόγραμμα Σπουδών;

Το έργο των εκπαιδευτικών είναι πρωταρχικός παράγοντας στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και της ετερότητας που συναντούμε στις σχολικές τάξεις, όπως και στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολείων. Η πολιτεία αναθέτει στα πανεπιστημιακά ιδρύματα να προετοιμάσουν τους/τις εκπαιδευτικούς και να τους εφοδιάσουν με εργαλεία, ώστε να αντιμετωπίσουν με επαγγελματισμό και επιστημονική γνώση την πολυμορφία που θα αντιμετωπίσουν στα σχολεία. Ένας/Μία καταρτισμένος/νη εκπαιδευτικός μπορεί και είναι απαραίτητο να είναι έτοιμος/μη να



αντιμετωπίσει αυτές τις προκλήσεις προς όφελος όλων των παιδιών που καλείται να εκπαιδεύσει.

Διδακτική παρέμβαση ανάλογη, η οποία να θίγει θέματα ετερότητας, σχεδιασμού και διαφοροποιημένης διδασκαλίας της Γλώσσας με την ταυτόχρονη χρήση πολυγραμματισμών, επιχειρείται πρώτη φορά σε ερευνητικό επίπεδο, σε τόσο οργανωμένο πλαίσιο, όπως είναι αυτό των Πρακτικών Ασκήσεων της Γλώσσας, και αυτό είναι που συνοψίζει την επιστημονική συνεισφορά της διατριβής αυτής.

7.2. Περιορισμοί

Ένας βασικός περιορισμός της έρευνας υπήρξε, σύμφωνα με τα λεγόμενα των φοιτητών/φοιτητριών, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολείων. Παρά το γεγονός πως είμαστε στην εποχή του Νέου Ψηφιακού Σχολείου και του ψηφιακού γραμματισμού, υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές στα σχολεία. Ο ψηφιακός εξοπλισμός των περισσότερων σχολείων δεν ήταν λειτουργικός λόγω παλαιότητας ή ελλιπούς συντήρησης και αυτό ήταν εμπόδιο εφαρμογής της διδασκαλίας έτσι όπως την είχαν σχεδιάσει κάποιοι/κάποιες φοιτητές/φοιτήτριες.

Ένας δεύτερος περιορισμός ήταν η αδυναμία παρακολούθησης των Πρακτικών Ασκήσεων των φοιτητών/φοιτητριών στα σχολεία από την ερευνήτρια ή από κάποιον/κάποιαν αποσπασμένη εκπαιδευτικό, καθώς δεν υπήρχαν αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στα Πανεπιστήμια από το αρμόδιο Υπουργείο το έτος που έγινε η έρευνα. Έγινε παρακολούθηση από την ερευνήτρια μόνο των φοιτητών/φοιτητριών στο σχολείο στο οποίο ανήκε η ερευνήτρια καθώς και στα όμορα σχολεία. Ενδεχομένως οι ερευνητικές συνθήκες θα διαμορφώνονταν ιδανικότερα με την παράλληλη λειτουργία συνεργαζόμενου ερευνητή/ερευνήτριας – εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α θα κατέγραφε τις παρατηρήσεις του/της και έτσι θα υπήρχε μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, καθώς θα γινόταν συσχέτιση με τις καταγραφές των φοιτητών/φοιτητριών και θα το χρησιμοποιούσαμε ως αντικείμενο διαπραγμάτευσης (Holly & Whitehead 1986) και ελέγχου των συμμετεχόντων φοιτητών/φοιτητριών.

Τέλος θα αναφέραμε ως έναν περιοριστικό παράγοντα τον ελάχιστο χρόνο διδασκαλίας των φοιτητών/φοιτητριών κατά τις Πρακτικές Ασκήσεις Γ' φάσης και μάλιστα συνήθως το μήνα Μάιο, που το σχολικό έτος βρίσκεται σχεδόν στο τέλος του. Η σχολική ζωή αλλά και η διδακτική εμπειρία δε γίνεται αντιληπτή από ημερήσιες



επισκέψεις σχεδόν μιας εβδομάδας. Ένα δίωρο διδασκαλίας της Γλώσσας σε «μικρή» τάξη (Γ΄ ή Ε΄) και ένα δίωρο διδασκαλίας της Γλώσσας σε «μεγάλη» τάξη (Δ΄ ή Ε΄) δεν είναι αρκετός χρόνος, ώστε οι μελλοντικοί/μελλοντικές εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με τη σχολική ζωή και τη σχολική πράξη, να βιώσουν υπαρκτές καταστάσεις, τις οποίες θα συζητήσουν κατόπιν στην πανεπιστημιακή αίθουσα, θα συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και θα λάβουν ανατροφοδότηση. Επιπλέον δεν υπάρχει διδασκαλία Πρώτης Γραφής και Ανάγνωσης κατά τα έτη των Σπουδών και στις Πρακτικές Ασκήσεις οι φοιτητές/φοιτητριες του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν διδάσκουν ούτε στην Α΄ τάξη ούτε στη Β΄ τάξη.

Η παρουσία των φοιτητών/φοιτητριών στο σχολείο και η εμπειρία από τη διδασκαλία στην τάξη για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα θα τους/τις βοηθήσει να αναπτύξουν ικανότητες διαχείρισης και σχεδιασμού της διδασκαλίας, θα δώσει την ευκαιρία ανασχεδιασμού και αναστοχασμού. Για να γίνει κατανοητή η λειτουργία του σχολείου και της τάξης οι μελλοντικοί/κές δάσκαλοι/δασκάλες απαιτείται να βρίσκονται συνεχώς και οργανωμένα, μέσα σε όλες τις τάξεις, ώστε να σχηματίσουν μια σαφή εικόνα για τη διδασκαλία και της Γλώσσας και όλων των μαθημάτων και να μπορέσουν να σχεδιάσουν, να οργανώσουν τη διδασκαλία και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτήν, και επιπρόσθετα να μπορέσουν να την αξιολογήσουν. Πολύ ενθαρρυντικό είναι το νέο μοντέλο Πρακτικής Άσκησης που υιοθετήθηκε από το εαρινό εξάμηνο του 2019, και που οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μία μέρα της εβδομάδας θα βρίσκονται στα Δημοτικά Σχολεία του νησιού, προσπαθώντας να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη εμπειρία της σχολικής ζωής και εκπαίδευσης μέσα από παρατήρηση, όπως και σαφώς καλύτερο μοντέλο Πρακτικής Άσκησης είναι το διευρυμένο μοντέλο, που είναι χρηματοδοτούμενο και διαρκεί δύο μήνες. Το ζητούμενο βέβαια είναι περισσότερες ώρες διδακτικής σε όλα τα μαθήματα και όχι μόνο σε τέσσερα μαθήματα.



7.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η ποιοτική εκπαίδευση και προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας μας είναι ένα ζητούμενο μέσα στην απαιτητική και διαρκώς μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

Οι μελλοντικοί/κές δάσκαλοι/λες είναι απαραίτητο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης τους να κατανοήσουν τις συνθήκες, στις οποίες θα κληθούν να εφαρμόσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις, να κατανοήσουν πως η διδασκαλία σε μία σχολική τάξη δεν μπορεί να είναι στατική, αλλά συνεχώς δυναμική, ώστε να προχωρούν σε εφαρμογή παιδαγωγικά και κοινωνικά κατάλληλων πρακτικών. Αυτός είναι ο λόγος που ο/η εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να βρίσκεται σε μία διαδικασία δια βίου μάθησης, ώστε να είναι πάντοτε ενημερωμένος/νη και να μπορεί να αντιμετωπίσει τις συνεχείς προκλήσεις που εμφανίζονται. Όπως αναφέρει ο Χρυσαιδής (2013: 175) «η γνώση δε σταματάει ποτέ και το έργο του/της εκπαιδευτικού αποτελεί ένα συνεχή αγώνα αναστοχασμού και ανταπόκρισης σε νέες καταστάσεις». Επομένως, κατά την εκπαίδευση τους οι μελλοντικοί/κές εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιληφθούν τη θεωρία και την πράξη ως ένα συνεχές που δεν έχει διακριτά όρια και αυτός οφείλει να είναι ένας από τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2014: 79) «να μπορούν σε κάθε πράξη και πρακτική σε οποιοδήποτε επίπεδο να ανακαλύπτουν τη ρητή ή την υπόρρητη θεωρία που την κατευθύνει». Για αυτό το λόγο, θεωρούμε πως η προετοιμασία των φοιτητών/φοιτητριών είναι αναγκαίο να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο πριν την εμπλοκή τους στην Πρακτική Άσκηση και επομένως η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει μία αφετηρία για τη διδασκαλία σε μελλοντικούς/μελλοντικές εκπαιδευτικούς ανάπτυξης διαφοροποιημένων διδακτικών προτάσεων διδασκαλίας της Γλώσσας σε μονογλωσσικά προσανατολισμένα σχολικά περιβάλλοντα.

Στην έρευνά μας αυτήν υποστηρίξαμε πόσο σημαντική είναι η γνώση της ανθρωπογεωγραφίας της τάξης και του προσωπικού γραμματισμού του κάθε παιδιού. Με τον ίδιο τρόπο θα μπορούσαμε σε μελλοντική έρευνα πριν την εμπλοκή με τις Πρακτικές Ασκήσεις να μελετήσουμε τον πολιτισμικό και γλωσσικό γραμματισμό των φοιτητών/φοιτητριών, τις απόψεις τους για τη διδασκαλία, την εμπειρία τους από το σχολείο (και ειδικά τις εμπειρίες των δίγλωσσων φοιτητών/φοιτητριών), τις πρακτικές



που θα ακολουθούσαν, να συλλέξουμε δεδομένα, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως πόρος για το σχεδιασμό των Πρακτικών Ασκήσεων.

Το πλαίσιο δράσης, τα εργαλεία χρήσης και τα αποτελέσματα που προέκυψαν μπορούν να αξιοποιηθούν, αλλά και να εξελιχθούν ερευνητικά τόσο στην πρακτική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και ερευνητικά με τη διεύρυνση της πρότασης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα θα είχε να καταγραφούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν τις διδασκαλίες των φοιτητών/φοιτητριών του ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου κατά την Γ' φάση των Πρακτικών τους Ασκήσεων και γιατί όχι και οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών που ήταν αποδέκτες των διδασκαλιών αυτών.

Ελπίζουμε σε μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς που θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία στις δυσκολίες που παρουσιάζονται, εκπαιδευτικούς που θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, κατανοώντας τα μηνύματα των μαθητών/μαθητριών και τις συνθήκες, και «θα προσφέρουν ευκαιρίες για δημιουργικότητα και συντροφικότητα», που, όπως αναφέρει ο Χρυσafίδης (2013: 194), «είναι τα κύρια ζητούμενα της εποχής μας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης».

Τελειώνοντας, θα ήταν σκόπιμο να τονιστεί ότι δεν υπάρχει «μία» καλή πρακτική ή διδασκαλία. Έγινε προσπάθεια να διαμορφωθεί στους/στις μελλοντικούς/κές εκπαιδευτικούς μια ιδεολογία ενός δυναμικού περιβάλλοντος εκπαίδευσης, στο οποίο θα μάθουν να σχεδιάζουν, αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους και φτιάχνοντας περιβάλλοντα μάθησης και μετασχηματισμού της γνώσης, όπου πρωταγωνιστές θα είναι τα ίδια τα παιδιά.



Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Αντωνίου, Χ. (2009). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000). Διδασκαλεία – Παιδαγωγικές Ακαδημίες – Παιδαγωγικά Τμήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αρβανίτη, Ε. (2009). *Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, άρθρο*, στο Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, τ.3, Σεπτέμβριος 2009: (70-86) ανακτήθηκε, 29/07/2019

Αρβανίτη, Ε. (2011). 'Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση'. Στο *ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία (Τόμος Β')*, Ιωάννινα, 20-22 Νοεμβρίου 2009, σελ. 539-551, Αθήνα: Διάδραση

Αρβανίτη, Ε. (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι" Στο *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, (Τόμος ΣΤ') (σελ. 90-123).

Αρβανίτη, Ε. (2013^α). «Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση: Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης: Προς τη νέα μάθηση». Στο Μ. Kalantzis & Β. Cope, *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*, σ. 9-25. Αθήνα: Κριτική

Αρβανίτη, Ε. (2013^β). «Πολιτειακός πλουραλισμός, διαπολιτισμικότητα και μετασχηματιστική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο «εμείς» και «οι άλλοι», Στο *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6:90-123, <http://ecedu.uoi.gr/index.php/research/epistimoniki-epetirida>

Αρβανίτη, Ε. (2015). Διαπολιτισμικότητα και μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση: μια αναστοχαστική καταγραφή στο πλαίσιο της νέας μάθησης. Στο Θάνος. Θ. (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg: 502-507

Αργυροπούλου, Σ. (2005). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση του Προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης των Φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας*. Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης, Α. (2006). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*, Αθήνα: Πατάκης

Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 45-57.



- Apple, M. W. (1979). *Ideology and the Curriculum*. New York: Routledge.
- Arvanitis, E. (2006). Community Building Education and Greek Diasporic Networks. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 1 (3), 153-162.
- Arvanitis, E., & Vitsilaki, Ch. (2015). Collaborative professional learning and differentiated teacher practice: Learning by design in Greece. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *A pedagogies of multiliteracies: Learning by design*. London: Palgrave Macmillan
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Βασιλάκη, Ε., (2015). *Γλωσσική Πολυμορφία και Γλωσσική Διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο*. Ανακτήθηκε 19/3/2018 από <http://eclass.uth.gr/eclass/modules/units/?course=SEAA104&id=2625>
- Βασιλαράκης, Ι. (1992β). *Ανάγνωση και Γραφή*, στο Ι. Βασιλαράκης (επιμ.). *Γλώσσα και Πράξη της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Πατάκης, (114)
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το Γλωσσικό Μάθημα*, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, (202)
- Βουγιούκας, Α. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Baker, C. (1993). *Foundation of bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters
- Baker & Prys Jones,(1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters
- Baker, C. (2000). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. 2nd edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bahktin, M. (1981). *Discourse in the Novel-The Dialogic Imagination*, Austin, Texas: University of Texas
- Beaugrande, P. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics* London: Longman
- Ben – Pertz, M. (1995). Curriculum of teacher in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290



Bertrand, Yves (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Bobbit, F. (1918). *Curriculum*. New York: The Riverside Press Cambridge. Ανακτήθηκε 2/7/2018 από <https://archive.org/details/curriculum008619mbp/page/n17>

Bouvet, E. and Close, E. (2006). Online reading strategy guidance in a foreign language: Five case studies in French. *Australian review of applied linguistics*. 29,1, 7.1-7.19.

Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.

Boud, D., Keogh, M., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge Falmer, New York: Nichols Publishing Company.

Brooke, R. & Jacobs, D. (1997). *Genre in Writing Workshops* in W. Bishop and H. Ostron (eds) *Genre and Writing Portsmouth*, NH: Heinemann,

Bruner, J. (1963). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bruner, J. (1966). *Toward A Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bruner, J., (1992). The narrative construction of reality in H. Beilin and P. Pufall (eds), *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities Hillsdale*, NJ: Erlbaum

Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Benkingham, B. (2004). Collaboration and selfregulation in teachers' development. *Teaching and Teacher Education* 18, 435-455. Pergamon Press.

Γεωργακοπούλου, Α. και Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (65)

Γεωργογιάννης, Γ. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg

Γιαλαμάς, Β. Καζούλλη, Β., Μπατσούτα, Μ., Σκούρτου, Ε., (2000). Σύστημα Διγλωσσίας, στο Σκούρτου, Ε. (επιμ.): *Τετράδια Νάζου: Διγλωσσία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*, (17) ανακτήθηκε 15/6/2019 από <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/>

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 11-16.

Γκαράβελας, Κ. (2013). *Η διδασκαλία της γλώσσας στην ελληνική δημόσια υποχρεωτική*



εκπαίδευση: κοινωνιογλωσσικές διαφορές και κατανόηση γραπτών κειμένων. Ιωάννινα : Αυτοέκδοση

Γκόβαρης, Χ., (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Γκότοβος, Α. (1989). Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην Εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε Ιωαννίνων*, Ιωάννινα

Γκότοβος, Α. (1997). *Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών

Γκότοβος, Α. (2000). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α., (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γκούλια, Α. (2013). «Η επικοινωνιακή» και η «κειμενοκεντρική» προσέγγιση στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, ανακτήθηκε 28/6/2019 από

https://www.academia.edu/11708213/H_επικοινωνιακή_και_η_κειμενοκεντρική_προσέγγιση_στη_διδασκαλία_του_γλωσσικού_μαθήματος_στην_υποχρεωτική_εκπαίδευση

Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Ανακτήθηκε 2/7/2017 από <http://www.redingonline.org>

Chamot, A. U. (1998). Effective instruction for high school English language learners. In R. M. Gersten & R. T. Jimenez (eds), *Promoting learning for culturally and linguistically diverse students: Classroom applications from contemporary research* (pp. 187-209) Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company

Cheese, A. & Martin, P. (2006). Linguistic diversity in the classroom: An ecological perspective. *NALDIC Quarterly*, 3 (3), 27-32

Chlopek, Z. (2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning, *English Teaching Forum*, vol 46, Nr 4, pp 10-19

Christie, F. and Macken-Horarik, M. (2007). Building Verticality in Subject English. In Christie, F. and Martin, J.R., eds. *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistics and Sociological Perspectives*. London: Continuum, 156-184

Chumak – Horbatsch, R. (2018). *Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική*. Αθήνα: Δισίγμα

Clouder, L. (2000). Reflective practice in physiotherapy education: a critical conversation. *Studies in Higher Education*, 25 (2), 211 - 223.



Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coirier, P. (1996). *Composing argumentative text in G. Rijlaarsdam et al (eds) Theories, Models and Methodology in Writing Research* Amsterdam: University Press.

Coghlan, D. & Brannick, T. (2001). *Doing Action Research in Your Own Organization*. London: Sage Publications.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* London: The Falmer Press

Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (2000). *Multiliteracies-Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London/New York: Routledge

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Creswell, J., (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση, Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ.) Αθήνα: Ιων

Cummins, J. & Sayers, D. (1995). *Brave New Schools*. New York: St. Martin's Press

Cummins, J. (1999a, 2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (επιμ. Σκούρτου, Ε., μετ. Αργύρη, Σ.). Αθήνα: Gutenberg

Cummins, J. (1999b). Language Across the Curriculum. In *Language Detectives: Investigating the Language of Science*. In Scott Foresman, *Ciencias*. (pp. E1a-E1h). Glenview, IL: Scott Foresman.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy, Bilingual children in thw crossfire*. Toronto, Buffalo, Sidney: Cambrian Printers

Cummins, J., Brown, K. & Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology & Diversity*, Boston/ New York: Pearson

Cummins, J. and Early, M. (2011). *Indentity Texts. A collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-trent. U.K: Trentham Books

Curto L., Morillo, M. & Texico M., (1998). Γραφή και Ανάγνωση Επιστημονική ευθύνη και συντονισμός. Τζέλα Βαρνάβα- Σκούρα, Μετάφραση, Παναγιωτίδου Μ., *Τόμος 1-3*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Αθήνα: ΟΕΔΒ



Δασιού, Ο., Ευαγγέλου, Μ., Μητροπούλου, Ε., Μουταφίδου, Α. & Χατζηπαναγιώτου, Π., (1995). “Πρακτική Άσκηση – Καταγραφή εμπειριών και απόψεων φοιτητών/τριών των Τμημάτων Π.Τ.Δ.Ε. και Φ.Π.Ψ. του Α.Π.Θ.: Δύο μελέτες περίπτωσης (cases studies). Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 255-282 Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη

Δαμανάκης, Μ. (1989α). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης Μ. (επιμ.) (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Gutenberg, Αθήνα.

Δαμανάκης Μ. (1997α). Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο: *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος 1997* (σ. 78-91).

Δαμανάκης Μ. (επιμ.) (1997β). *Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Gutenberg, Αθήνα.

Δαμανάκης Μ. (1997γ). Αναζήτηση μιας Εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των Μεταναστών στην Ευρώπη, στο *ΥΠΕΠΘ/Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*, Αθήνα (σ. 33-42).

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2000). *Η εκπαίδευση αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg

Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση του μαθητή, μέρος δεύτερο*, Αθήνα: Γρηγόρη

Δενδρινού, Β. (2012). Νέες γλωσσικές πρακτικές και γλωσσική εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία* 29, 85-95. Ανακτήθηκε 17/7/2018 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/viewFile/870/893.pdf>

Διαφέρου Χ. κ.ά. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί – Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Danielson, L. (2009). Fostering Reflection. *Educational Leadership*, 66(5).

Ανακτήθηκε στις 10/1/2014 από

http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/feb09/vol66/num05/Fostering-Reflection.aspx

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. Boston: D.C. Heath.

Dobbins, R. (1995). Student teacher self-esteem in the practicum. *Paper present at the 25th Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Hobart, Australia.

Downs – Lombardi, J. (1996). Ten teaching tips for newcomers. *College Teaching*, 44

Dunleavy, P. (2003). *Η Διδακτορική διατριβή, οργάνωση, σχεδιασμός, συγγραφή, ολοκλήρωση*. (Επιμ.: Μακροπούλου Α., Μτφρ.: Ηλιάδης Ν.). Αθήνα: Πλέθρον.



Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1993). *Πράσινη βίβλος για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης*, COM (93) 457, Βρυξέλες

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1995). *Λευκό βιβλίο: Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*, Λουξεμβούργο

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. EACEA National Policies Platform: Eurydice. (2019) Ελλάδα: Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 3/7/2019 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-primary-education-20_el

European Commission / Eurydice (2002). *Key topics in education in Europe, The teaching profession in Europe, Report I: Initial training and transition to working life*, Brussels: Eurydice.

Eaton, V. (1996). *Differentiated Instruction*, Ανακτήθηκε 29/6/2015 από <http://www.ualberta.ca/~jpdasddc/incl/difinst.html> How to Plan for Differentiated Instruction.

Egan – Robertson, A. & Bloom, D. (2001). *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: McMillan.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes·Philadelphia: Open University Press. E-book. Ανακτήθηκε 2/3/2017 από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=faDnAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=elliott+action+research&ots=r2QXH5nhR8&sig=dVDnkPGI_TTdziZsrbk1EGbIPV_A&redir_esc=y#v=onepage&q=elliott%20action%20research&f=false

Feiman-Nemser, S. & M., Buchmann (1989). Describing teacher education. QA framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students, *Elementary School Journal*, 89, 3, 365-378.

Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. Αθήνα: Προπομπός

Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Garcia, O., (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Garcia, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A.K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 128–145). New Delhi, India: Orient BlackSwan.

Garcia, O. (2010). Latino Language Practices and Literacy Education in the U.S. In M.



Farr, Seloni, & J. Song (Eds), *Ethnolinguistic diversity and education Language, literacy, and culture* (pp. 193-211). New York: Routledge

Garcia, O. & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10.1080/13670050.2019.1598932

Gee, J. P. (1993). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer.

Gimmestad M. J. & Hall, G. E., (1995). Structure of teacher education programs. In: L. W. Anderson (επιμ.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon, 548-552

Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard educational review*, 53(3), 257-293.

Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Grundy S.& Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: the state of the art (an overview). In Kemmis S. & R. McTaggart. *The action research reader*. Victoria: Deakin University Press, 321-335.

Guilford, J. & Hopfner, R. (1971). *The Analysis of Intelligence*, McGraw-Hill, New York.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. London: Heineman

Halliday, M.A.K. · McIntosh, A. & Stevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman

Halliday, M. (1978). *Language as a social semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Edward Arnold (12, 28)

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspect of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (2007). *Language and education: v. 9* (Collected Works of M.A.K. Halliday). London Continuum.

Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press

Hopkins, D. (1995). *A teacher's guide to classroom research*. London: Open University Press.

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company



- Holly, P. & Whitehead, D. (1986). Collaborative Action Research: Classroom Action. *Research Network, Bulletin Vol. 5*. Cambridge Institute of Education.
- Horarik-Macken, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers, in *Hasan, R. & G. Williams, eds. Literacy in Society*, New York: Longman
- Hyland, K. (2015). *Center, Discipline and Identity* Journal of English for Academic Purposes 19, 32-43, Ανακτήθηκε 5/5/2018 από [http://dx.Doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.005](http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.005)
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence in J. B. Prides and J. Holmes (eds), Sociolinguistics*. London: Penguin
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε 22/7/2016 από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Ιορδανίδου, Α. (2003). *Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: Κείμενο συμφραζόμενο-γραμματική* ανακτήθηκε 07/6/2019 από www.kesea-tpe.com
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Teacher College Press
- Johnson, H. (1968). *Foundations of the Curriculum*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Καζαντζάκης, Ν. (1962). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα: Ελ. Καζαντζάκη
- Καϊλα, Μαρία & Ανδρεαδάκης, Νίκος, (1994). Θεωρία και πράξη στην εκπαίδευση δασκάλων.-Στάσεις των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου απέναντι στη διδασκαλία μαθηματικών και ιστορίας κατά την Πρακτική Άσκηση Στο Φιλίππου Γ. & Καϊλα, Μ. (επιμ.), *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και πράξη. Οργάνωση, πειραματισμοί, προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Γ' έκδοση
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανακίδου, Ε. Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κανακίδου, Ε. Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Καραντζόλα, Ε. (2000). Από τα γράμματα στον (κριτικό) γραμματισμό. Συνέπειες για την εκμάθηση/ διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο. *Εισήγηση στο Forum συζητήσεων του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*. Ανακτήθηκε 16-6-2015 από www.komvos.edu.gr



Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2012). (χ. η.). *Γλώσσα Α' Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.

Κατσαρού, Ε. Τσάφος, Β. (2003) *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας

Κατσαρού, Ε. Τσάφος, Β. (2015) *Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης* ανακτήθηκε 29-7-2018) <http://www.actionresearch.gr/system/files/>

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική

Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων (2001). *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα Αρβανίτικα-Βλάχικα-Γλώσσες της μειονότητας Δ. Θράκης- Σλαβικές Διάλεκτοι της Μακεδονίας* (Επιμέλεια: Ιωαννίδου, Α.· Χριστόπουλος, Δ.· Καρατζόλα, Ε.· Τσιτσελίκης, Κ.· Μπαλτσιώτης Λ.· Εμπειρικός Λ.· Μπέης, Σ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια εισαγωγή, *ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή.* (21-36) Θεσσαλονίκη, ανακτήθηκε στις 17/7/2016 από https://scholar.google.gr/scholar?qel&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Κέκια, Αι. (2001). *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση* ανακτήθηκε 09/5/2019 από http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en-3/kekia.htm

Κλουβάτος, Κ. (2013). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις στο *Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλιννοστούντων Μαθητών: Θεσσαλονίκη*. Ανακτήθηκε 12/07/2019 από <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/diapolitismika/1121-ekpaidevsh-allodapwn-pallinostountwn-mathhtwn>

Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Κόκκος, Α., (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο

Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία - Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Gutenberg, Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*. Αθήνα: Gutenberg

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg

Κοσσυβάκη Φωτεινή (2003). Το πρόβλημα της σχέσης θεωρίας και πράξης στην



εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα της σχολικής πρακτικής. Στο *Κουτσουβάνου, Ευγενία, Βαγιανός, Γεώργιος, Παπαϊωάννου, Απόστολος, Γαληνέας, Ιωάννης, Παπαδοπούλου, Βάσια & Παπά, Μόνικα (Επιμ.) Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα :ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Κοσσυβάκη, Φ. – Μπρούζος, Α. (2006). Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής. Στο: *Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), Η Εξέλιξη της Διδακτικής*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 277 -324.

Κούρτη Καζούλλη, Β., (2000α). Από το σπίτι στο σχολείο, Γλωσσικές εμπειρίες δίγλωσσων παιδιών, στο: Σκούρτου, Ε. (Επιμ.), (2000β). *Τετράδια εργασίας Νάζου, Διγλωσσία*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (σελ. 51-59) (1960-1994), Αθήνα: Gutenberg

Κούρτη Καζούλλη, Β., (2000β). Το Μοντέλο Γλωσσικής Ικανότητας όπως το βλέπει ο δάσκαλος, Ταξιδεύοντας στο «πλαίσιο» του Jim, Cummins στο Σκούρτου, Ε. (Επιμ.), (2000). *Τετράδια εργασίας Ρόδου, Διγλωσσία και μάθηση στο διαδίκτυο*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (σελ. 95-100)

Κούρτης, Ι. (2012). *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων σε μία συσχέτιση και αντιπαραβολή με την αντίστοιχη γερμανική – μία συγκριτική προσέγγιση*. Πτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31/2001, 26-37 Koutselini, 2005)

Κουτσογιάννης, Δ. (2015). Εκπαιδευτικό συγκείμενο, σχολικός λόγος και γλωσσική εκπαίδευση, στο *Μελέτες για την ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 31^{ης} συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ. (250-264)*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ

Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Στ., Αδάμπα, Β., & Παυλίδου Μ. (2015). Ανάλυση σχολικού λόγου. Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, *Κ. Ε. Γ., 2015, τόμος Α*, σελ. 68-90, Θεσσαλονίκη.

Κουτσογιάννης, Δ., & Μάτος, Α. (2015). *Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας,

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, (135-144-145-150-219)

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις



Κωστούλη, Γ. (1997). Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση. *Περιοδικό Γλώσσα*: (41-43-57)

Κωνσταντινίδου, Χ. (1998). *Η αναπαράσταση του κατά φύλο καταμερισμού της εργασίας στον αθηναϊκό Τύπο μαζικής κυκλοφορίας*. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Multiliteracies. A framework for action. In M. Kalantzis & B. Cope (eds) *Transformations in Language and learning: Perspectives on Multiliteracies*. Australia: Common Ground Publishing

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*, (eds.) Common Ground Press, Melbourne.

Kalantzis, M. & Cope B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, Σ. 680-695

Kalantzis, M., Cope, B. & Harvey, A. (2003). Assessing Multiliteracies and the New Basics, in *Assessment in Education*, Vol. 1, pp.15-26, στο άρθρο, Αρβανίτη, Ε. (2009): *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, τ.3, Σεπτέμβριος 2009, (70- 86)

Kalantzis, M. & Cope, B. (2005). *Learning by Design*, Common Ground Press, Melbourne.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2006). *The Learning by Design Guide*, Common Ground Press, Melbourne.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2009). *Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies*: An international Journal 4, 164-95

Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E., (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων. *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*, 20-22 Νοεμβρίου 2009, Γιάννενα, σελ. 27-58. Ανακτήθηκε 12/4/2017 από <http://neamathisi.com/learning-by-design/reference/>

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*, σ. 9-25. Αθήνα: Κριτική

Kellogg, R. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Routledge

Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong Deakin: University Press



Kerlinger, F. N. (1969). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition, Internet Edition*, First printed edition 1982 by Pergamon Press Inc

Kress, G. (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: University Press

Kress, G. (1994). *Learning to write*. London and New York: Routledge

Kress, G. (2001). Sociolinguistics and social semiotics. In P. Cobley (Ed.), *The Routledge companion to semiotics and linguistics* (pp. 66-82). New York: Routledge.

Kress, G. (2004). Reading images: multimodality, representation and new media. *Conference Proceedings: Preparing for the future of knowledge presentation. Expert forum for knowledge presentation*. Ανακτήθηκε 3/7/2016 από www.knowledgerepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html

Kress, G., (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Kress, G. (2014). Multimodal discourse analysis. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 35-48). New York: Routledge.

Λέφας Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαίδευσης* Αθήναι: ΟΕΣΒ

Λιακοπούλου, Μ., (2004). Η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Υποψηφίων Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Περιεχόμενο και Οργάνωση των Προγραμμάτων Σπουδών. *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης – Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης* Ανακτήθηκε 19/7/2017 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/liakopoulou.htm>

Λιακοπούλου, Μ. (2009). Η Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής Τομέας Παιδαγωγικής

Λιακοπούλου, Μ. (2012). Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός. Από την πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Action Research e-Journal*, 3, 1-20. Ανακτήθηκε 29 Ιουλίου 2016 από <http://www.actionresearch.gr/el/t3periexomena>



Legrand-Gelber, R. (1980). *L' acquisition de la langue maternelle*. Στο *Linguistique, επιμ. Fr. Francois*. Παρίσι: PUF.

Μααλούφ, Α. (1999). *Οι φωνικές ταυτότητες* (Θ. Ξ. Τραμπούλης, Μετάφ.). Αθήνα: Ωκεανίδα

Μακρή -Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μακρή – Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2002). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Αθήνα , 7-9 Νοεμβρίου 2002

Μανταδάκη, Σ., (1999). Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την Α/θμια Εκπαίδευση. *Φιλολόγος, τχ. 97 (Φθινόπωρο 1999) σσ. 384*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Μανωλάκος, Π., (2010). Η Αξιολόγηση του μαθητή, στο *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.ΕΚ.)*, Τόμος: 3, τεύχος 1, Ιανουάριος 2010 ανακτήθηκε 29/7/2019

Μάρκου, Γ. (1989). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τόμος 3ος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1989, (σελ. 1405-1408)

Μάρκου, Γ. (1994). Παιδαγωγικά Τμήματα: Quo Vantis? Στο *Παπάζογλου, Γ. & Δαβάζογλου, Α. (1990). Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Παρόν και μέλλον, Αθήνα: Gutenberg, 54-61

Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΓΓΛΕ

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα (67, 69, 71)

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέπτονται γιατί δεν γράφουν*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Πορεία προς τη Μετα-Προοδευτική Παιδαγωγική: Η ανάδυση ενός νέου Παιδαγωγικού Παραδείγματος. Στο *Χατζηδήμου, Δ.,(Επιμ.)*,



Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, σσ. 444-468. Gutenberg, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η., & Χέλμης, Σ. (2002). Εκπαιδύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: Από τον τεχνοκράτη στον στοχαστικο-κριτικό δάσκαλο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-25.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η., & Κασούτας, Μ. (2007). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην εποχή της μετανεωτερικότητας: Θεωρητικές αρχές, πρακτικές και ταξινόμηση των στοχαστικοκριτικών προσεγγίσεων. Στο Μ. Κασσωτάκης, Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Βερτσέτης (Επιμ.), *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα Χαριστήριος τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Ιωάννη Σ. Μαρκαντώνη*, (σσ. 313-343). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2007^α). Η πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματισμού: Το πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση, Καψάλης, Γ. και Κατσίκης, Α. (επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα*.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2007). Το αναστοχαστικό μοντέλο διδασκαλίας και οι απόψεις φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος για την πρακτική τους άσκηση. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Τόμος Β'*, (σσ. 171-178). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μητακίδου, Σ. (2007). Ο αναστοχασμός στη διδακτική πράξη: Επιλογή ή μονόδρομος; *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 82(3), 27-35. Ανακτήθηκε 10/8/2015 από <http://roma.eled.auth.gr/sites/roma/papers/p039.pdf>.

Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μητσκοπούλου, Β. (2006). *Κείμενο και κειμενικό είδος*. Ανακτήθηκε 5/7/1019 από www.Greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/intex.html.

Μιγάλης, Α. (2013). Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γλωσσών. Ο ρόλος τους στην απόκτηση και εκμάθηση γλωσσών στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (Επιμ. Γκόβαρης, Χ.). Αθήνα: Gutenberg σσ. 109-126.

Μιγάλης, Α. (2016). Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, Τόμος 4, Τεύχος 1*,



σσ.165-181.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (1999). *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2006). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2006). *Προδιαγραφές της διδασκαλίας: Θεωρία και Πράξη*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα Σχολική Παιδαγωγική ΙΙ, Τομέας Παιδαγωγικής Σχολής, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.

Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας (προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία) της μεταπολίτευσης: κριτική επισκόπηση. Στο Χαραλάμπους, Δ. (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν, παρόν, μέλλον., Πρακτικά Συνεδρίου* (Θεσσαλονίκη 7-8 Οκτωβρίου 2005). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουτουλούση, Ε. (2010). Πολυτροπικότητα και πολυγραμματισμοί. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. *Πρακτικά της ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης* (2/3 Μαΐου 2009), 30 (σσ. 411-421). Θεσσαλονίκη : Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Mackey, W. F. (1967). *Bilingualism as a world problem*. Montreal: Harvest House

McKay, S. L., & Hornberger, N. (1996). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

MacIntyre, D. (1993). Theory, Theorizing and reflection in Initial Teacher Training. In J. Calderhead & G. Petre (eds.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.

Mc Carthey, S. & Mc Mahon, S. (1995). From convention to invention, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds), *Interaction in Cooperative Groups*. Cambridge: Cambridge University Press

Myers, J. (2012). Lesson study as a means for facilitating pre - service teacher reflectivity. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (1). Ανακτήθηκε 23/1/2017 από http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1305&context=int_jtl

Νικολάου, Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες* (διδακτορική διατριβή). Αθήνα, Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αθηνών.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.



Νικολάου, Γ. (2003). Γνώσεις, Αξίες, Δεξιότητες στη διαπολιτισμική Εκπαίδευση», *εισήγηση στη Διημερίδα του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας με θέμα: Διαπολιτισμικότητα και Ισότητα των Φύλων*, (30 Οκτωβρίου, 2003). Ηράκλειο, Κρήτη.

Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο Επιστημονικός Διάλογος σχετικά με την Σκοπιμότητα Εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα 2003*, Τεύχος 2 (65-78).

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 576.

Νικολάου, Σ. (2006). Προβληματισμοί μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και την Ευρώπη. *Στο Περ.: Εκπαίδευση & Επιστήμη*, Παν/μιο Ιωαννίνων, σσ. 274-287.

Ντίνας, Κ. (2004) Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική Εκπαίδευση: στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, (σσ. 193-206).

Ντίνας, Κ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2013). Συγκεντρωτική έκθεση για εκπαιδευτικές μελέτες που αφορούν διδακτικές πρακτικές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, (σσ. 61).

Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ευ. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Έ. (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού 6*, 89-102.

Ξωχέλλης, Π., (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Norris, G., Qureshi, F., Howitt, D., & Cramer, D. (2017). *Εισαγωγή στη στατιστική με το SPSS για τις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Nussbaum, M. (1990). Aristotelian social democracy. In R.B. Douglas, G. Mara & H. Richardson (eds.), *Liberalism and the good*. London: Routledge, 203-251.

Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, τ. 64, σ. 84-97.

Ξωχέλλης, Π. (1997). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών σήμερα: Διεθνής αναγκαιότητα – ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. Στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα. Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Μόρφωση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Ανακτήθηκε 23/8/2016 από



<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm>

Εωχέλλης, Π. (1997). Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: τι, πότε, πώς και γιατί. Στα *Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, Σύνοψη Τριτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη, σσ. 152-157.

Εωχέλλης, Π. (2000). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Εωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Οικονομίδης Βασίλειος (2007). Οι φοιτητές κρίνουν την πρακτική άσκηση εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1/84, από το Α΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 23-25 Σεπτεμβρίου 1983.

Οδηγός Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, (2015-2016). Ανακτήθηκε 2/3/2017 από <http://www.pre.aegean.gr/wp-content/uploads/2015/09/PTDE-odigos-spoudon-2015-16.pdf>

Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Βάδης-Βυρτεμβέργης, ανακτήθηκε 20/7/2017 από Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: <http://www.ph-ludwigsburg.de> (Βάδη-Βυρτεμβέργη).

Οδηγός Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, (2015-2016). Ανακτήθηκε 2/3/2017 από http://www.prime.uoa.gr/fileadmin/prime.uoa.gr/uploads/Pdfs/Anakoinoseis/2016/Apr/PROGRAMMA_SPOYDON_15_16.pdf

Οδηγός Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, (2015-2016). Ανακτήθηκε 2/3/2017 από https://eled.uowm.gr/wp-content/uploads/2014/02/odhgos_2015-2016.pdf

Οδηγός Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, (2014-2015). Ανακτήθηκε 2/3/2017 από http://www.educ.auth.gr/educdrupal/sites/default/files/files/odhgos_spoudwn_PTDE_el_14_15.pdf

Οδηγός Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, (2015-2016). Ανακτήθηκε 2/3/2017 από <http://ptde.edc.uoc.gr/sites/default/files/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D%202015-16.pdf>

Οδηγός Σπουδών Πανεπιστημίου Μονάχου (2015-2016) Ανακτήθηκε 2-3-2017 από Ludwig Maximilian University München: <http://www.en.uni-muenchen.de>



Οδηγός Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, (2015-2016). Ανακτήθηκε 2/3/2017 από [ODIGOS PROPTYXIAKON SPOUDON 2015-16.pdf](#)

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών - ΟΕΠΕΚ, (2007). *Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα*. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε 23/3/2017 από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=984&bitstream=984_01#page/2/mode/2up

Ogbu, J. (1997). *Speech Community, Language Diversity and Language Boundaries*, στο: *Sjorgen, A. (ed), Language and Environment*, Botkyrka/Sweden: The Multilingual Center

Παπαδοπούλου Μ., (2011) *Πολυτροπικά κείμενα: Ανάλυση, κατανόηση και παραγωγή*. Ανακτήθηκε 7/6/2018 από <https://slideplayer.gr/slide/11151904/>

Παπαδοπούλου Μ., (2011) Αναδυόμενος γραμματισμός. (Παρουσίαση για την πλατφόρμα «Ταξίδι στο γραμματισμό») Ανακτήθηκε 7/6/2018 από <http://literacy.sch.gr/stable/Papadopoulou-emergent-literacy.pdf>

Παπαδοπούλου Μ., (2011) Από το γραμματισμό στους πολυγραμματισμούς. (Παρουσίαση για την πλατφόρμα «Ταξίδι στο γραμματισμό»). Ανακτήθηκε 7/6/2018 από <http://literacy.sch.gr/stable/Papadopoulou-emergent-literacy.pdf>

Παπαδοπούλου, Β. (2014). Η Πρακτική Άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως σύνδεση της θεωρίας με την πράξη: δυνατότητες, όρια και προοπτικές. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"*, Φλώρινα, 28 - 30 Απριλίου 2014. Φλώρινα, 9ο, 68-81.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1991) Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, *Λεξικό, τόμ. 7*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Παπανικολάου, Ν. (2014). Η Σχολική Επίδοση των Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Στο: Δ., Δασκαλάκης, (επιμ.). *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση, 161 – 200

Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2005). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση, στα *Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Τ.Ε.Π.Α. του ΑΠΘ με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παππάς Α. (1997). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Τομ. Α' και Β'. Αθήνα. Δελφοί.

Παπάς, Α., (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τομ. Α'. Αθήνα:



αυτοέκδοση.

Παπάς, Α. (1999). *Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δελφοί.

Παπαρίζος, Χ. (1990). *Επικοινωνιακή Προσέγγιση*, Αθήνα: Έκδοση Νέας Παιδείας, (33).

Παπαναούμ, Ζ. (2001). Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Τι, πότε, πώς και γιατί, *Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου Σύνδεσης Τριτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη, 152-157

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της Εκπαίδευσης*. Υπ. Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Π.Ι.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πάσουλλα, Ε. (1999). Άτυπο ή κρυφό Αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιοι όροι : Προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις. Στο Μπαγάκης (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (100 – 107), Αθήνα: Μεταίχμιο

Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002β). Διερεύνηση των αναγκών των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγησή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διδακτικής, στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, τομ. III, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2001, σσ. 125-142.

Παπαχρήστος, Κ.-Παλαιολόγου, Ν. (2002α). Νέες διαστάσεις στην παιδαγωγική: Η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας. Στο: *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα, 2-4 Νοεμβρίου 2000. Αθήνα: Ατραπός, 2002, σσ.199-214.

Παπαχρήστος, Κ. (2003β). *Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Σημειώσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). Η ανάπτυξη των γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό σχολείο Μια εμπειρική έρευνα. Στο *Μ. Βάμβουκα και Α. Χατζηδάκη* (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας* (268-280) τ. Α' Αθήνα: Ατραπός.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της*



νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο). Στο πλαίσιο της πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών – Οριζόντια Πράξη» Ανακτήθηκε 20/7/2014 από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/pdf>

Πηγιάκη, Π. (2001). Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης, *Νέα Παιδεία*, 99, σ. 51-68 *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε.Π.ΕΚ), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο 10,11,12, Οκτωβρίου 2014*

Paine, L. (1990). *Orientation towards diversity: What do prospective teacher bring? Research Report 89-9*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage

Pimm, D. & Selinger M. (1995). The Commodification of Teaching: Teacher Education in England. In: F. M. Widdien & P. Grimmett (eds). *Changing Times in Teacher Education. Restructuring or Reconceptualization?* (pp.47-67). London: Falmer Press.

Pratt, D. (1980). *Curriculum Design and Development*. New York: Garland Publishing Inc.

Ρεκαλίδου, Γ. (2012). *Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση Lesson Study*. Ανακτήθηκε, 10/1/2014, από <http://www.pedagogy.gr/index.php/journal/article/view/50>

Ρεκαλίδου, Γ., Μουμουλίδου, Μ., Καραδημητρίου, Κ., Μαυρομάτης, Γ., Σάλμοντ, Ε. (2013). Πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης του ΤΕΕΠ- ΔΠΘ. Στο Α. Ανδρούσου, Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η Πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.69-96). *Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων*, ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ.

Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Richardson, V. (1996). The case for formal research and practical inquiry in teacher education. In: F. B. Murray (ed). *The Teacher Educator's Handbook* (pp. 715-737). Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.

Rohrs, H., (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155.

Schon, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.



Rudduck J. (1991). The language of *consciousness* and the landscape of action: tensions in teacher education. *British Educational Research Journal*, v. 17, n. 4.

Ruiz, R. (1984). *Orientations in Language Planning*. NABE Journal, 8 (2), (pp. 15-34)

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001 / 2006). *Διγλωσσία και Κοινωνία – Η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Σκούρτου, Ε. & Β. Κούρτη Καζούλλη (Επιμελήτριες έκδοσης) *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, (σ. 20-69). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ανακτήθηκε 15-03-2018 από

<https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=%2Fbitstream%2F11419%2F6346%2F6%2F15523-Skourtou-KOY.pdf>

Σκούρτου, Ε. (2000). Ο «Καλός» και ο «Κακός» Δίγλωσσος Μαθητής. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου*. Ανακτήθηκε 2/3/2016 από

<http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/o%20kalos%20kai%20o%20kakos.htm>.

Σκούρτου Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2002*, 12-22.

Σκούρτου Ε. (2005). Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά συνεδρίου: Διγλωσσία και Εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

Σκούρτου, Ε. (2010). Μετασχηματισμός: ένα κεντρικό ζήτημα στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2011/5, (98-99), ανακτήθηκε 2/10/2017 από <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/new-issue.html>

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Σκούρτου, Ε. (2011β). Η γλωσσική πολυμορφία στο ελληνικό σχολείο: Αντιφάσεις και προοπτικές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 152-164). Αθήνα: Μεταίχμιο

Σκούρτου, Ε. & Κούρτη - Καζούλλη, Β. (2015). Εισαγωγή, στο: Σκούρτου, Ε. & Κούρτη - Καζούλλη, Β. (Επιμ.) (2015) *Διγλωσσία και η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, Αθήνα: Ηλεκτρονικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα

Ανακτήθηκε 5/6/2017 από

<https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/6346/6/15523-Skourtou-KOY.pdf>

Σοφός, Α. (2011). Προς ένα ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική



διεργασία. *i-teacher*, 4, 1-16. Ανακτήθηκε 23/6/2016 από το <http://tinyurl.com/m8xk6se>.

Σοφός, Α. (2011b). Οδηγός πρακτικών ασκήσεων: ΠΡ-B5 Σχεδιασμός και Δημιουργία Ψηφιακού Υλικού για την Ηλεκτρονική Μάθηση και τη Σχολική από Απόσταση Εκπαίδευση, ΠΡΑΚΤΙΚΗ Β' Φάσης, 2011-2012, Σημειώσεις για Φοιτητές, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μιντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Σπανός, Γ., Μιχάλης, Α., (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική

Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, Αθήνα: Τολίδη

Συμβούλιο της Ευρώπης. (1995). *Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και κατάρτιση- Διδασκαλία και Μάθηση-Προς την κοινωνία της γνώσης*. COM (95) 590, Λουξεμβούργο.

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2001). *Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών: Η γιορτή της Γλωσσικής Πολυμορφίας* ανακτήθηκε 3/7/2015 από

<https://edl.ecml.at/Home/Thecelebrationoflinguisticdiversity/tabid/2972/language/el-GR/Default.aspx>

Συμβούλιο Ευρώπης (2013). Η γιορτή της γλωσσικής πολυμορφίας. Ανακτήθηκε 10-7-2019 από

<https://edl.ecml.at/Home/Thecelebrationoflinguisticdiversity/tabid/2972/language/el-GR/Default.aspx>

Συμβούλιο Ευρώπης (2014). *Γλωσσική πολιτική*. Ανακτήθηκε στις 11-7-2019 από [www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/142/γλωσσική πολιτική](http://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/142/γλωσσική%20πολιτική)

Sakelariou, M. & Arvanitis, E. (2008). Multiculturalism and Religious Education in Preschool and Primary Education: A research Approach. *In Religious Education in Primary Education*. Stavrianos, K. (Ed.). Athens: Grigoris Publications, 89-132

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann

Schön, D., A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: TampleSmith.

Schön, D., A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass. Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.



Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V. and Cummins, J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. In J. Weiss, J. Nolan, J. Hunsinger, and P. Trifonas (Eds.) *International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 441-468). Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2 Volumes.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. [a version with a foreword by Ajit Mohanty published in 2007 by Orient Blackswan, Delhi Ανακτήθηκε στις 28/2/2016 από <http://www.orientblackswan.com/display.asp?isbn=978-81-250-3268-7>].

Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children, in T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle*, Multilingual Matters, Avon, UK, 9-44.

Skutnabb-Kangas, T. (1999) Language Attrition, Languge Death, Language Murder – Different Facts or Different Ideologies? In A. F. Christidis (ed.) *“Strong” and “Weak” Languages in the European Union* (pp. 59-73). Thessaloniki: Centre for the Greek Language.

Smith, J., & Ross, C. (2001). *Brief to the Minister of Education’s Task Force of effective schools*. Toronto: OECTA

Solomon, J. (1987). New thoughts on teacher education. *Oxford Review of Education*, 13(3), 267-274.

Spidel, K. (2013). Is the 1% Rule Still Relevant? Ανακτήθηκε 27/3/2014 από <http://www.kevinspidel.com/one-percent-rule/>.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Τσάπελης Α. (μετ). Αθήνα: Σαββάλας

Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. In *Journal of Intercultural Communication*. Ανακτήθηκε 7/3/2018 από https://www.researchgate.net/publication/242739816_Intercultural_communication_and_intercultural_competence

Stringer, E.T. (1999). *Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Swain, M. (1997). Collaborative Dialogue: Its Contribution to Second Language Learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 34, 115-132.

Τεντολούρης, Φ., Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η “τοποθέτησή” τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. *Πρακτικά 34ου συνεδρίου του Τομέα Γλωσσολογίας του ΑΠΘ, (Ιδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη)* σσ. 411-421 ανακτήθηκε στις 24/6/2017 από



http://ikee.lib.auth.gr/record/265102/files/MEG_34_411_421.pdf

Τοκατλίδου, Β. (1999). *Εισαγωγή στη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών*, (96), Αθήνα: Οδυσσέας

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσάφος, Β. (2012). *Αναπτύσσοντας δεξιότητες έρευνας και στοχασμού σε φοιτητές – υποψήφιους εκπαιδευτικούς: Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης* Action Researcher in Education, 3, 44-65.

Τσιπλητάρης, Α., & Μπαμπάλης, Θ., (2011). *Δέκα Παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Διάδραση.

Τσοκαλίδου Ρ., (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 37-50.

Τσοκαλίδου, Ρ., (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: ένα κοινωνιογλωσσικόπολιτικό ζήτημα. Στο Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, *Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, Γλώσσα και Κοινωνία (28)*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Τσοκαλίδου, Ρ., & Μαλιγκούδη, Χ., (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία. *Κεφάλαιο 2, Ενότητα Επιμορφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας (συγχρηματοδότηση Υπουργείου Παιδείας-Ευρωπαϊκής Ένωσης και υλοποίηση Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας)*. Ανακτήθηκε 5/7/2016 από

http://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi_12.pdf.

Τσοκαλίδου, Ρ., (2012). *Χώρος για Δύο: Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσιώλης, Γ., (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. Σελ. 473-498.

Theroux, P. (2004). Strategies for Differentiating, Updated 20 June, 2004, Ανακτήθηκε 29/6/2015 από <http://members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html>

Tomlinson, C.A. (2000b). Reconcilable differences? Standards-based teaching and Differentiation. *The Educational Leadership*, 58(1), pp. 6-11.

Tomlinson, C.A. (2003-2004c). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades, Eric Digest, <http://www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html> Tomlinson,



C.A. (2000a). “Differentiated instruction: Can it work?”, *The Education Digest*, 65(5), pp. 25–31.

Trudgill, P. (1975). *Accent Dialect and the School*. London: Edward Arnold

Turner – Bisset, R. (1999). The Knowledge bases of the expert Teacher. *British Educational Research Journal*, 25, 1, 39-55

ΥΠ.Π.Ε.Θ, (2015). *Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία*. (Επιμ, Κουτσογιάννης, Δ. & Μάτος, Α.) Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

ΥΠ.Ε.Π.Θ.Π.Ι., (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.Π.Ι., (1997). *Δράσεις, συνοπτικός απολογισμός 1997*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.Π.Ι., (1998). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ): Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.Π.Ι., (2000). *1997-200: Το έργο μιας τριετίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.Π.Ι., (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α', Β', Γ'*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.Π.Ι., (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α', Β', Γ'*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.Π.Ι., (2007). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. (Επιμέλεια: Μακρή-Μπότσαρη Ευανθία), Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2016). *Αναδιάρθρωση και εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης για το μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Ανακτήθηκε 20/10/2016 από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/pdf>

UNESCO (2002). *Εκπαίδευση – Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Gutenberg, Αθήνα.

Valli, L. (1992). *Reflective Teacher Education: cases and critiques*, Albany: State University of New York Press.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

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



Wells, G. (1999). The zone of proximal development and its implications for learning and teaching, In *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education* (pp. 313-2234). Cambridge University Press

Wells, G. & Claxton, G. (2002). *Learning for life in 21st Century*, Oxford: Blackwell Publishers

Widdeen, M. (1995). Teachers Education at the Crossroads. In: *M. Widdeen & P. Grimmett (eds). Changing Times in Teachers Education. Restructuring or Reconceptualization?* (pp. 1-17). London: Falmer Press.

Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2005). *Research Methods in Education: An Introduction*, 8th Edition Boston, MA: Wolfram, W.

Φιλίππου, Κ. (1983). Η πρακτική άσκηση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στα *Πρακτικά Α΄ Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών 23-25 Σεπτεμβρίου* Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο Στο: Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. Φραγκουδάκη, Α. (2001): *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες/Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. (121) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Τόμος Α, Κεφάλαιο 2.

Φραγκιαδουλάκη Κ., Δημητρακοπούλου Α., Παπαδοπούλου Μ. (2016). Από τη σύνθεση έτοιμου ψηφιακού υλικού στην πολυτροπική οικοδόμηση νοήματος, τα πρώτα βήματα της μετάβασης στο *Πρακτικά 1^ο Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή συμμετοχή, Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη 24-26 Ιουνίου 2016.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2000). *Κείμενα Παιδείας: John Dewey*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός

Χατζηγεωργίου, Γ. & Φωτεινός, Ν. (2003). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής. Στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 1, σ. 25-37.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαραλαμπίδης, Α. (2000). *Η Στροφή προς την Επικοινωνιακή Προσέγγιση για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Ανακτήθηκε από 17/7/2019 www.Komvos.edu.gr



Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (2013). *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή: μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 20/8/2018 από

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/enimerosi/vivliop/review2/htm>

Χαραλαμπίδης, Χρ. (1999). *Νεοελληνικός Λόγος*, (65) Αθήνα: Χριστάκης.

Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Δομή, Επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα Προγράμματα σπουδών γλωσσικής διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο, *Περιοδικό Γλώσσα*, 54-62).

Χατζησαββίδης Σ. (2003α). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. *Φιλολόγος*, 113, 405-414.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003β). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της (αφιερωματικός τόμος - Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας)*. Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν. Ανακτήθηκε στις 25/7/2015 από <https://omiloglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Στα Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007. Ανακτήθηκε στις 23/4/2016, από <http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia116.pfd>.

Χατζηστεφανίδης, Θ. (1986). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821- 1986)*. Αθήνα: εκδ. Παπαδήμα.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1 (1), 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 25/11/2016 από <http://www.komvos.edu.gr>.

Χρυσανθίδης, Κ. (1994). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της πράξης στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Σχολική εμπειρία: Θεωρία και πράξη. 3^η έκδοση (1^η έκδοση 1991)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 139-145.

Χρυσανθίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοικτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 77-90.

Χρυσανθίδης, Κ. (2013). Πρακτική Άσκηση Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ανάμεσα στον πρακτικισμό και την αναποτελεσματική θεωρητικολογία. Στο Γ.



Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία*, (σσ.133-196) Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 2/6/2015 από <http://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2013/.pdf>

Wolfram, W. (2001). Επίγνωση των διαλέκτων και Μελέτη της Γλώσσας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Wong-Fillmore, L. (1991). When Learning a Second Language Means Losing the First, *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346

Young, D. J. (1998). Characteristics of effective rural schools: A longitudinal study of Western Australian rural high school students. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA, April 13-17

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: post structural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), pp. 213-238.

Zuber-Skerritt, Ortrun & Perry, Chad. (2002). Action research within organisations and university thesis writing. *The Learning Organization*. 9. 171-179.



Παράρτημα

ΕΝΤΥΠΟ 1.

Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ελένη Σκούρτου, Καθηγήτρια
Βασιλεία Κούρτη - Καζούλλη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Διδακτική της Γλώσσας
(Πρακτικές Ασκήσεις Β΄ Φάσης)

Ημερολόγιο Παρατήρησης Διδασκαλίας

και

Σχέδιο Μαθήματος

Οι πρακτικές ασκήσεις Β΄ φάσης αξιολογούνται με τον παρακάτω τρόπο:

- A. Ημερολόγιο παρατήρησης διδασκαλίας (4 μονάδες)
- B. Σχέδιο μαθήματος (4 μονάδες)
- Γ. Παρουσίαση – Υποστήριξη του πρωτοκόλλου (2 μονάδες)

Το ημερολόγιο παρατήρησης διδασκαλίας και το σχέδιο μαθήματος θα παραδοθούν ως την ημέρα που έχει ανακοινωθεί. Μέσα θα πρέπει να βρίσκεται το πρωτότυπο της βεβαίωσης παρακολούθησης (επίσης θα μπορούσε να είναι σκαναρισμένη ή φωτοτυπημένη).

Η συγγραφή της εργασίας θα πρέπει να ακολουθεί το πιο κάτω σχεδιάγραμμα:

Εξώφυλλο

Πίνακας Περιεχομένων

- Περιέχει τις ενότητες και τις υπο-ενότητες της εργασίας καθώς και τη σελίδα στην οποία βρίσκονται αυτές.

Εισαγωγή

- Περιγράφεται η δομή της εργασίας υπό την έννοια ότι αναφέρονται εν συντομία τα τμήματα που περιέχει καθώς και το αντίστοιχο περιεχόμενό τους.



Α΄ Μέρος

Ημερολόγιο παρατήρησης διδασκαλίας

- Περιγραφή της κοινότητας της τάξης σύμφωνα με τους άξονες 1-6 και περιγραφή της διδασκαλίας σύμφωνα με τη συσχέτιση διδασκαλίας και «Μάθησης Μέσω Σχεδιασμού» (άξονας 7).

Β΄ Μέρος

- Σχέδιο μαθήματος σύμφωνα με τη Νέα Μάθηση

Γ΄ Μέρος

- Αξιολόγηση/αποτίμηση της διδασκαλίας
- Συσχέτιση με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης
- Συμπεράσματα

Βιβλιογραφία

Α΄ Μέρος: ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΑΞΟΝΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

1. Προφίλ της τάξης
2. Εποπτικό υλικό για τη γλώσσα
3. Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών
4. Εστίαση σε κειμενικό είδος (π.χ. προφορικός λόγος / παραγωγή κειμένου)
5. Διδακτική οργάνωση του μαθήματος γλώσσας
6. Αξιοποίηση αναλυτικού προγράμματος και προτεινόμενων θεωρητικών μοντέλων (π.χ. επικοινωνιακό μοντέλο)
7. Συσχέτιση διδασκαλίας Γλώσσας με «Μάθηση Μέσω Σχεδιασμού»:
 - Βιώνοντας το γνωστό
 - Βιώνοντας το νέο
 - Εννοιολογώντας με ορολογία
 - Εννοιολογώντας με θεωρία
 - Αναλύοντας λειτουργικά
 - Αναλύοντας κριτικά
 - Εφαρμόζοντας κατάλληλα
 - Εφαρμόζοντας *Δημιουργικά*

Β΄ Μέρος: ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Σε αυτό το μέρος θα παρουσιάσετε ένα δικό σας σενάριο διδασκαλίας ενός από τα μαθήματα που παρακολουθήσατε στην τάξη σύμφωνα με τη «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού»



Γ' Μέρος:

- Αξιολόγηση /Αποτίμηση της διδασκαλίας που παρακολουθήσατε
- Συσχέτιση της διδασκαλίας που παρακολουθήσατε με τη μέθοδο της Νέας Μάθησης
- Συμπεράσματα



ΕΝΤΥΠΟ 2

Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τμήμα Ανθρωπιστικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ελένη Σκούρτου, Καθηγήτρια
Βασιλεία Κούρτη - Καζούλλη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Εφαρμοσμένη Διδακτική της Γλώσσας
(Πρακτική Άσκηση Γ΄ Φάσης)

Οδηγίες Συγγραφής Πρωτοκόλλου Διδασκαλιών

Οι πρακτικές ασκήσεις Γ΄ φάσης αξιολογούνται με τον παρακάτω τρόπο:

- A. Πρωτόκολλο Εργασίας
- B. Σχέδιο μαθήματος (5 μονάδες)
- Γ. Παρουσίαση – Υποστήριξη του Πρωτοκόλλου Εργασίας (5 μονάδες)

Το Πρωτόκολλο Διδασκαλιών θα παραδοθεί μέχρι τη Δευτέρα 16 Ιουνίου στο Εργαστήριο Γλωσσολογίας .

Η συγγραφή της εργασίας θα πρέπει να ακολουθεί το πιο κάτω σχεδιάγραμμα:

Εξώφυλλο

Πίνακας Περιεχομένων

- Περιέχει τις ενότητες και τις υπο-ενότητες της εργασίας καθώς και τη σελίδα στην οποία βρίσκονται αυτές.

Βεβαίωση

- Μπορεί να είναι σκαναρισμένη ή ακριβές φωτοαντίγραφο της βεβαίωσης που έχετε πάρει από το σχολείο.

Εισαγωγή

- Περιγράφεται η δομή της εργασίας υπό την έννοια ότι αναφέρονται εν συντομία τα τμήματα που περιέχει καθώς και το αντίστοιχο περιεχόμενό τους.

Α΄ Μέρος

Ταυτότητα Διδασκαλιών (σε πίνακα)



- Ταυτότητα 1^{ης} Διδασκαλίας: Τίτλος μαθήματος Σχολείο, Τάξη, Αριθμός Μαθητών, Αριθμός Δίγλωσσων ή άλλων μαθητών, Ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών επί του συνόλου της τάξης, Ημερομηνία διεξαγωγής διδασκαλίας, Χρονική Διάρκεια, Εποπτικά Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν
- Ταυτότητα 2^{ης} Διδασκαλίας: Τίτλος μαθήματος Σχολείο, Τάξη, Αριθμός Μαθητών, Αριθμός Δίγλωσσων ή άλλων μαθητών, Ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών επί του συνόλου της τάξης, Ημερομηνία διεξαγωγής διδασκαλίας, Χρονική Διάρκεια, Εποπτικά Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν

Β' Μέρος

Αντικείμενο Διδασκαλίας (σε πίνακα)

- Γράφουμε την **Ενότητα** από το βιβλίο που διδάξαμε, το **Κεφάλαιο** και τη **σελίδα**, το **Τεύχος**.

Γ' Μέρος

Μέθοδος διδασκαλίας

- Αναφέρουμε τη μέθοδο ή τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήσαμε (π.χ. επικοινωνιακή, κειμενοκεντρική...κτλ) καθώς και το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο βασιστήκαμε. (Στηρίζουμε όλα αυτά με λίγα λόγια και αναφερόμαστε σε συγκεκριμένη βιβλιογραφία)
- Συνδέουμε τη μαθησιακή ενότητα που έχουμε με τα Α.Π.Σ τα Δ.Ε.Π.Π.Σ, και το Π.Σ. (2011) όπως και με τα σχετικά βιβλία του δασκάλου και σχολιάζουμε πώς γίνεται η αξιοποίησή τους.

Δ' Μέρος

Στόχοι Διδακτικών Ενοτήτων (ξεχωριστά και πριν από κάθε διδακτική ενότητα)

- Γενικός Σκοπός
- Επιμέρους Στόχοι (Στόχοι που αφορούν γνώσεις, Στόχοι που αφορούν Δεξιότητες, Στόχοι που αφορούν Στάσεις)

Ε' Μέρος

Υλικό που χρησιμοποιήθηκε από τα σχολικά εγχειρίδια (παράθεση του μαθήματος που διδάχτηκε μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο) και

Σχέδιο μαθήματος σύμφωνα με τη Νέα Μάθηση, όπως εφαρμόστηκε στην πράξη

.

Στ' Μέρος

Αξιολόγηση-αποτίμηση της διδασκαλίας

(Τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά και για ποιους λόγους, αν υπήρχαν δίγλωσσα ή παιδιά από ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, πώς αυτά ανταποκρίθηκαν στη διδασκαλία, σκέψεις δικές σας, ιδέες, προτάσεις... κ.ά.)

Αναστοχασμός (Τι θα άλλαζες αν ξαναέκανες τη διδασκαλία σου, τι θα άφηνες το ίδιο κ.ά.)

Ζ' Μέρος

Βιβλιογραφία



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλα αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν ή φύλλα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές/μαθήτριες.



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ερώτηση 1

Η Νέα Μάθηση είναι χρήσιμο εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό που θέλει να διδάξει το μάθημα της Γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη την ετερότητα της τάξης; Αν ναι, πώς;

Ερώτηση 2

Η Νέα Μάθηση συμβάλλει στη διαφοροποιημένη μάθηση; Αν ναι, πώς; Αν όχι, πώς θα μπορούσε κατά τη γνώμη σου;

Ερώτηση 3

Περιγράψτε ένα περιστατικό ή παράδειγμα που να δείχνει ότι η Νέα Μάθηση βοήθησε ή δε βοήθησε τη διδασκαλία σου

Ερώτηση 4

Πιστεύετε ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να προσαρμόσει τη διδασκαλία της Γλώσσας στην ετερότητα της τάξης με συμβατικούς τρόπους; Εξηγήστε.

Ερώτηση 5

Συγκρίνετε την υποθετική διδασκαλία που περιγράψατε στο Πρωτόκολλο της Β' Φάσης με την πρακτική άσκησή σας στη Γ' Φάση. Ήταν εύκολο να εφαρμοστεί; Γιατί;

Ερώτηση 6

Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διδάσκει όλη την τάξη με τον ίδιο τρόπο ή θα πρέπει να τροποποιεί τη διδασκαλία του/της, (έστω για έναν/μία μαθητή/μαθήτρια); Είναι εύκολο να γίνει αυτό; Εξηγήστε.

Ερώτηση 7

Κάθε στάδιο της Νέας Μάθησης έχει κάτι διαφορετικό να προσφέρει. Ποιο ή ποια στάδια προσφέρονται για τη διδασκαλία της Γλώσσας; Ποιο από τα στάδια που εφαρμόσατε σας άρεσε περισσότερο; Ποιο άρεσε στους/στις μαθητές/μαθήτριές σας;

Ερώτηση 8

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο, (σκέψεις, απόψεις, ιδέες, προβληματισμούς) για τη διδασκαλία της Γλώσσας;



Παραδείγματα παράλληλων κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν στα Πρωτόκολλα Εργασίας των φοιτητών/φοιτητριών του ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 104

Σε αντιπαράθεση με το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου της Δ' Δημοτικού Ενότητα 13 με τίτλο «Όλου του κόσμου τα παιδιά» χρησιμοποιήθηκε το τραγούδι «Διαφορετικοί» του μουσικού συγκροτήματος Α.Μ.Ε.Α. «Αερικά», στο οποίο συμμετέχουν ο Αλκίνοος Ιωαννίδης και ο Βασίλης Λέκκας.

Μουσική-Στίχοι: Μουσικό συγκρότημα Α.Μ.Ε.Α. Αερικά, Αλκίνοος Ιωαννίδης, Βασίλης Λέκκας

<https://www.amea-care.gr/>

Από παιδί με είχανε στην άκρη
Για τα παιχνίδια τους έπεφτα μικρή
Μια λέξη όμως από τότε είχα μάθει
Διαφορετική!

Οι δάσκαλοι με είχαν για χαμένο
Και τα σχολεία μου άλλαζαν διαρκώς
Μια λέξη όμως από τότε έχω μάθει
Διαφορετικός!

Τα χρόνια φεύγουν σαν τα χελιδόνια
Κι οι φίλοι φεύγουνε και μεις απ την αρχή
Μια λέξη όμως από τότε έχουμε μάθει
Διαφορετικοί!

Γέφυρες χτίζουμε, φράγματα γκρεμίζουμε
Σκοπιά, καζούρα, λάντζα και καψόνι
Με λίγα λόγια ελληνικός στρατός
Και μια λέξη διαρκώς να μου θυμίζει



Διαφορετικός!

Σε κάθε βήμα πόρτες κλειδωμένες
Ζωές κρυμμένες σε γκρίζα φυλακή
Και μια λέξη διαρκώς να μας θυμίζει
Διαφορετικοί!

Τα χρόνια φεύγουν σαν τα χελιδόνια
Κι οι φίλοι φεύγουνε και μεις απ την αρχή
Μια λέξη όμως από τότε έχουμε μάθει
Διαφορετικοί!

Γέφυρες χτίζουμε, φράγματα γκρεμίζουμε



ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 139

Σε συνδυασμό με το μάθημα της Γ' Δημοτικού «Του κόσμου τα παιδιά» σελ. 50, (Γ' τεύχος), παρατέθηκε παρόμοιο κείμενο από το βιβλίο «Μια ζωή σαν τη δική μου. Πώς ζουν τα παιδιά σ' όλο τον κόσμο» (Unicef 2003 Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη) με βάση το οποίο τα παιδιά δούλεψαν παράλληλα συγκρίνοντας, κρίνοντας, μαθαίνοντας...

50

Του κόσμου τα παιδιά

1

«Μου αρέσει το σχολείο και το αγαπημένο μου μάθημα είναι η Μελέτη Περιβάλλοντος. Θέλω να σπουδάσω, όταν μεγαλώσω. Βοηθάω στο σπίτι φέρνοντας νερό από το ποτάμι. Το νερό είναι λίγο και συνήθως περιμένω πολλές ώρες στην ουρά. Γι' αυτό συχνά χάνω το μάθημα στο σχολείο. Το νερό δεν είναι πολύ καθαρό και μερικές φορές πονάει η κοιλιά μου, όταν το πίνω».

Σαλέμου, Αιθιοπία

2

«Πηγαίνω σε ένα σχολείο για παιδιά με προβλήματα όρασης. Δεν μπορώ να δω, αλλά ξέρω δύο αφρικανικές γλώσσες και γαλλικά. Επίσης μαθαίνω Μπράιγ που είναι ένα σύστημα ανάγλυφης γραφής για τυφλούς. Τα αδέρφια μου και οι γονείς μου είναι περήφανοι για μένα. Μου αρέσει να τραγουδάω και να χορεύω. Όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω δασκάλα και να διδάσκω παιδιά σαν και μένα».

Σαφια, Νιγηρας

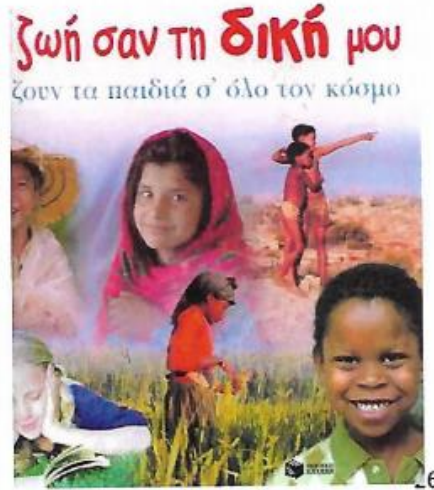
3

«Το σπίτι μας καταστράφηκε από παλιρροϊκό κύμα, μετά το μεγάλο σεισμό. Χάσαμε τα πάντα. Εχουμε βρει καταφύγιο σε ένα ναό».

Σακίντα, Σρι Λάνκα



Στη συνέχεια μέσα από το βιβλίο «Μια ζωή σαν τη δική μου. Πώς ζουν τα παιδιά σ' όλο τον κόσμο» (Unicef 2003, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκης) οι μαθητές γνωρίζουν τον τρόπο που ζουν τα παιδιά σε διάφορα μέρη του κόσμου, πώς είναι τα σπίτια, αν πηγαίνουν σχολείο και πού, τι τρώνε, τι φοράνε, με τι παίζουν, τι τους αρέσει να κάνουν, πόσο ίδιες ή διαφορετικές είναι οι ανάγκες και οι συνθήκες ζωής τους. Επισημαίνονται **ομοιότητες** και **διαφορές** καθώς και για το πόσο εύκολη είναι η ζωή για ορισμένα παιδιά σε αντίθεση με κάποια άλλα, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, τι μπορεί να σκέφτονται και ποια να είναι τα όνειρα τους.





ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 63

Σε αντιπαράθεση με το ποίημα του σχολικού εγχειριδίου της 13^{ης} ενότητας της Στ' τάξης (Γ' τεύχος: 8-13) με τίτλο «Χτίστες» του Ναζίμ Χικμέτ ο/η φοιτητής/φοιτήτρια πρόβαλε βίντεο που δείχνει το επάγγελμα του χτίστη στη χώρα μας αφενός και σε άλλες χώρες και προκάλεσε μ' αυτόν τον τρόπο το ενδιαφέρον για σύνδεση του κειμένου με την κοινωνία και συζήτηση σχετικά με τα επαγγέλματα και την επαγγελματική αποκατάσταση.



Οικοδομική τεχνολογία στην Αφρική

(<https://www.youtube.com/watch?v=Cw8W0TmtsXU>)