



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΠΡΟΤΖΕΚΤ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

της

ΓΕΡΟΚΩΣΤΑ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑΣ

Επιβλέπων Καθηγητής
Γρηγορόπουλος Ηρακλής

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος, 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.

Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, ημέρα, μήνας, έτος

Ο/Η Δηλών/ούσα: Όνομα και Επώνυμο

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης και ιδιαίτερα της μεθόδου project καθώς και η αποτίμηση των ωφελειών που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συγκεκριμένη ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική, στο 1^ο ΕΠΑΛ Άρτας και στον Τομέα Αισθητικής Τέχνης.

Για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα που υλοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου στην ιστοσελίδα της google forms. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 104 εκπαιδευτικοί του ΕΠΑΛ Άρτας, ικανό να αναδείξει τις γενικές τάσεις που επικρατούν.

Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, κίνητρο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε βιωματικές δράσεις αποτελεί η βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών, απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά η καλή συνεργασία μεταξύ μαθητών και ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών εξαρτάται από την προηγούμενη εμπειρία σε τέτοιου είδους δράσεις. Ανασταλτικό παράγοντα συνιστά η απουσία συμπαράστασης και υποστήριξης από τη σχολική κοινότητα.

Η προθυμία των εκπαιδευτικών και η συνεργασία που δείχνουν με τους μαθητές μπορεί να συνδυαστεί με την ηγεσία/διοίκηση της σχολικής μονάδας, ώστε να περιοριστεί η εργασιακή ανασφάλεια, να ενισχυθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση και να διασφαλιστεί η ολοκληρωμένη εκπαίδευση των νέων.

Λέξεις Κλειδιά: Θεωρίες μάθησης, επαγγελματική εκπαίδευση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ΕΠΑΛ, εκπαιδευτές.

Abstract

This research aims to explore the views of Vocational Education Teachers in relation to the exploitation of experiential learning and in particular the project method as well as the evaluation of the benefits that the students derive from the particular energetic educational technique, in the 1st EPAL of the Prefecture of Arta and in the Sector of Aesthetic Art.

For the purpose of this study, the quantitative survey that was implemented using a questionnaire was selected on the google forms website. A sample of the research was made up of 104 teachers of the EPAL of Arta, capable of highlighting the general trends prevailing.

The present study has shown that motivating teachers to engage in experiential activities is to improve pupils' performance, a good prerequisite for good student collaboration and student satisfaction depends on previous experience in such actions. An inhibiting factor is the lack of support and support from the school community.

Teachers' willingness and cooperation with pupils can be combined with school leadership / administration to reduce job insecurity, enhance quality in education, and ensure comprehensive youth education.

Keywords: Learning Theories, Vocational Education, Collaborative Teaching, EPAL, Trainers.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	7
A. Θεωρητικό υπόβαθρο	8
1. Αναγκαιότητα της έρευνας	8
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	10
2.1 Εκπαιδευτική Ψυχολογία.....	11
2.2 Διαφορές μαθητών.....	12
2.3 Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης.....	14
2.4 Θεωρίες επεξεργασίας πληροφοριών και γνωστικές θεωρίες μάθησης γύρω από τη συμπεριφορά των ομάδων	17
2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	20
2.6 Το αποτελεσματικό μάθημα -στρατηγικές κινητοποίησης.....	23
2.7 Μέθοδοι ανάπτυξης της συνεργατικότητας - Δίνοντας στους μαθητές κίνητρα για μάθηση	28
2.8 Η αξιολόγηση του έργου των ομάδων μαθητών	31
B. Έρευνα	33
3.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	33
3.2 Μεθοδολογία	34
3.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα	36
3.4 Δειγματοληψία.....	37
3.5 Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	38
Γ. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	39
4.1 Κοινωνικά-Δημογραφικά Στοιχεία.....	39
4.2 Κίνητρα συμμετοχής και προσδοκίες εκπαιδευτικών.....	40
4.3 Στατιστική Ανάλυση	48
4.4 Ανάλυση ερευνητικών υποθέσεων	51
Δ. Συμπεράσματα και προτάσεις.....	52
E. Βιβλιογραφία.....	56
Ξένη	56
Ελληνική.....	60
Ιστοσελίδες.....	63
Παράρτημα.....	63

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εκπαίδευση αναδείχθηκε τη δεκαετία του 1960 όταν άρχισε να διαπιστώνεται πως η ανάπτυξη της γενικής εκπαίδευσης δεν ήταν παράλληλη με την οικονομική ανάπτυξη και πως η εργασία δεν ήταν άμεση συνέπεια του μεγέθους των σπουδών και, αυτό ίσχυε για χώρες που ήταν υπό ανάπτυξη αλλά και αναπτυγμένες (Coombs, 1968). Η τυπική εκπαίδευση προσαρμοζόταν πολύ αργά σε σχέση με τις κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές που πραγματοποιούνταν διεθνών, με αποτέλεσμα να αρχίσει να διαχωρίζεται η εκπαίδευση σε τυπική και σε μη-τυπική. Κάποιες χώρες αντιμετώπισαν την μη-τυπική εκπαίδευση ως ένα ιδανικό σύστημα καλύτερο της τυπικής, που λειτουργεί συμπληρωματικά όπου αδυνατεί να ανταποκριθεί η σχολική εκπαίδευση και κάποιες άλλες ως ένα σύστημα πολύ κατώτερο της τυπικής εκπαίδευσης.

Η επαγγελματική εκπαίδευση αναφέρεται σε κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εντός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος που στοχεύει στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένης ομάδας μαθητευόμενων και έχει ως αντικειμενικό στόχο τη μάθηση. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι πως η μάθηση ελέγχεται και στηρίζεται κυρίως από το μαθητή (Μπαγάκης, 2000) που αποκτά εμπειρία μέσω της επαφής του με τον εργασιακό χώρο και την κοινωνία (Κακούρου-Χρόνη, 2002).

Όλες οι μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχονται από το ΚΕ.ΠΑ, προσανατολίζονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και προσαρμόζονται γρήγορα στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Ειδικότερα, η δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση ικανοποιεί έναν επαγγελματικό και έναν κοινωνικό ρόλο, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της χώρας μας. Οι δυσκολίες του Επαγγελματικού Σχολείου, προσδιορίζονται στις εξής:

1. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών,
2. Η σχολική αποθάρρυνση και πιθανή αδιαφορία των μαθητών,
3. Το μεγάλο ποσοστό μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών,
4. Την αρχική επαγγελματική επιλογή των περισσότερων μαθητών,
5. Τις απαιτήσεις της κοινωνίας και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο,
6. Την εμπειρία των εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ (εργαστήρια, προβλήματα μαθητών, ΔΑΙΔΑΛΟΣ),
7. Την ύπαρξη πολλαπλών εργαστηρίων,

8. Τη μετάβαση από το γυμνάσιο ως πρόκληση για μια νέα αρχή των μαθητών.

Η βιωματική μάθηση προτείνεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί στόχοι. Ιδιαίτερα μέσα από διαδραστικές τεχνικές είναι περισσότερο αποτελεσματική καθώς δημιουργεί μεγαλύτερη ικανοποίηση στους μαθητές (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003; Healy & Jenkins, 2000; Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011; Kolb & Kolb, 2005; Kondratenko & Kundyumova, 2012; Λιόλιου, 2013). Οι μαθητές αφομοιώνουν καλύτερα γνώσεις που αποκτώνται μέσα από την ενεργητική παρά την παθητική συμμετοχή τους (Knowles, 1970), και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ουσιαστικότερα, όταν προκύπτουν με βιωματικό τρόπο, μέσα από διερεύνηση ρεαλιστικών κοινωνικών και καθημερινών καταστάσεων, καθώς αισθάνονται ότι συνεισφέρουν ισότιμα. Γίνεται φανερό πως η βιωματική μάθηση, προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση της εμπειρίας.

A. Θεωρητικό υπόβαθρο

1. Αναγκαιότητα της έρευνας

Ειδικότερα, η Επαγγελματική εκπαίδευση όπως έχει διαμορφωθεί και λειτουργεί πλέον στην Ελλάδα, καλείται:

1. Να υποστηρίξει μαθητές ή να επανεντάξει κάποιους που έχουν απορρίψει προηγούμενες βαθμίδες στο εκπαιδευτικό σύστημα με τρόπο ελκυστικό ώστε να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις για γνώσεις και δεξιότητες.
2. Να προωθήσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης αντιμετωπίζοντας την προηγούμενη πιθανή σχολική αποτυχία (μαθησιακές δυσκολίες, οικογενειακά προβλήματα, οικονομική κρίση) και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση που αυτή συνεπάγεται.
3. Να ενισχύσει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών ώστε να εξασφαλίζεται η συνεργασία σε επίπεδο σχολείου, ειδικότητας και μαθημάτων (θεωρία –εργαστήριο, μαθήματα ειδικότητας –μαθήματα γενικής παιδείας) και να επιτευχθεί η αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στόχων. Αναγκαία κρίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τρόπο που να προσαρμόζεται στις καθημερινές ανάγκες που βιώνουν και να τους υποστηρίζει στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους μαθητές.

Τα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει η επαγγελματική εκπαίδευση αφορούν στο γραφειοκρατικό περιβάλλον των ρυθμίσεων, στην έλλειψη κατάλληλων

αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (αντιθέσεις μεταξύ μαθημάτων ειδικότητας και γενικών μαθημάτων), στην απουσία στρατηγικών σχεδίων που να συνοδεύονται από το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο (παιδαγωγικός διαχωρισμός θεωρητικών και εργαστηριακών εκπαιδευτικών) και στη μειωμένη υποστήριξη (κάλυψη κενών) από δομές όπως ΣΣΝ, ΚΕΔΔΥ, Κέντρα των Ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των Δήμων, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα των νοσοκομείων. Πρόκληση συνιστά η εκπόνηση μελετών προσδιορισμού των συγκεκριμένων πραγματικών αναγκών της Ελλάδας σε αποφοίτους της επαγγελματικής εκπαίδευσης ώστε οι διδακτικές μέθοδοι που προωθούνται να λαμβάνουν υπόψη τους το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο θα κληθούν να ανταποκριθούν οι απόφοιτοι, τις επαγγελματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών ή τις προσδοκίες ή ακόμη και εμπειρίες των μαθητών από τις πραγματικές συνθήκες εργασίας. Με τον τρόπο αυτό θα αποφευχθούν εξειδικεύσεις που δε χρειάζονται για την αρχική ένταξη σε επάγγελμα, ή δεν μπορεί να τις στηρίξει ένα ΕΠΑΛ και οι μαθητές και εκπαιδευτικοί δε θα διακινδυνέψουν μια επιπλέον απογοήτευση (<http://users.sch.gr/>).

Τα παραπάνω αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατικές) και αξιολόγησης των μαθητών τους, αξιοποιώντας παιδαγωγικές τεχνικές ενεργητικής και διερευνητικής μάθησης, οι οποίες στηρίζονται στην ήδη αποκτηθείσα εμπειρία, στα ενδιαφέροντα, στις δυνατότητες και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Έρευνες αναφέρουν πως η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας, επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές μαθαίνουν βιωματικά μέσα από την εμπειρία και την πράξη. Στη συνέχεια ενθαρρύνονται να σκεφτούν και να αναπτύξουν νέες ικανότητες, συμπεριφορές και τρόπους σκέψης. Έτσι περισσότερο δρουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους παρά ακούν (Jackson & Caffarella, 1994). Η βιωματική μάθηση αποτελείται από τέσσερα στάδια που περιλαμβάνουν τέσσερις μαθησιακές λειτουργίες: α) την εμπειρία, β) τη στοχαστική παρατήρηση, γ) τη γενίκευση και δ) τον πειραματισμό. Κάθε στάδιο συνδέεται με το προηγούμενο και το επόμενο, ενώ πιθανή αποτυχία μιας λειτουργίας επηρεάζει αρνητικά όλη τη βιωματική διαδικασία (Kolb, 1984).

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι σύγχρονες απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης (Lappalainen, 2010), της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης (Adams, Zafft, Molano, & Rao, 2008) και η δικτύωση (Aggarwal, 2012) έχουν επηρεάσει και τις παιδαγωγικές αρχές της εκπαίδευσης. Τα άτομα καλούνται να μαθαίνουν και να διαχειρίζονται πληροφορίες στη διάρκεια της ζωής τους καθώς και να αποκτήσουν ικανότητες και δεξιότητες που να χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα και καινοτομία, όπως δεξιότητες συνεργασίας (εργασία σε πολυτομεακές ομάδες), σύγχρονες δεξιότητες γνώσης (δεξιότητες συνεργατικής έρευνας) και προσωπικές δεξιότητες (δεξιότητες αυτοδιοίκησης) (Pomäki, Lakkala, & Kosonen, 2013). Ζητούμενο αποτελεί η ευθυγράμμιση των παιδαγωγικών μεθόδων και του μαθησιακού περιβάλλοντος με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Biggs, 2003). Το γεγονός αυτό οδήγησε στην αλλαγή των παιδαγωγικών αρχών της εκπαίδευσης και στη δημιουργία νέων συνιστωσών μάθησης που την καθιστούν περισσότερο ποιοτική.

Σύμφωνα με τη Unicef (2000), η ποιοτική εκπαίδευση είναι μαθητοκεντρική και υποστηρίζει την εξάλειψη διακρίσεων. Άλλες αντιλήψεις ταυτίζουν την ποιότητα με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ενώ τονίζεται η δια βίου μάθηση, οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και η ποικιλία στις μεθόδους διδασκαλίας τους σε συνδυασμό με τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον που δείχνουν για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Έχει αναφερθεί πως τέτοιου είδους ικανότητες μπορούν να αποκτηθούν καλύτερα μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων και επαγγελματικής ζωής (Marton & Trigwell, 2000).

Σημαντική παράμετρος για τη βελτίωση της εκπαίδευσης είναι το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα. Σε περιβάλλον που υπερισχύουν οι κανόνες της παράδοσης και η συμμόρφωση, προωθείται η δεξιοτεχνία των μαθητών αλλά όχι η δημιουργικότητα. Κατά τον Halpern, D., (1984), η δημιουργικότητα προάγεται σε περιβάλλον που αμείβει τις δημιουργικές προσπάθειες, προσφέρει γνώση υψηλού επιπέδου και δουλεύει πολύ σε διανοητικό επίπεδο. Ένα ενθαρρυντικό περιβάλλον εκπαίδευσης που συνδυάζει τη δημιουργικότητα βοηθά στην ανάπτυξη της φαντασίας και στην επινόηση καινοτόμων συσχετισμών. Κατά την Ροντάρι, (1994, σελ. 217, 218) ο μαθητής μαθαίνει να σκέφτεται όταν πρώτα μάθει να επινοεί. Επιπλέον η δημιουργικότητα, η φαντασία και η μνήμη συνεργάζονται με αποτέλεσμα να προοδεύει ο μαθητής και στη συνέχεια η κοινωνία (Μπενέκος, 1989, σελ.1347, Τόμος 3).

2.1 Εκπαιδευτική Ψυχολογία

Η εκπαιδευτική ψυχολογία είναι ο κλάδος της ψυχολογίας που ασχολείται με τον τρόπο μάθησης, το μαθησιακό περιβάλλον και τις μαθησιακές δυσκολίες, εξετάζοντας τον τρόπο αλληλεπίδρασης μαθητή και εκπαιδευτικού. Εφαρμόζει τις αρχές της Ψυχολογίας για τη δημιουργία αποτελεσματικών διαδικασιών και περιβαλλόντων μάθησης. Διαχειρίζεται ζητήματα που αναφέρονται στην ανάπτυξη, τη μάθηση, τα κίνητρα, τις ατομικές διαφορές, την αντιμετώπιση προβλημάτων στην τάξη, τις αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και την ενίσχυση της προσωπικότητας του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι εστιάζουν στις μεθόδους που βοηθούν τόσο τους δασκάλους να κάνουν πιο εύκολο, ξεκούραστο και κατανοητό το μάθημα, όσο και τους μαθητές να αναπτύξουν τα ταλέντα και τις κλίσεις τους (διδασκαλία σε ομάδες, βραβείο για κάθε σωστή απάντηση). Επιπλέον, προτείνουν μεθόδους στους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι σε θέση να επέμβουν στην περίπτωση που κάποιος μαθητής παρουσιάσει μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) ώστε, είτε να ξεπεράσει το πρόβλημα πλήρως, είτε να μπορέσει να μειώσει και να διαχειριστεί τις δυσκολίες που του προκαλεί.

Η Εκπαιδευτική Ψυχολογία εφαρμόζει τις παρακάτω θεωρίες μάθησης στην εκπαίδευση:

- i. Συμπεριφορική προσέγγιση της μάθησης,
- ii. Γνωστική προσέγγιση της μάθησης,
- iii. Θεωρίες επεξεργασίας πληροφοριών,
- iv. Σύνθετες γνωστικές διαδικασίες,
- v. Κοινωνικογνωστική και κονστрукτιβιστική προσέγγιση της μάθησης.

Επιπλέον, ακολουθεί: α) στρατηγικές κινητοποίησης με τις οποίες, η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών, β) ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν γνώσεις και συναισθήματα αλλά και να διαχειρίζονται ευκολότερα τα προβλήματα της τάξης, γ) ευέλικτη μορφή αξιολόγησης. Οι λειτουργίες που πραγματοποιεί η εκπαιδευτική ψυχολογία και περιλαμβάνουν την κινητοποίηση των μαθητών, τη διαχείριση της τάξης, την αξιολόγηση της προηγούμενης γνώσης, την αποτελεσματική μετάδοση ιδεών, την προσαρμογή της διδασκαλίας στα χαρακτηριστικά των μαθητών, την αξιολόγηση των

μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ανασκόπηση των πληροφοριών πρέπει να εκπληρώνονται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, αλλά διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία των μαθητών (Sachs 2000, Liberman & Miller 1999).

Στόχος της εκπαιδευτικής ψυχολογίας είναι η μετατροπή των εκπαιδευτικών σε στοχαστικούς, δηλαδή σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται συνεχώς με σκοπό τα αποτελέσματα που προσδοκούν για τους μαθητές τους, γνωρίζοντας πως το ανώτερο δυνατό επίπεδο μάθησης είναι αποτέλεσμα οργάνωσης και χρησιμοποιούν μεγάλη ποικιλία διδακτικών μεθόδων, εμπειριών, εργασιών και υλικών για την επιτυχία των γνωστικών στόχων που έχουν θέσει (Pajaras 1996, Tschannen-Moran Hoy & Hoy, 1998). Σύμφωνα με τον Schmoker (2011), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει εκτός από την επαρκή γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν, να αντιλαμβάνονται τα αναπτυξιακά επίπεδα και τις ανάγκες των μαθητών, να γνωρίζουν τον τρόπο κατάκτησης της μνήμης, της μάθησης, των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και δημιουργικότητας. Η εκπαιδευτική ψυχολογία παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να θέτουν στόχους, να οργανώνουν δραστηριότητες που θα βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν τις γνωστικές λειτουργίες, να αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών και να τους κινητοποιούν ώστε να ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες, έχοντας αναπτύξει κριτική σκέψη και λογική.

2.2 Διαφορές μαθητών

Σε γενικές γραμμές και ως προς τη μαθησιακή διδασκαλία, διακρίνονται δυο είδη γνώσης: α) η διαδικαστική γνώση που αφορά την ικανότητα του ατόμου να εκτελεί μία αλληλουχία πράξεων για να επιλύει προβλήματα και β) η εννοιολογική γνώση που περιλαμβάνει γνώση για τις έννοιες και τις σχετικές αρχές που διέπουν ένα πεδίο (Rittle-Johnson, Siegler, & Alibali, 2001). Προκύπτει επομένως, το ζήτημα με τις βέλτιστες διδακτικές μεθόδους που πρέπει να ακολουθηθούν λαμβάνοντας υπόψη τη σειρά με την οποία αναπτύσσονται τα δύο είδη γνώσης. Έρευνες που στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα, υποστηρίζουν τόσο ότι η διαδικαστική γνώση προηγείται της εννοιολογικής, όσο και το αντίστροφο καθώς και πως όλοι οι μαθητές αναπτύσσουν τα δύο είδη γνώσης με τον ίδιο τρόπο (Rittle-Johnson et al., 2001). Ωστόσο η επιρροή της εννοιολογικής γνώσης στη διαδικαστική δεν είναι ίδια με αυτή της διαδικαστικής γνώσης στην εννοιολογική (Rittle-Johnson & Schneider, 2014). Το γεγονός αυτό, υποστηρίζει την ύπαρξη ατομικών διαφορών, μεταξύ των μαθητών ως προς τον τρόπο που συνδυάζουν τα δύο είδη γνώσης και τονίζει την ανάγκη της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Canobi, 2004; Canobi, Reeve, & Patisson, 2003). Έτσι, οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά προφίλ θα μπορούσαν να επωφεληθούν από διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις που θα αξιοποιούν την εννοιολογική ή διαδικαστική γνώση που διαθέτει το κάθε παιδί (Gilmore & Bryant, 2006; Bempeni, M., et al., 2017).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η Επαγγελματική Εκπαίδευση συγκεντρώνει μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης με κύρια αιτία την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (OECD, 2016). Στην Ελλάδα, οι μισοί περίπου μαθητές δηλώνουν ότι η επιλογή τους για την επαγγελματική εκπαίδευση γίνεται με βάση το φόβο της αποτυχίας στο γενικό λύκειο (P.I., 2018).

Τα κύρια χαρακτηριστικά, των μαθητών της επαγγελματικής εκπαίδευσης όπως διαμορφώθηκαν κυρίως μετά την οικονομική κρίση και δυσκολεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα εξής:

- i. Χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση,
- ii. Οικογενειακά προβλήματα,
- iii. Μαθησιακές δυσκολίες ή ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ,
- iv. Αδιαφορία, αποθάρρυνση και χαμηλή αυτοεκτίμηση,
- v. Ροπή σε φαινόμενα παραβατισμού,
- vi. Μεγάλα κενά σε βασικές γνώσεις,
- vii. Χαμηλές προσδοκίες μαθητών, γονέων.

Τα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών των ΕΠΑΛ που θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη μάθηση στην επαγγελματική εκπαίδευση είναι τα παρακάτω:

- i. Οι κλίσεις, ικανότητες και τα ενδιαφέροντα, που εστιάζονται και ταιριάζουν στις πτυχές της επαγγελματικής εκπαίδευσης,
- ii. Οι προηγούμενες εμπειρίες, που στερούνται οι μαθητές της Γενικής Εκπαίδευσης και αφορούν κυρίως την εργασία,
- iii. Οι αρχικές επαγγελματικές επιλογές.

Στα ΕΠΑΛ απευθυνόμαστε σε μαθητές οι οποίοι είναι στην εφηβεία ή μεγαλύτεροι και επιπλέον, μεγάλο ποσοστό τους έχει άμεση επαγγελματική εμπειρία ή έμμεση, από φιλικά πρόσωπα, τα οποία συνήθως τους έχουν επηρεάσει να επιλέξουν την επαγγελματική εκπαίδευση. Η εμπειρία μπορεί να αξιοποιηθεί ως:

- i. Σημείο αφετηρίας, που θα συντελέσει ώστε να ενεργοποιηθούν οι κυρίαρχοι τύποι νοημοσύνης των μαθητών και να διασυνδεθούν με τα κεντρικά

θέματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Μπορεί να εφαρμοστεί με αναφορές σε προηγούμενες εργασίες ή αφηγήσεις μαθητών, αλλά κυρίως με ανάθεση εργασιών αποτύπωσης κάποιας αυθεντικής δραστηριότητας που γνωρίζει ο μαθητής ή μπορεί να αντλήσει πληροφορίες μέσω κάποιου τρίτου, ή μέσα από έρευνα πεδίου (επίσκεψη σε ένα ινστιτούτο), παρουσίαση επαγγελματικών δραστηριοτήτων και διλημμάτων, επίδειξη κιναισθητικών δεξιοτήτων.

- ii. Χρήση αναλογιών, μεταφορών και παραδειγμάτων από τις εμπειρίες των μαθητών που κινούνται στις παρυφές έστω του ΑΠΣ αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν για τις ανάγκες διδασκαλίας κάποιας διδακτικής ενότητας (η εμπειρία από την εφαρμογή βαφής μπορεί να αξιοποιηθεί για την παρουσίαση του τρόπου περιποίησης της κεφαλής, ή η εμπειρία από τη γραμματειακή υποστήριξη ενός ινστιτούτου αισθητικής στο οποίο ο μαθητής έχει δουλέψει, σε σχέση με τη διδασκαλία της αντιμετώπισης πελατών).

- iii. Διείσδυση στον πυρήνα ενός θέματος, με αξιοποίηση πολλαπλών εμπειριών μαθητών. Για παράδειγμα, στο αντικείμενο της αισθητικής περιποίησης μπορεί να αξιοποιηθούν εμπειρίες μαθητών από καθαρισμό, αποτρίχωση, θεραπεία ακμής, μανικιούρ, πεντικιούρ.

Κύριος ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης, είναι η υποστήριξη των μαθητών που την επιλέγουν με τρόπους που θα τους δίνει ευκαιρίες επιτυχίας και θα βελτιώνει την αυτοεκτίμησή τους, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή και βρίσκοντας τρόπους βελτίωσης των επιδόσεων και της κοινωνικής τους ένταξης.

2.3 Συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης

Οι θεωρίες μάθησης αφορούν τη συστηματική διαδικασία μέσα από την οποία οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να αυξάνουν την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά τόσο τον εαυτό τους όσο και το περιβάλλον τους. Σα στόχο έχουν την ερευνητική ερμηνεία και πειραματική θεμελίωση του μηχανισμού με τον οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει, στο πλαίσιο της απόκτησης, επεξεργασίας και διατήρησης της πληροφορίας (Ormrod, 2012). Διακρίνονται τρεις κύριες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης: α) οι συμπεριφοριστικές

θεωρίες μάθησης, β) οι γνωστικές θεωρίες ή θεωρίες επεξεργασίας της πληροφορίας και γ) οι ανθρωποκεντρικές θεωρίες μάθησης (οικοδομισμός ή δομητισμός).

Η λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων βασίζεται στις θεωρίες μάθησης που προσδιορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καθώς και το ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη. Η μαθησιακή διαδικασία αφορά την υιοθέτηση της κατάλληλης συμπεριφοράς με βάση τα ερεθίσματα που δέχονται κάθε φορά οι μαθητές.

Με βάση τις συμπεριφοριστικές θεωρίες τα άτομα μαθαίνουν αφού δεχτούν ερεθίσματα από το περιβάλλον, τα οποία προκαλούν αντίδραση. Ιδιαίτερη σημασία έχει η αναμετάδοση της πληροφορίας και η αλλαγή της συμπεριφοράς, ενώ συγκεκριμένοι και λειτουργικοί πρέπει να είναι οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι που θα πρέπει να υλοποιηθούν. Ειδικότερα, η ανθρώπινη συμπεριφορά μπορεί να διαμορφωθεί με τη βοήθεια της εκπαίδευσης και ειδικότερα μέσω της εξάρτησης ή της διαμόρφωσης, όπως διαμορφώνονται με την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ειδικότερα, μία συμπεριφορά επαναλαμβάνεται όταν ενισχύεται ενώ η απαλοιφή είναι εφικτή όταν εντοπιστεί τι την προκαλεί και μετέπειτα απομακρύνεται η ενίσχυση. Ο βασικότερος μηχανισμός μάθησης, θεωρείται κατά τους συμπεριφοριστές, η ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα εάν το περιβάλλον ελέγχεται κατάλληλα, να είναι δυνατή η διαμόρφωση του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των ατόμων (Κολιάδης, 1996; Ράπτης και Ράπτη, 2001). Σημαντική αρχή της ίδιας θεωρίας είναι η ανταμοιβή ως μέσο παρότρυνσης μιας θετικής συμπεριφοράς και η τιμωρία ως μέσο καθοριστικό για την εξάλειψη της επανάληψης μιας ανεπιθύμητης δράσης (Βακόλα και Νικολάου 2012).

Κύριοι εκφραστές της θεωρίας του συμπεριφορισμού είναι οι Pavlov, Watson, Thorndike και Cuthrie σχετικά με την κλασική εξαρτημένη μάθηση (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Ο Pavlov, (1927), ειδικότερα, αναφέρει πως η κεντρική ιδέα αυτού του μοντέλου στηρίζεται στην υπόθεση ότι η μάθηση αποτελεί τη σύνδεση μιας ορισμένης συμπεριφοράς με ένα περιστασιακό δεδομένο. Μετά τον Pavlov, ο Skinner διατύπωσε τη θεωρία της συντελεστικής μάθησης σύμφωνα με την οποία, η συμπεριφορά έχει συνέπειες και η μελλοντική συμπεριφορά ενός οργανισμού εξαρτάται από αυτές τις συνέπειες, που στην περίπτωση που είναι θετικές είναι πιθανό να επαναληφθούν και στο μέλλον. Ο Skinner εισήγαγε επίσης, την έννοια της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς όπου με την επιλεκτική ενίσχυση των ζητούμενων αντιδράσεων επιτυγχάνει την αλλαγή της συμπεριφοράς. Αξίζει να σημειωθεί πως η

συμπεριφορά αλλάζει ακόμα και όταν η ενίσχυση είναι ασυνεχής ή περιοδική (Βακόλα και Νικολάου, 2012). Η περιοδική ενίσχυση είναι ιδιαίτερα σημαντική ιδίως όταν εφαρμόζεται στον επαγγελματικό τομέα και στο σύνολο των επιχειρήσεων και των οργανισμών. Ωστόσο, ο οργανισμός θεωρείται ως εξαρτημένη μεταβλητή εξωτερικών περιβαλλοντικών επιδράσεων από τις οποίες ελέγχεται και κατά συνέπεια διαμορφώνεται (Ματσαγγούρας, 1996; Κολιάδης, 1996).

Σε γενικές γραμμές, ο συμπεριφορισμός βασίζεται στις παρακάτω παραδοχές:

- α) Θετική ενίσχυση, κατά την οποία οι συμπεριφορές αμείβονται με σκοπό την ενδυνάμωση και επανάληψή της.
- β) Αρνητική ενίσχυση, που λειτουργεί σαν αντίδραση σε μια αρνητική κατάσταση. Οι συμπεριφορές που παρατηρούνται έχουν σαν αποτέλεσμα ανεπιθύμητες συνέπειες που δεν οδηγούν στην επανάληψη.
- γ) Μάθηση διαφυγής κατά την οποία, οι συμπεριφορές οδηγούν σε δυνατότητες διακοπής δυσάρεστων καταστάσεων οι οποίες πιθανώς επαναλαμβάνονται.
- δ) Μάθηση αποφυγής, όπου οι συμπεριφορές βοηθούν στο να αποφευχθούν εκ των προτέρων οι δυσάρεστες καταστάσεις οι οποίες πιθανώς επαναλαμβάνονται.

Βασικό ρόλο στη θεωρία του συμπεριφορισμού έχουν ο εκπαιδευτικός, καθώς ενισχύει την επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών και οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος, που διαμορφώνουν τις επιθυμητές συμπεριφορές που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές μετά το τέλος της εκάστοτε διδακτικής προσέγγισης. Ο δάσκαλος επομένως, οφείλει να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, να δίνει στους μαθητές κατάλληλα ερεθίσματα που θα προκαλέσουν τις επιθυμητές αντιδράσεις και παράλληλα να δίνει την απαραίτητη ενίσχυση για να έχει την επιθυμητή συμπεριφορά. Η σχέση μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης καθώς και η χρονική συνάφεια του εξαρτημένου και ανεξάρτητου ερεθίσματος, είναι αναγκαία για την πραγματοποίηση της μάθησης, με αποτέλεσμα η κατάλληλη διαμόρφωση και οργάνωση του εξωτερικού περιβάλλοντος να έχει ως αποτέλεσμα συγκεκριμένες, επιθυμητές ή ανεπιθύμητες αλλαγές, στη συμπεριφορά του εξεταζόμενου ατόμου (Ματσαγγούρας, 1996; Κολιάδης, 1996). Εξίσου σημαντικό στη θεωρία του συμπεριφορισμού είναι και το περιβάλλον των μαθητών που μπορεί επίσης να αλλάξει συμπεριφορές με σκοπό την επίτευξη των στόχων τους. Έτσι, οι παραπάνω θεωρίες, δημιουργούν τις συνθήκες ενός προσχεδιασμένου περιβάλλοντος στο οποίο θα αναπτυχθούν δεξιότητες που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, ως ο κυρίαρχος παράγοντας μεταφοράς της γνώσης (Παπαδήμα, 2017).

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, παρόλο που εξήγησαν αρκετά μαθησιακά φαινόμενα και δημιούργησαν μοντέλα που χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα ως διαδικασίες, δέχθηκαν μεγάλη κριτική, ιδίως για τα καθολικά συμπεράσματα που αφορούν την ανθρώπινη συμπεριφορά και αποδείχθηκαν λανθασμένα. Η κριτική που δέχονται οι συμπεριφοριστικές θεωρίες αφορούν την έλλειψη ερεθισμάτων που προέρχονται από γνωστικές και ψυχολογικές διεργασίες. Ερευνητές αναφέρουν πως η συμπεριφορά μειώνεται στο επίπεδο συσχέτισης ερεθίσματος και εσωτερικής αντίδρασης (Myers, 1988) αλλά και πως τα μοντέλα μάθησης που προτείνουν επαληθεύονται μόνο σε εργαστηριακά περιβάλλοντα (Kolb, 1998). Ένα άλλο σοβαρό μειονέκτημά τους είναι η επικέντρωση στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου και στο ρόλο του περιβάλλοντος, αντί για τις εσωτερικές διεργασίες και την ατομική προσπάθεια που καταβάλλει ο κάθε άνθρωπος. Τα ανεπαρκή στοιχεία έχουν σαν αποτέλεσμα να μην ερμηνεύεται σφαιρικά η συμπεριφορά και να μην είναι δυνατός ο καθορισμός της μαθησιακής διαδικασίας (Κολιάδης, 1997; Ματσαγγούρας, 1996). Επιπλέον τα εξαρτημένα αντανακλαστικά παρέχουν ερμηνεία σε χαμηλού επιπέδου συμπεριφορές, εξηγώντας τη μάθηση όσον αφορά μόνο τις βασικές φυσικές ανάγκες και αποτυγχάνουν να εξηγήσουν τη κατάκτηση ανωτέρων ειδών μάθησης που χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011; Ματσαγγούρας, 1997). Επιπρόσθετα, οι θεωρίες, αυτές, απορρίφθηκαν από πολλούς διότι θεωρήθηκαν μηχανιστικές ή αυθαίρετες γενικεύσεις διαπιστώσεων που έγιναν κυρίως σε πειραματόζωα και ενδέχεται να οδηγούν σε λάθος συμπεράσματα (Φλούρης, 2003). Η προσπάθεια των συμπεριφοριστών για τη δόμηση της θεωρίας της μάθησης θεωρήθηκε υπερβολικά αισιόδοξη αφού υποτιμήθηκαν χαρακτηριστικά όπως, η προσωπική άποψη, η κριτική σκέψη, η επιχειρηματολογία, η δημιουργικότητα, η πρωτότυπη έκφραση και η ατομική πρωτοβουλία (Ράπτης και Ράπτη, 2001).

2.4 Θεωρίες επεξεργασίας πληροφοριών και γνωστικές θεωρίες μάθησης γύρω από τη συμπεριφορά των ομάδων

Μετά την κριτική που δέχθηκαν οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, για την ανεπαρκή εξήγηση του φαινομένου της μάθησης, οι γνωστικές θεωρίες μάθησης άρχισαν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις γνωστικές λειτουργίες των ατόμων. Οι μελετητές έδωσαν προτεραιότητα, όχι στα εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το εξωτερικό περιβάλλον και ενσυνείδητα αντιδρά σ' αυτό, το κάθε άτομο. Έτσι, απέκτησαν ιδιαίτερη σημασία οι γνωστικές λειτουργίες της αντίληψης,

της σκέψης, της γλώσσας, της κριτικής ικανότητας, της μνήμης, της λύσης προβλημάτων, της λήψης αποφάσεων, της δημιουργικής σκέψης που μεσολαβούν μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης (Κολιάδης, 1996; Μπασέτας, 2002). Η απόφαση για τη χρήση συγκεκριμένης συμπεριφοράς, δεν έρχεται σαν αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα αλλά αντίθετα, είναι αποτέλεσμα των προηγούμενων εμπειριών, της μνήμης, της λογικής και της κριτικής σκέψης με τα οποία συνδέουν γεγονότα με πληροφορίες και παρατηρήσεις (Βακόλα και Νικολάου 2012; Κολιάδης, 1996).

Η μάθηση σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες ερμηνεύεται ως «πρόσκτηση, οργάνωση, κωδικοποίηση, και επεξεργασία των πληροφοριών με κύρια χαρακτηριστικά την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου που μαθαίνει, καθώς και τη δημιουργία γνωστικών δομών και όχι απομονωμένων συναρτήσεων στο άτομο» (Κολιάδης, 1996).

Τα άτομα στέκονται ενεργητικά απέναντι στη διαδικασία της μάθησης με αποτέλεσμα να συνδιαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον ελέγχοντας τους επαίνους και τις τιμωρίες που παίρνουν ως συνέπεια των πράξεών τους (Πόρποδας, 1993). Έτσι, οι μαθητές ενεργοποιούν τις νοητικές δεξιότητες, αναλύουν και αφομοιώνουν τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στις παρεχόμενες γνωστικές πληροφορίες και διαμορφώνουν τη νέα γνώση. Επομένως, βασικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης έχει το γνωστικό σύστημα πληροφοριών και όχι η παρατηρούμενη εξωτερική συμπεριφορά (Μπασέτας, 2002).

Τα κύρια χαρακτηριστικά των Γνωστικών Θεωριών, είναι τα εξής (Παναγιωτακόπουλος Χ., κ.α., 2003):

1. Το γνωστικό σύστημα έχει την ιδιότητα να αυτό-οργανώνεται και να τείνει προς καταστάσεις ισορροπίας.
2. Οι γνώσεις δεν αντιγράφουν αλλά αφομοιώνουν την πραγματικότητα.
3. Η γνώση κατακτιέται όταν το άτομο ενεργεί πάνω σε ένα αντικείμενο και το μεταμορφώνει.
4. Οι γνωστικές διεργασίες συνιστούν, μια συνεχή επεξεργαστική λειτουργία.
5. Κάθε γνωστική διεργασία περιλαμβάνει αναπαραστάσεις και επεξεργασίες.
6. Οι γνώσεις είναι δομές σταθεροποιημένες στη «μακροπρόθεσμη μνήμη».
7. Οι αναπαραστάσεις γεγονότων και καταστάσεων είναι αυτόματα ενεργές, ενώ οι γνώσεις πρέπει να ενεργοποιηθούν για να είναι διαθέσιμες.
8. Οι γνώσεις συσχετίζονται με δράσεις ώστε να δημιουργήσουν μοντέλα και να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα.

Στην περίπτωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι γνωστικές θεωρίες προωθούν δράσεις που αφορούν στην ενίσχυση των παιδαγωγικών μεθόδων, της εξωστρέφειας και της αυτονομίας του σχολείου. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών βελτιώνονται με την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών (κλίσεις, ενδιαφέροντα, δεξιότητες, εμπειρίες, ετοιμότητα, μαθησιακό προφίλ) και την αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία υπό το πρίσμα του κατάλληλου θεσμικού πλαισίου που προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και την παροχή ειδικών μαθημάτων ή ελεύθερων ζωνών εντός σχολικού προγράμματος. Στόχοι της επαγγελματικής εκπαίδευσης που επιχειρείται να ικανοποιηθούν μέσα από τις γνωστικές θεωρίες είναι οι παρακάτω:

1. Η ενθάρρυνση και υποστήριξη όλων των μαθητών ως κίνητρο για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση αλλά και ενσωμάτωσης της κατάλληλης συμπεριφοράς που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους και θαρραλέα θα αντιμετωπίζουν τη ζωή.
2. Η διαφοροποίηση διδασκαλίας για μαθητές με χαμηλή ετοιμότητα μάθησης, με μαθησιακά προβλήματα αλλά και πολλούς αλλοδαπούς μαθητές ή προερχόμενους από κοινωνικές ομάδες με οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα. Στη διαφοροποίηση με βάση το μαθησιακό προφίλ λαμβάνεται υπόψη η παράμετρος «πολλαπλή νοημοσύνη», και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζει τη γνώση ο μαθητής συμπεριλαμβανομένων των μαθησιακών δυσκολιών.
3. Ευκαιρίες ανάπτυξης της δημιουργικότητας, βασιζόμενης στην κιναισθητική νοημοσύνη των μαθητών μέσα από τα εργαστηριακά κυρίως μαθήματα. Οι εργαστηριακές ασκήσεις και η θεωρία όταν πραγματοποιούνται σε αρμονική συνεργασία με όλα τα μέλη των ομάδων που συμμετέχουν, προωθούν την επιστημονική γνώση, αλλά και την ελεύθερη και ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη σύγχρονη κοινωνική ζωή.
4. Προώθηση των εργαστηριακών μαθημάτων, των projects ή άλλων επαγγελματικών δραστηριοτήτων, που οδηγούν σταδιακά σε συγκεκριμένες επαγγελματικές ασχολίες. Αυτές οι δραστηριότητες κάνουν τη θεωρία πιο προσιτή σε μαθητές οι οποίοι δεν έχουν συνηθίσει να χειρίζονται αφηρημένες έννοιες. Επίσης, καλλιεργούνται ικανότητες, οι οποίες θα μπορούν να υποστηρίζονται και από μαθήματα γενικής παιδείας. Τέτοιες ικανότητες είναι οι εξής:

- i. Γλωσσική νοημοσύνη μέσα από παρουσιάσεις, projects, ή επαγγελματική επικοινωνία,
- ii. Λογικομαθηματική, με επίλυση πραγματικών επαγγελματικών προβλημάτων, τα οποία προϋποθέτουν υψηλού επιπέδου ποιοτική αξιολόγηση αποτελεσμάτων (επιλογή κατάλληλου υλικού για μια κατασκευή, αύξηση δεικτών, γραφικές απεικονίσεις μεταβολής μεγεθών) και ερμηνεία της σχέσης αιτίου- αιτιατού (βλάβες σε κατασκευές και χρηστή επιδιόρθωση),
- iii. Οπτική / χωρική μέσα από το σχέδιο, τις μακέτες, την διερεύνηση προσομοιώσεων,
- iv. Κινησθητική με τις εργαστηριακές ασκήσεις στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και τα παιχνίδια ρόλων (πελάτης –πωλητής),
- v. Διαπροσωπική νοημοσύνη όπως διαμορφώνεται μέσα από τις ομάδες των εργαστηρίων και τα projects, τις ομάδες ενδιαφερόντων, τα παιχνίδια ρόλων και την ενίσχυση της ενσυναίσθησης,
- vi. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη μέσα από διερεύνηση και αντιμετώπιση προβλημάτων,
- vii. Οικολογική νοημοσύνη μέσα από έρευνες πεδίου και άλλες δράσεις προσέγγισης του περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένου του επαγγελματικού (κομμωτήριο, ινστιτούτο αισθητικής),
- viii. Μουσική νοημοσύνη για καλλιτεχνική έκφραση μέσα από ειδικές κατασκευές.

Οι παραπάνω δυνατότητες σε συνδυασμό με τη συνεργασία με τους γονείς, τους αρμόδιους φορείς ή επιχειρήσεις και την τοπική κοινωνία μπορούν να επιδράσουν θετικά στα ΕΠΑΛ.

2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εκτός από την παροχή και μετάδοση γνώσεων στους εκπαιδευόμενους είναι να διευρύνει και να συντονίζει τις ενεργητικές και αλληλεπιδραστικές μαθησιακές μεθόδους (Jarvis, P., 1987). Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από καινοτομία, εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης, σεβασμό στη διαφορετικότητα της κοινωνίας και στις εξατομικευμένες, σύνθετες προσδοκίες των μαθητών (Ratliff, S., 1996). Με δεδομένο ότι η διδασκαλία στην επαγγελματική εκπαίδευση προσανατολίζεται πλέον

στη διαδικασία της μάθησης και στην ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων αντί για εξειδικευμένων που σε σύντομο χρονικό διάστημα θα είναι παρωχημένες, βασικό προτέρημα κάθε εκπαιδευτικού είναι ο καλός χαρακτήρας και η διδακτική προσωπικότητα, υπό το πρίσμα των καλών σχέσεων με τους μαθητές (Jarvis P., 2005). Ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από την ποιότητά του ως προς α) τη γνώση του θέματος που διδάσκει, β) τη γνώση των τεχνικών της παιδαγωγικής και της εμπύχωσης και, γ) τη μεταδοτικότητα γνώσεων στους μαθητές που εξαρτάται από την προσωπικότητα, την εμπειρία και τα βιώματα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη διδακτέα ύλη (Courau S., 2000). Έρευνες σχετικά με τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον που επηρεάζουν το επίπεδο των κινήτρων ενός εκπαιδευτικού βασίζονται κυρίως στις σχολικές πρακτικές, όπου ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού να μελετάται σε σχέση με τη μάθηση των μαθητών (Kunter et al., 2011, Renninge & Hidi, 2011). Οι Kunter et al., (2011), αναφέρουν πως οι περισσότερες μελέτες για τον εκπαιδευτικό αφορούν στον ενθουσιασμό με τον οποίο αντιμετωπίζει τη συμπεριφορική μαθησιακή διαδικασία, αλλά υπάρχει ένα μεγάλο κενό σχετικά με τα κίνητρα και την αιτία του ενθουσιασμού που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με τον Rogers, A. (1999), τέσσερις είναι οι ρόλοι που διαδραματίζει ένας εκπαιδευτικός: α) αρχηγός/ηγέτης της ομάδας που τη διατηρεί ενωμένη και αποδοτική, β) εκπαιδευτικός που προτείνει και υποστηρίζει την αλλαγή, γ) μέλος της ομάδας που υφίσταται και συμμετέχει στα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπίσει και δ) το άτομο που εκτός ομάδας κρίνει, αναγνωρίζει και ενισχύει τις γνώσεις που απέκτησε η ομάδα του. Απαραίτητες προϋποθέσεις για τα παραπάνω είναι η ενσυναίσθηση από μέρους του, των αναγκών των μαθητών του, η ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους, η οργάνωση, μεθόδευση και υποκίνηση της ενεργητικής τους συμβολής σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, έχοντας όμως πλήρη γνώση του αντικειμένου που διδάσκει και χρησιμοποιώντας τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα, τη σύγχρονη τεχνολογία και τις τεχνικές έκφρασης (Κόκκος, Α., 2005α).

Ειδικότερα, οι ικανότητες και στάσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός είναι οι ακόλουθες (Κόκκος Α., 2005β):

1. Αποτελεσματική επικοινωνία και ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές.
2. Ενδυνάμωση της θετικής τους διάθεσης και ενθάρρυνση των προσπαθειών τους υπό το πλαίσιο του αμοιβαίου σεβασμού.

3. Προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις δυνατότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, σε ένα άνετο περιβάλλον και σε κλίμα εμπιστοσύνης, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.
4. Αναγνώριση των αναπτυξιακών δυνατοτήτων των μαθητών, ώστε να ρυθμίζεται η μάθηση στο επίπεδό τους.
5. Συμμετοχή σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της απόδοσης και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού του έργου και διαρκούς επιμόρφωσης που εγγυάται τη βελτίωσή του.
6. Συντονισμός και επίβλεψη όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με έμφαση στην καινοτομία και τον πειραματισμό και ενίσχυση της αυτοδύναμης μελέτης με αξιοποίηση των υλικών και γνώσεων που έχουν ήδη διαμορφωθεί.
7. Σύνδεση της μάθησης με τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής, της αλληλεπίδρασης, της κριτικής σκέψης και της μάθησης μέσω της πράξης.
8. Συγχρονισμός της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της τοπικής ή ευρύτερης αγοράς εργασίας, καθώς και με τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας με στόχο τη διευκόλυνση της επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης των εκπαιδευομένων.

Ένας επιπλέον ρόλος στον οποίο θα πρέπει να ανταποκρίνεται ένας εκπαιδευτής επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι ο σχεδιασμός των διδακτικών θεματικών ενοτήτων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Βασική παράμετρος είναι η αναγνώριση του γεγονότος πως ο διαφορετικός τρόπος που μαθαίνουν οι μαθητές επαγγελματικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τις ιδιαίτερες ικανότητές τους και τα χαρακτηριστικά τους απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή τους (Κόκκος Α., 1999). Τα στάδια που πρέπει να υλοποιούνται στη διάρκεια υλοποίησης μιας θεματικής ενότητας είναι τα εξής (Αθανασίου Α., κ.α., 2014; Κόκκος, Α., 2005β):

- i. Διερεύνηση των αναγκών και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων.
- ii. Προσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων.
- iii. Προσδιορισμός της διάρθρωσης της ύλης σε συνάρτηση με τον διαθέσιμο χρόνο.
- iv. Επιλογή των κατάλληλων για την περίπτωση εκπαιδευτικών τεχνικών.
- v. Επιλογή ή κατασκευή των κατάλληλων εποπτικών μέσων και διδακτικού υλικού.

Παράλληλα κάθε προσπάθεια βιωματικής προσέγγισης στο χώρο του σχολείου έχει ως προαπαιτούμενο έναν εκπαιδευτικό που θα έχει την ικανότητα να οργανώνει και να υποστηρίζει δραστηριότητες βιωματικής μάθησης (Khan & Yip, 1996). Θα πρέπει να έχει τις δεξιότητες ώστε να ενεργοποιεί τους μαθητές να ερευνούν, να αντιλαμβάνονται τα προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να σκέπτονται κριτικά και να συνεργάζονται, χωρίς να ερμηνεύει ψυχολογικά τις διαφορετικές συμπεριφορές αλλά να είναι έτοιμος να δοκιμάζεται σε νέες ιδέες, αντιλήψεις και πρακτικές (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952, 93-94, Ναυρίδης, 1997, 21-22).

Επομένως, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να υποστηρίζει τη μάθηση σε ομάδες, να έχει διαμορφώσει μια ισχυρή θεωρητική αντίληψη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής θεωρίας και να την εφαρμόζει, να έχει αντίληψη για το στρατηγικό σχέδιο και την πολιτική που υλοποιείται μέσα από την εκπαιδευτική προσπάθεια και, να ευαισθητοποιείται απέναντι στις μαθησιακές ανάγκες των μειονεκτικών κοινωνικών ομάδων και ατόμων. Με τον τρόπο αυτό, συντονίζει, εμπυχώνει και ενισχύει την ομαδοσυνεργατική δυναμική όλων των μελών της ομάδας, ώστε να ολοκληρώσουν με επιτυχία το πρόγραμμα εκπαίδευσης (Williams E., 1996; Καραλής, Θ., 2005).

2.6 Το αποτελεσματικό μάθημα -στρατηγικές κινητοποίησης

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν το βασικότερο σημείο για την αποτελεσματικότητα της μάθησης, την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής και τον αυτοκαθορισμό των εκπαιδευόμενων (Brookfield, 1996; Courau, 2000; Jarvis 2004; Κόκκος, 2005; Noye & Piveteau, 1999). Έχει αποδειχθεί ότι η ομαδική μάθηση, η βιωματική και η ενεργός μάθηση έχουν πολύ καλά αποτελέσματα όσον αφορά τους αδύνατους μαθητές και ιδιαίτερα όσων συμμετέχουν στη επαγγελματική εκπαίδευση. Επίσης, η αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών ως σημαντικό κίνητρο για την ενεργητική μάθηση αλλά και ως στοιχείο σύνδεσης των γνώσεων των εκπαιδευτικών με τις πραγματικές συνθήκες στους χώρους εργασίας διαφοροποιεί σημαντικά τη διδασκαλία. Με δεδομένη τη διαφορετικότητα των μαθητών, βασικό παράγοντα συνιστά το να μπορούν οι μαθητές να αναλάβουν έναν συγκεκριμένο τομέα στον οποίο να μπορούν να ανταποκριθούν υπό συνθήκες που ο ένας θα βοηθάει τον άλλο. Οι στρατηγικές μάθησης δεν έχουν σα στόχο την απομνημόνευση της γνώσης, αλλά την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων, με αξιοποίηση των κατακτημένων γνώσεων.

Αυτές οι δεξιότητες θα παραμείνουν δια βίου χρήσιμες και θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του μαθητή των ΕΠΑΛ (<http://portal.tee.gr/>).

Αρχικό κριτήριο για την επιλογή μιας εκπαιδευτικής τεχνικής είναι ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος. Εάν αρχικός στόχος είναι ο σύντομος χρόνος κάλυψης ενός μαθησιακού αντικειμένου, σαν προτεινόμενες τεχνικές είναι η εισήγηση, σε συνδυασμό με πλήθος ιδεών ή συζήτηση. Στην περίπτωση που στόχος είναι η ανακάλυψη ενός γνωστικού θέματος μόνο με τις δυνάμεις των μαθητών, τότε προτείνονται οι συμμετοχικές τεχνικές. Στη συνέχεια εξετάζεται η υφή του μαθησιακού αντικειμένου και οι απαιτήσεις του που συνήθως επιβάλλουν τη χρήση συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής. Η εισήγηση προτιμάται σε περιπτώσεις που αφορούν την παρουσίαση μεθοδολογικών οδηγιών. Η μελέτη περίπτωσης, η επίδειξη, η εργασία σε ομάδες, η προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων εφαρμόζονται για την εμπέδωση των θεωρητικών γνώσεων που ήδη έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευόμενοι. Με την προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων υπάρχει η δυνατότητα διαμόρφωσης συγκεκριμένων συμπεριφορών και στάσεων. Ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει κάθε μαθητής, οι εμπειρίες του και οι προτιμήσεις που έχει ο καθένας αναφορικά με τις διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, οι ικανότητες και η στάση του εκπαιδευτικού συνιστούν επίσης σημαντικά κριτήρια επιλογής της εκπαιδευτικής στρατηγικής (epal-esp-agrin.ait.sch.gr/).

Άλλες παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της στρατηγικής για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι (Χατζηθεοχάρους Π., 2010):

Το μαθησιακό κλίμα. Στην περίπτωση που το κλίμα που χαρακτηρίζει την ομάδα κυριαρχεί η επιφυλακτικότητα, δεν είναι σκόπιμο να εφαρμοστεί το παιχνίδι ρόλων, αλλά είναι προτιμότερες η μελέτη περίπτωσης και η επίδειξη. Αντίθετα, αν μια ομάδα βρίσκεται σε φάση σύνθεσης, προτείνεται η χρήση τεχνικών όπως το παιχνίδι ρόλων και η προσομοίωση.

Ο διαθέσιμος χρόνος / η χρονική στιγμή. Σε έλλειψη χρόνου, αποφεύγεται μια απαιτητική μελέτη περίπτωσης και προτιμάται μια καλά προετοιμασμένη άσκηση ή μια μεστή εισήγηση. Όσον αφορά τη χρονική στιγμή, για τις ώρες μετά το μεσημεριανό φαγητό προτιμάται η εισήγηση γιατί η ικανότητα παρακολούθησης των εκπαιδευομένων είναι μειωμένη, όπως και το παιχνίδι ρόλων και η εργασία σε ομάδες, οι οποίες ενεργοποιούν το ενδιαφέρον.

Οι διαθέσιμοι πόροι. Σε κάθε περίπτωση ο διαθέσιμος προϋπολογισμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ενισχύει ή εμποδίζει την εφαρμογή κάποιων τεχνικών. Έτσι για να πραγματοποιηθούν επιδείξεις είναι απαραίτητη η ύπαρξη εργαστηρίου, για το σχολιασμό ενός παιχνιδιού ρόλων, είναι αναγκαία η βιντεοσκόπηση ενώ οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας έχουν κατακλείσει όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Χρήσιμες τεχνικές για πιο αποτελεσματική μάθηση αφορούν τα πιο κάτω στάδια:

1. Σκέψεις/Στάση/Προσέγγιση στο διάβασμα αυξάνοντας την προσδοκία των μαθητών, αλλά όχι σε υπερβολικό βαθμό, ώστε να μην απογοητεύονται. Η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων τους κατά τη μελέτη μπορεί επίσης να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης.
2. Δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.
3. Τεχνικές κατά τη διάρκεια του διαβάσματος, όπως η ενθάρρυνση και η λεκτική επιβράβευση όχι μόνο του αποτελέσματος αλλά και της συνολικής προσπάθειας του μαθητή και όχι μόνο μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αλλά και κατά τη διάρκειά της.
4. Συσχέτιση του μαθήματος με την καθημερινή ζωή ώστε να δοθεί έμφαση στη χρησιμότητά τους.
5. Κινητοποίηση στη μάθηση, ενισχύοντας και προωθώντας τις επιτυχίες των μαθητών, χρησιμοποιώντας εναλλακτικά μέσα μάθησης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους.

Η βιωματική διδασκαλία είναι μια ενεργητική μέθοδος, η οποία συνδυάζει την εμπειρία και την εκπαίδευση (Φίλλιπς, 2004). Βασίζεται στις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης, όπου κυριαρχεί ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Ο εκπαιδευτικός εμπνυχώνει και διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία ώστε οι μαθητές να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα από μόνοι τους (Wurdinger & Carlson, 2010). Η βιωματική μάθηση, περιλαμβάνει τέσσερα στάδια με τέσσερις μαθησιακές λειτουργίες που συνδέονται μεταξύ τους και στηρίζει η μια την επόμενη και το σύνολο της διαδικασίας της μάθησης. Αυτές είναι, η εμπειρία, η στοχαστική παρατήρηση, η γενίκευση και ο πειραματισμός (Kolb, 1984). Συγκεκριμένα, κάθε μαθησιακή διαδικασία ξεκινάει από μία συγκεκριμένη εμπειρία επάνω στην οποία οι εκπαιδευόμενοι, αφού τη ζήσουν, καλούνται να αναστοχαστούν. Από τα συμπεράσματα προκύπτουν θεωρητικές αρχές και γενικεύσεις για το τι τελικά

έχει επιτευχθεί ως μάθηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι με τον πειραματισμό θα δοκιμάσουν ό,τι έμαθαν στην πράξη (Jackson & Caffarella, 1994).

Γίνεται επομένως φανερό πως δε θα μπορούσε να απουσιάζει η βιωματική μάθηση από τα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΕΠΑΛ, καθώς έτσι ενισχύεται η πρωτοβουλία και η συλλογικότητα ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και επιτυγχάνεται η απόκτηση γνώσεων, η ανάπτυξη ικανοτήτων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, καθώς επίσης και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Φραγκούλης, 2003). Η επιλογή των θεμάτων των βιωματικών δραστηριοτήτων βασίζονται, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, σε θέματα κοινωνικού προβληματισμού, στο πλαίσιο των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η τοπική κοινωνία, στις σύγχρονες επιστημονικές αναζητήσεις και στο σύνολο των γνωστικών θεμάτων που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που υποστηρίζουν τη βιωματική μάθηση, διακρίνονται σε αυτές που υλοποιούνται μέσα στην τάξη, έξω από την τάξη και σε εκπαιδευτικές ασκήσεις (Jackson & Caffarella, 1994; Φίλιπς, 2005; Valkanos & Fragoulis, 2007). Μέσα στην τάξη προτείνονται τα παιχνίδια ρόλων, η μελέτη περίπτωσης, η ομαδική συζήτηση, η εργασία σε ομάδες, ο καταγισμός ιδεών, η οργάνωση συζήτησης στρογγυλού τραπεζιού, το ψυχόγραμμα (Kondratenko & Kundyumova, 2012; Φίλιπς, 2005; Valkanos & Fragoulis, 2007). Αυτές οι τεχνικές, έχουν σα στόχο την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών ώστε να ενισχυθεί η ομαδοσυνεργατικότητα των εκπαιδευομένων. Οι τεχνικές εκτός τάξης, περιλαμβάνουν δραστηριότητες και παιχνίδια ενώ προωθούν την ομαδικότητα και την κριτική στάση των εκπαιδευόμενων (Jackson & Caffarella, 1994), ενώ σε συνδυασμό με εκπαιδευτικές επισκέψεις, έχει ευεργετικά αποτελέσματα για τους εκπαιδευόμενους (Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi, Sanders, & Benefield, 2006).

Οι εκπαιδευτικές ασκήσεις συνιστούν επιπλέον μεθοδική προσέγγιση αυθεντικών επαγγελματικών καταστάσεων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η βιωματική μάθηση, όπως τα σχέδια εργασίας ή projects. Τα τελευταία συνιστούν βέλτιστο κίνητρο μάθησης και βελτιώνει σημαντικά την αυτοπεποίθηση των αποφοίτων, ως προς την ικανότητά τους να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες επαγγελματικές δραστηριότητες. Σκοπό έχουν να συνδέσουν τη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις προσωπικές εμπειρίες τους και την πραγματικότητα της καθημερινής ζωής, και να εντάξουν στη μαθητική ομάδα όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους, τις πιθανές ιδιαιτερότητες ή αναπηρίες τους, το

φύλο, την κοινωνική και πολιτισμική τους προέλευση. Ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και η δημιουργικότητα των συμμετεχόντων και αναπτύσσονται στάσεις και δεξιότητες που απαιτεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και η δια βίου εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας, της γνώσης και της τεχνολογίας.

Το project ως διδακτική μέθοδος υλοποιείται εντός Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος στα ΕΠΑΛ και στο πλαίσιο των Ερευνητικών Εργασιών. Αξίζει να σημειώσουμε πως σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα των σπουδών για όλα τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ένα μέρος του διδακτικού χρόνου κάθε μαθήματος, που φθάνει μέχρι το 10% του ετήσιου συνολικού χρόνου, πρέπει να διατίθεται για διαθεματικά σχέδια εργασίας. Στην περίπτωση των ΕΠΑΛ, projects, μπορούν να αξιοποιηθούν, στο πλαίσιο των μαθημάτων διερεύνησης της Α΄ τάξης, στα εργαστηριακά μαθήματα ειδικοτήτων ή σε project του Δ΄ έτους μαθητείας. Μπορούν να αφορούν είτε περιγραφή ολοκληρωμένων βασικών εργασιών του επαγγέλματος που θα πρέπει να μπορούν να πραγματοποιηθούν σε όλα τα σχολεία, από όλους τους εκπαιδευτικούς και από όλους τους μαθητές, είτε μέσα από ένα ελεύθερο θέμα που είναι αναγκαίο να προβλέπεται σε κάθε εργαστηριακό μάθημα.

Οι στόχοι που θέτονται μέσω της μεθόδου project είναι οι εξής:

- i. Δημιουργία πλαισίου μάθησης των μαθητών με τρόπο που να ενισχύει τη σκέψη, τη γνώση, τα συναισθήματα και τη δράση.
- ii. Εξοικείωση των μαθητών με την ενεργητική μέθοδο απόκτησης της γνώσης μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση.
- iii. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ώστε να αναπτυχθεί η αλληλεγγύη ανάμεσά τους.
- iv. Ανάπτυξη των κλίσεων, των ιδιαίτερων ταλέντων και ενδιαφερόντων, των πνευματικών και σωματικών ικανοτήτων καθώς και της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών.
- v. Διασύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία.

Τα στάδια υλοποίησης ενός project περιλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό. Ο τελευταίος, αφορά:

- i. Τον εντοπισμό της ομάδας στόχου,
- ii. Την ανάλυση των αναγκών όλων των συμμετεχόντων και της ομάδας στο σύνολο,
- iii. Τον εντοπισμό του προβλήματος,
- iv. Την αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών,

v. Τον προσδιορισμό των στόχων.

Ο σχεδιασμός των δράσεων, περιλαμβάνει α) τη διατύπωση του θέματος προς επεξεργασία, β) την ανάλυση του περιεχομένου, γ) τον προσδιορισμό των γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων, δ) τις δράσεις που θα χρησιμοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία, ε) την επιλογή της μεθόδου και των μέσων και στ) τη συγκρότηση των ομάδων εργασίας.

Η υλοποίηση του project περιλαμβάνει:

- i. την εργασία πεδίου (συλλογή πληροφοριών και γνώσεων),
- ii. την επεξεργασία των γνώσεων και των εμπειριών,
- iii. τη δημιουργία υλικού,
- iv. την παρουσίαση στην ολομέλεια,
- v. τη διαμόρφωση της τελικής εργασίας,
- vi. την τελική παρουσίαση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων.

Η αξιολόγηση της εργασίας μπορεί να πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της υλοποίησής της με στόχο τον επανασχεδιασμό και τη βελτίωση των μεθόδων έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι (διαμορφωτική), είτε στο τέλος της δράσης για να ελεγχθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων, να αναδειχθούν τα θετικά αλλά και οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης με στόχο να αξιοποιηθούν στο μέλλον (τελική).

2.7 Μέθοδοι ανάπτυξης της συνεργατικότητας - Δίνοντας στους μαθητές κίνητρα για μάθηση

Για να δημιουργηθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, τέτοιου που θα επιτρέπει τη δημιουργία συναισθηματικού κλίματος αποδοχής, ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδικότητας. Έτσι, όλοι οι μαθητές θα μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς το φόβο της απόρριψης και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αναγνώρισή τους στο πλαίσιο της ομάδας, ενώ παράλληλα θα καλλιεργείται το αίσθημα αλληλεγγύης προς τους άλλους.

Όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης βασίζονται στη βιωματική διδασκαλία η οποία εφαρμόζεται: α) μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην πρακτική άσκηση, β) των συμμετοχικών τεχνικών όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, οι

συζητήσεις και η αλληλεπίδραση μέσα στη διδασκαλία και γ) μέσω των επιτόπιων επισκέψεων σε φορείς άμεσου ενδιαφέροντος (Courau, 2000; Κόκκος, 2005).

Η ενεργητική συμμετοχή αφορά στη διαμόρφωση του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε ίσο βαθμό, και δίνει την ευκαιρία και στους μαθητές να προτείνουν θέματα μελέτης και να παρουσιάζουν τις εμπειρίες τους. Η εργασία σε ομάδες κάνει αποτελεσματικότερη τη βιωματική διδασκαλία που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ερευνητές αναφέρουν πως η ενεργητική συμμετοχή και η εμπειρική μάθηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας βοηθούν τους μαθητές να δρουν ομαδοσυνεργατικά (Adams, Kayes & Kolb, 2005). Ταυτόχρονα, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλλει στην διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και γενικότερα στην ανακαλυπτική-βιωματική μάθηση (Haddara & Skanes, 2007; Van Petegem, Aelterman, Van Keer, & Rosseel, 2009). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, έχει επίσης δείξει σε έρευνα πως βοηθά την προετοιμασία των μαθητών στην κατοπινή επαγγελματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη (Attle & Baker, 2007).

Η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στη διδακτική και μαθησιακή διεργασία αποτελεί ένα «από τα πιο πρόσφορα μέσα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών» (Μανούσου & Νιάρη, 2016). Παράμετροι για την ανάπτυξη της ομαδικότητας και της συνεργασίας είναι οι δεξιότητες που θα αναπτυχθούν, η εξοικείωση με τη χρήση διαφόρων ερευνητικών εργαλείων και η διαφορετικότητα στις ομάδες. Αποφεύγεται, επομένως, όλοι οι καλοί μαθητές να είναι μέλη μίας ομάδας ή μία ομάδα να αποτελείται αποκλειστικά από αλλοδαπούς μαθητές. Η συνεργατική μάθηση μπορεί να ενισχύσει την εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διεργασία και να εξασφαλίσει υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, κριτική και δημιουργική σκέψη, καθώς και ικανοποίηση από τις σπουδές του.

Από παιδαγωγική άποψη είναι σημαντικό να εκπροσωπούνται στις ομάδες εργασίας μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα της αμοιβαίας υποστήριξης καθώς και τα δύο φύλα για την ύπαρξη ισορροπίας εντός της ομάδας. Ιδιαίτερα στην περίπτωση του επαγγελματικού λυκείου η δημιουργία ομάδων, ρόλων και δραστηριοτήτων θα πρέπει να βασίζονται και στο ενδιαφέρον των μαθητών ως προς την ειδικότητα που θα ακολουθήσουν. Η ομοιογένεια συνίσταται μόνο σε αυτό το σημείο, γιατί υπό κανονικές συνθήκες, οι ομάδες θα πρέπει να είναι ανομοιογενείς σύμφωνα και με τις επίσημες οδηγίες. Οι ομάδες συνήθως είναι τέσσερις ή πέντε και αποτελούνται από τέσσερις έως επτά μαθητές και ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι συντονιστικός. Οι τελευταίοι, παρέχουν τις ειδικές γνώσεις που έχουν, εμπνυχώνουν

και συμβουλεύουν τους μαθητές και ταυτόχρονα τους κατευθύνουν για την οργάνωση του υλικού και στην προετοιμασία της παρουσίασης.

Οι συνεργατικές δράσεις για την αναγνώριση και αξιοποίηση των χαρακτηριστικών των μαθητών προϋποθέτουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τόσο για τον προσδιορισμό των ορίων παρέμβασής τους (δεν έχουν το ρόλο παιδοψυχολόγου ή άλλου ειδικού) όσο και για να παρεμβαίνουν με επάρκεια στις ιδιαίτερες περιπτώσεις. Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των στόχων της εκπαίδευσης μέσω της άμεσης εμπειρίας, είναι ο σωστός σχεδιασμός, η κατάλληλη ανατροφοδότηση της θεματικής πίσω στην τάξη και να λαμβάνεται υπόψη ο κάθε μαθητής ξεχωριστά (Dillon, et. al, 2006; Lewis & Williams, 1994). Η υποστήριξη των σχολείων από δομές ψυχοκοινωνικής υποστήριξης –αλληλεγγύης (ΚΕΔΔΥ, Συμβουλευτικοί σταθμοί νέων που βρίσκονται σε επίπεδο ΔΔΕ, ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι πενταμήνων κοινωνικής υπηρεσίας, εκπαιδευτικούς που διαθέτουν πτυχίο ή και εμπειρία ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, αντίστοιχοι εθελοντές αλληλέγγυων δομών), η δημιουργία τοπικών συνεργασιών, η αλληλοϋποστήριξη των δομών για εξασφάλιση της αξιοπιστίας των υπηρεσιών τους προς τα σχολεία, καθώς και οι συνεργασίες με τους γονείς, λειτουργούν βοηθητικά.

Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών αυθεντικών επαγγελματικών δραστηριοτήτων μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στην αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές, μέσα από ατομικές και συλλογικές εργασίες (κυρίως έρευνες πεδίου σε φορείς, επαγγελματίες, επιχειρήσεις) ή και συγκεκριμένα εργαστηριακά projects που προσομοιάζουν αυθεντικές επαγγελματικές δραστηριότητες, μπορούν να διερευνήσουν ή να διδαχθούν βασικές πτυχές του επαγγέλματος, ειδικά θέματα που αφορούν την τοπική κοινωνία (προληπτική συντήρηση εγκαταστάσεων ξενοδοχείων, ίδρυση ινστιτούτου αισθητικής) να αξιοποιήσουν τις τοπικές γνώσεις (παραγωγή τοπικών προϊόντων) και να καταγράψουν, τη γνώση των τοπικών μαστόρων (μαστορική).

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών της σχολικής μονάδας (διευθυντές, υποδιευθυντές) και η διαμόρφωση συνθηκών ασφάλειας, επαγγελματικής ανάπτυξης και δημιουργικότητας αποτελούν προϋπόθεση για τη επιτυχία των παραπάνω. Η ασφάλεια οικοδομείται κυρίως από την Πολιτεία (<https://drive.google.com/>), ενώ η επιμόρφωση οφείλει να έχει ως περιεχόμενο τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, κυρίως την ενεργητική μάθηση και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη, ώστε να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη να προσφέρουν (ή να

ενθαρρύνουν) εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Έτσι, το επαγγελματικό σχολείο μετασχηματίζεται σε συνεργατικό, σε αντιστοιχία με την πραγματική κοινωνική ζωή και την πραγματική εργασία (Κονταξής, 2016).

Απαραίτητη είναι και η αυτονομία της σχολικής μονάδας και ο περιορισμός της γραφειοκρατίας κατά την οποία όλα ρυθμίζονται από το υπουργείο παιδείας. Η Επαγγελματική εκπαίδευση έχει την ικανότητα να γίνει πολύ ενδιαφέρουσα και ελκυστική αλλά και να τροφοδοτήσει με ιδέες και ενδιαφέρον όλη την εκπαίδευση. Όμως, για να πραγματοποιηθεί αυτό, οι κατάλληλοι νόμοι μπορεί να αποτελούν αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη. Το κύριο είναι ανάπτυξη εφικτού και ελκυστικού οράματος για την σχολική κοινότητα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς τους.

2.8 Η αξιολόγηση του έργου των ομάδων μαθητών

Βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι «η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή» (ΦΕΚ 303 τ. Β 13-3-2003: 3743). Οι μορφές αξιολόγησης διακρίνονται σε:

α) Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση, που εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας και στοχεύει στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων που έχουν οι μαθητές σχετικά με το θέμα που πρόκειται να διδαχθούν και των πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τις μαθησιακές διαδικασίες ανάλογα με το επίπεδο, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, για την επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.

β) Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση. Ελέγχει τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή του συγκεκριμένου προγράμματος. Στόχος της είναι ο έλεγχος της πορείας του μαθητή ενώ προσφέρει σαφή και έγκαιρη ανατροφοδότηση, καθιστά τον μαθητή ενεργό συμμετέχοντα και παρέχει δεδομένα που μπορούν να αναμορφώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση.

γ) Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση. Εφαρμόζεται στο τέλος μιας συγκεκριμένης περιόδου και ελέγχει την επίδοση των μαθητών με στόχο την προαγωγή τους ή την επιλογή και κατάταξή τους. Έμφαση δίνεται στη συνολική πρόοδο

του μαθητή σε σχέση με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και αποδίδεται με έναν βαθμό ο οποίος χρησιμοποιείται στην ενημέρωση των γονέων του μαθητή.

Στις τεχνικές αξιολόγησης περιλαμβάνονται:

- i. Οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις
- ii. Ο ημιδομημένος διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία
- iii. Οι συνθετικές δημιουργικές-διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας/projects)
- iv. Η συστηματική παρατήρηση
- v. Ο ατομικός φάκελος μαθητή (φάκελος εργασιών / δελτίο του μαθητή / Portfolio)
- vi. Η αυτο-αξιολόγηση
- vii. Η ετερο-αξιολόγηση (αξιολόγηση του μαθητή από τους συμμαθητές του)
- viii. Ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών (π.χ. τεστ και προφορική εξέταση).

Οι οδηγίες για την αξιολόγηση των βιωματικών δράσεων και του μαθητή στις ερευνητικές εργασίες στο ΕΠΑΛ, αν και εμπεριέχουν στοιχεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, επί της ουσίας είναι τελική, αφού συνδέεται με τη βαθμολογία του μαθητή στο τέλος κάθε τετραμήνου. Έμφαση δίνεται στο τελικό αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία μάθησης με αποτέλεσμα να μην ενισχύεται η αξιολόγηση κάθε δραστηριότητας μετά την ολοκλήρωσή της από τα ίδια τα μέλη της ομάδας (αυτό-αξιολόγηση) και από τα μέλη της ολομέλειας (ετερο-αξιολόγηση) με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και με στόχο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση.

Στην ερευνητική εργασία/project αξιολογείται η γνώση και η παρουσίασή της αλλά δεν αναδεικνύονται οι στρατηγικές και οι τρόποι κατάκτησης της γνώσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Αξιολογείται η διεξαγωγή της έρευνας αλλά δεν αναδεικνύεται η διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπως και τα αισθήματα ή οι σκέψεις των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία της έρευνας καθώς και ο βαθμός εκπλήρωσης των προσδοκιών τους. Στις βιωματικές δράσεις, αντίστοιχα, ζητήματα διαμορφωτικής αξιολόγησης με στόχο την τροποποίηση του σχεδιασμού ή των μεθόδων, επίσης δεν προσδιορίζονται.

Σύμφωνα με τον Χρυσυφίδη, (2000), προτείνεται ο επανασχεδιασμός των ερευνητικών εργασιών και των βιωματικών δράσεων έτσι ώστε:

- i. η διαμορφωτική αξιολόγηση να συνιστά παράμετρο της υλοποίησης προγραμμάτων με στόχο τη βελτίωση τους,
- ii. να γίνεται ελεύθερη επιλογή θέματος από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις ανάγκες τους
- iii. να υπάρχει η δυνατότητα να αναλαμβάνουν την υλοποίηση projects, όλοι οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις επιθυμίες τους
- iv. να ενισχύεται η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα, η καινοτομία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

B. Έρευνα

3.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Το επαγγελματικό σχολείο και οι ιδιαιτερότητές του προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές τους. Για το σκοπό αυτό, εφαρμόζουν παιδαγωγικές προσεγγίσεις ενεργητικής – διερευνητικής-βιωματικής μάθησης, διαφοροποίησης της διδασκαλίας στα ξεχωριστά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή και αξιοποίησης της ομαδοσυνεργατικής δύναμης που στηρίζονται στην προηγούμενη εμπειρία, στα ενδιαφέροντα, στις δυνατότητες και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των μαθητών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης και ιδιαίτερα της μεθόδου project καθώς και η αποτίμηση των ωφελειών που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συγκεκριμένη ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική. Στόχο αποτελεί η καταγραφή των αντιλήψεων, κινήτρων και προσδοκιών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις βιωματικές δράσεις.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που θα εξετάσουμε είναι οι παρακάτω:

1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη βιωματική μέθοδο project εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική τους ιδιότητα και η κοινωνική τους κατάσταση (Μακρυδημήτρης, 1996).
2. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τον τρόπο διεξαγωγής μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας (Kyriakides et al., 2009).
3. Η συνεργασία εκπαιδευτικού μαθητή βελτιώνει το αποτέλεσμα της βιωματικής μάθησης (Μπαλάσκας, 1984; Κοσσυβάκη, 2006).

4. Η υλικοτεχνική υποδομή συσχετίζεται με τα αποτελέσματα της βιωματικής μάθησης (Hertzberger, 2002).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη βιωματική μέθοδο project;
2. Ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών;
3. Πώς επιδρά η συνεργασία εκπαιδευτικού μαθητή;
4. Η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας σχετίζεται με τα αποτελέσματα της βιωματικής μάθησης;

Επιλέχθηκε, η περίπτωση του ΕΠΑΛ στο νομό Άρτας γιατί υπήρχε η πρόθεση να μελετηθεί μια συγκεκριμένη δομή που εξυπηρετεί τις ανάγκες της έρευνας. Έτσι, οι συμμετέχοντες ανήκουν σ' αυτό το σχολείο.

3.2 Μεθοδολογία

Για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα ως καταλληλότερη μέθοδος, καθώς σύμφωνα με τον Creswell (2011) θεωρείται η ιδανικότερη όταν ο σκοπός είναι η διερεύνηση τάσεων αλλά και η μελέτη συσχετίσεων μεταβλητών. Επιπλέον σύμφωνα με τους Cohen et.al. (2008) επιβάλλεται όταν εξετάζεται κάποια αλλαγή σε κοινωνικά φαινόμενα για τα οποία ζητείται επαλήθευση με αριθμητική ανάλυση και ακόμη κατάλληλη για την ανάδειξη γενικών τάσεων αλλά και τη σύνδεση ή σύγκριση δύο χαρακτηριστικών ή στοιχείων.

Η δειγματοληπτική έρευνα, υλοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου στην ιστοσελίδα της google forms. Αυτό, αφ' ενός διευκόλυνε τη συγκέντρωση μεγαλύτερου δείγματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικά ωράρια και κενά στη διδασκαλία τους και δεν θα ήταν εύκολο να είναι παρόντες σε περίπτωση που η ερευνήτρια τα μοίραζε η ίδια, στη σχολική μονάδα. Ακόμη το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων και δίνει τη δυνατότητα συμπλήρωσής του σε σύντομο χρονικό διάστημα ευνοώντας τη μεγαλύτερη συμμετοχή αλλά και την ειλικρίνεια των απαντήσεων που θα συλλεχθούν (Παρασκευόπουλος, 1993β; Καραγεώργος, 2002; Γκίκα, 2006). Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τη φύση του ερωτηματολογίου και την ανωνυμία που παρέχει κατά τη διαδικασία αποστολής του με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και συμφώνησαν να συμμετέχουν στην έρευνα.

Για την κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου μελετήθηκαν σχετικά συγγράμματα, αλλά και σχετικές έρευνες με το υπό μελέτη θέμα, οπότε και κρίθηκε σωστό για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του αλλά και ταυτόχρονα την επίτευξη του σκοπού και την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων να γίνει συγκερασμός δύο κλιμάκων αλλά επιπρόσθετα να τεθούν και ερωτήσεις που αφορούν την καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βασίζονται στην προσπάθεια διεξαγωγής συμπερασμάτων όσο το δυνατόν πλησιέστερα στην Ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον οι άξονες γύρω από τους οποίους κατευθύνονται οι ερωτήσεις στηρίζονται στα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξε η έρευνα του Ινστιτούτου Εργασίας (ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ, 2017), με θέμα Δια Βίου Μάθηση, Επαγγελματική Κατάρτιση, Απασχόληση και Οικονομία - Νέα δεδομένα, προτεραιότητες και προκλήσεις, καθώς και ύστερα από τη χρήση των βιβλιογραφικών πηγών (Ηλιάδου κ.α., 2010; Αθανασοπούλου κ.α., 2013; Γκέρτσου κ.α., 2007).

Η έρευνα διενεργήθηκε με την εμπειρική μέθοδο της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου που καταχωρήθηκε στην ιστοσελίδα google forms και διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς του ΕΠΑΛ Άρτας. Στόχος της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτών του ΕΠΑΛ αισθητικής για τη βιωματική εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου και επικεντρώνονται: α) στα κίνητρα και τις προσδοκίες καθώς και τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα εργασίας με τη βιωματική μάθηση και β) στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δράσεις.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο (2) τμήματα:

Το 1^ο τμήμα περιλαμβάνει συνολικά έξι (6) ερωτήσεις που αφορούν περισσότερο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, όπως το φύλο καθώς και η ηλικία των ερωτώμενων, η οποία διαιρέθηκε σε έξι (6) επίπεδα: στο πρώτο είναι τα άτομα που έχουν ηλικία από 18 έως 24, στο δεύτερο από 25-34, στο τρίτο από 35-44, στο τέταρτο από 45-54, στο πέμπτο από 55-64, και στο έκτο επίπεδο από 65 και περισσότερο. Επίσης ερωτώνται η επαγγελματική ή μαθητική τους ιδιότητα και τέλος η οικογενειακή τους κατάσταση.

Το 2^ο τμήμα, αφορά τα κίνητρα και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τη βιωματική μάθηση σε προγράμματα εργασίας. Επίσης περιλαμβάνει και ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη

χρησιμότητα της μεθόδου. Συνολικά στο τμήμα αυτό υπάρχουν τριάντα μία (31) ερωτήσεις.

Οι ερωτώμενοι που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας απάντησαν στο ερωτηματολόγιο σημειώνοντας ένα x στο τετράγωνο με το οποίο συμφωνούσαν περισσότερο. Οι απαντήσεις που είχαν να επιλέξουν ήταν οι ακόλουθες:

- i. ναι/όχι
- ii. όχι καλή/μέτρια/καλή/πολύ καλή/η καλύτερη δυνατή

Επίσης για την κλίμακα των απαντήσεων που χρησιμοποιήθηκε ως βάση η μέθοδος Likert με την οποία οι ερωτώμενοι μπορούσαν να δηλώσουν το βαθμό με τον οποίο συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με την ερώτηση που είχε προηγηθεί ισχύει η εξής διαβάθμιση: Με 1="Πολύ", 2="Μέτρια", 3="Λίγο", 4= "Καθόλου", 5="Δεν απαντώ".

3.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ποιότητα μιας μελέτης είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η ευαισθησία της (Zikmund et al., 2011). Η αξιοπιστία της έρευνας προκύπτει όταν τα αποτελέσματά της συμφωνούν με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών στη διάρκεια του χρόνου και στη διαφορετικότητα των περιοχών καθώς και από την εσωτερική τους συνοχή. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν με ελεύθερη βούληση και χωρίς προκαταλήψεις και θα υπάρξει σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης με αποτελέσματα άλλων ερευνών στο σχετικό αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν, είχαν τη δυνατότητα να δεχτούν ή να απορρίψουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα και μόνο εφόσον ήθελαν, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Για να εξασφαλιστεί η σημαντικότητα που προσδίδει η αξιόπιστη μέτρηση, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι εξαιρετικά δομημένες και ίδιες για όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Η εγκυρότητα μιας έρευνας, περιλαμβάνει την εσωτερική και την εξωτερική εγκυρότητα. Η εσωτερική εγκυρότητα περιλαμβάνει το σωστό σχεδιασμό της έρευνας και το ικανό ερευνητικό εργαλείο που θα μετρήσει τα ζητήματα που πρέπει να ερευνηθούν. Για τη διασφάλιση, επομένως, της εσωτερικής εγκυρότητας χρησιμοποιήθηκε η έρευνα του Ινστιτούτου Εργασίας (ΙΜΕ/ΓΣΕΒΕΕ, 2017), καθώς και πληθώρα βιβλιογραφικών πηγών.

Η εξωτερική εγκυρότητα αφορά στο δείγμα ή σε παραμέτρους που μπορεί να επιρεάσουν αρνητικά τη δειγματοληψία (Creswell, 2011). Για το λόγο αυτό, έχουν

προσθεθεί και οι μεταβλητές ελέγχου όπως τα δημογραφικά στοιχεία. Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες διαβεβαίωσαν ότι αντιλαμβάνονται πλήρως τις ερωτήσεις που καλούνταν να απαντήσουν.

Η ευαισθησία της έρευνας αφορά στον βαθμό που μπορεί η έρευνα να διασφαλίσει την ακρίβεια με την οποία μεταβάλλονται οι παράμετροι που εξετάζονται (Zikmund et al., 2011). Για την ακρίβεια της καταγραφής των ζητημάτων που εξετάζονται, δίνονται πέντε διαφορετικές επιλογές απάντησης στο δείγμα, μια 5 βάρη κλίμακα Likert από το 1 έως το 5, που αντανακλούν απαντήσεις συχνότητας ενός συμβάντος από το πολύ (1) έως το δεν απαντώ (5) έτσι ώστε ο κάθε συμμετέχοντας να έχει περισσότερες επιλογές απάντησης σύμφωνα με τη καθημερινότητα και τα βιώματά του.

Η μελέτη της αξιοπιστίας έγινε με τη χρήση του δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbach Alpha και κρίθηκε απαραίτητη για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Συνήθως ο δείκτης Cronbach Alpha θα πρέπει να σημειώνει τιμή μεγαλύτερη του 0,7 για να θεωρείται αξιόπιστος (Cohen et. al., 2008). Η τιμή του δείκτη Cronbach Alpha για τα 37 ερωτήματα που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο και τις κύριες μεταβλητές τους είναι 0,775 εξασφαλίζοντας εσωτερική συνάφεια.

3.4 Δειγματοληψία

Για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας και μετά την κατασκευή του τελικού ερωτηματολογίου συγκεντρώθηκαν τα mail των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια μιας συγκέντρωσης διευθυντή και εκπαιδευτικών του 1^{ου} επαγγελματικού λυκείου του Ν. Άρτας, δόθηκαν στους συμμετέχοντες πληροφορίες για το σκοπό και τη σημασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ώστε να μην αγνοήσουν ή παραβλέψουν την έρευνα. Τα mail όσων εκπαιδευτικών δέχτηκαν να συμμετάσχουν εστάλησαν στην ερευνήτρια και τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν σε όλους μία εβδομάδα αργότερα μέσω της εφαρμογής Google forms η οποία επιτρέπει αυτόματη συλλογή, ομαδοποίηση και αποθήκευση των απαντήσεων. Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και εμπιστευτικά. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στο διάστημα από 1 Νοεμβρίου έως 31 Δεκεμβρίου του 2018.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 104 εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ Άρτας που θα ερωτηθούν. Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, και έτσι τα αποτελέσματα δε μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια. Οι απαντήσεις όμως των εκπαιδευτικών είναι ενδεικτικές της

τάσης που επικρατεί και μπορεί να λειτουργήσει συμβουλευτικά για το σχεδιασμό και την υλοποίηση νέων εργασιών βιωματικής μάθησης.

3.5 Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο επεξεργασίας SPSS16.0 και τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η ανάλυση διακύμανσης μιας μεταβλητής (Ανοva I) για τα δείγματα που παρουσιάζουν κανονικότητα, ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson r, το Independent Sample t-Test και η ανάλυση κύριων συνιστωσών (PCA) για μεταβλητές που έδειξαν σημαντική διαφορά και εξετάζει τη σχέση που έχουν μεταξύ τους οι εξωτερικές μεταβλητές με τις εσωτερικές παραμέτρους (φύλο, ηλικία, κοινωνική κατάσταση, εκπαίδευση, ηλικία) ώστε να οδηγηθούμε στην αιτία που προκαλεί τις μεταβολές. Η παραγοντική ανάλυση των αντιστοιχιών εφαρμόζεται με εξαιρετική επιτυχία και σε ποσοτικές μεταβλητές οι οποίες μετρούν μόνο πληθυσμούς ειδών σε ένα πλήθος δειγμάτων, των οποίων η κατανομή κατά μήκος μίας χωροταξικής κλίμακας διαβάθμισης εμφανίζει σε κάποια θέση ένα μέγιστο αφθονίας (κορυφή) χαρακτηριστικό για κάθε είδος. Η ανάλυση κύριων συνιστωσών πραγματεύεται τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δύο διαφορετικών ομάδων μεταβλητών, στις οποίες εκλαμβάνεται η μία ως εξαρτημένη και η άλλη ως ανεξάρτητη. Είναι διερευνητική τεχνική που στοχεύει στην ανάλυση πινάκων συχνοτήτων διπλής ή πολλαπλής κατεύθυνσης (δύο ή περισσότερων μεταβλητών), εξάγοντας παράλληλα κάποια μέτρηση αντιστοιχίας μεταξύ των σειρών και των στηλών. Η ανάλυση αυτή είναι και περιγραφική των στοιχείων διότι απλουστεύει σημαντικά τις σύνθετες σχέσεις που ενδεχομένως αναπτύσσονται από την τεράστια συλλογή των στοιχείων, χωρίς την απώλεια σημαντικής πληροφόρησης (Greenacre, 2007). Η ανάλυση των αντιστοιχιών στηρίζεται στην πολυμεταβλητή μεταχείριση των στοιχείων, λαμβάνοντας υπόψη πολλαπλές κατηγορικές μεταβλητές, δίχως να καταφεύγει δηλαδή στην κατά ζεύγη εξέταση των μεταβλητών και εφαρμόζεται σε πίνακες με ποσοτικές μεταβλητές. Ως αποτέλεσμα, είναι η δημιουργία γραφημάτων X-Y των σημείων που προκύπτουν από τις στήλες και σειρές, με στόχο την ανεύρεση δομικών σχέσεων μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών και παρατηρήσεων. Η αναγκαιότητα χρήσης της μεθόδου αυξάνει θεαματικά, όταν υπάρχει μεγάλος όγκος στοιχείων ο οποίος δυσκολεύει την απλή επισκόπηση και αντίληψη κάποιας δομικής σχέσης αυτών, όταν υπάρχει ομοιογένεια

μεταξύ των μεταβλητών και συνεπώς έχει ουσία η εκτίμηση των στατιστικών αποστάσεων μεταξύ των στηλών και σειρών, αλλά και όταν δεν υπάρχει προηγούμενη πληροφόρηση προς τη φύση σύνδεσης των στοιχείων μεταξύ τους. Η ανάλυση των αντιστοιχιών αποτελεί προέκταση της ανάλυσης των κύριων συνιστωσών (PCA).

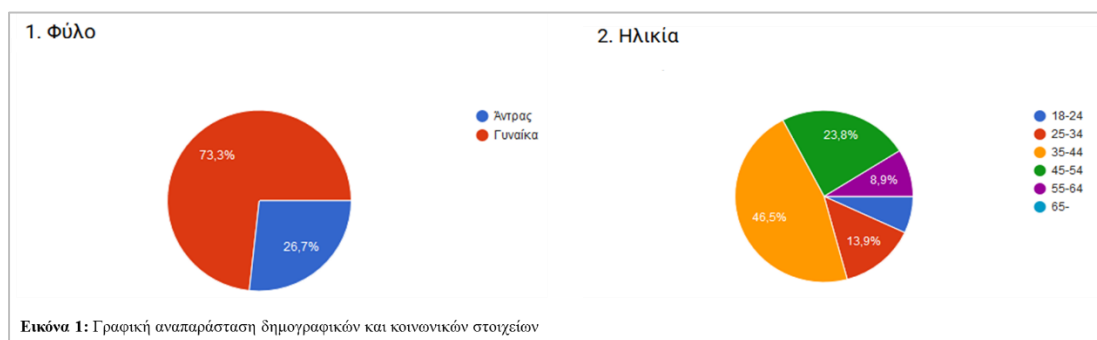
Αρχικά οι απαντήσεις καταχωρήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν. Στη συνέχεια ακολούθησε περιγραφική στατιστική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων και ανάλυση των ερευνητικών ερωτήσεων και υπολογίστηκαν οι συχνότητες και οι σχετικές συχνότητες. Η επιλογή των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων έγινε καθώς όπως προαναφέρθηκε καθώς επιχειρούν μία πολυδιάστατη προσέγγιση του θέματος και παρατίθεται στο παράρτημα.

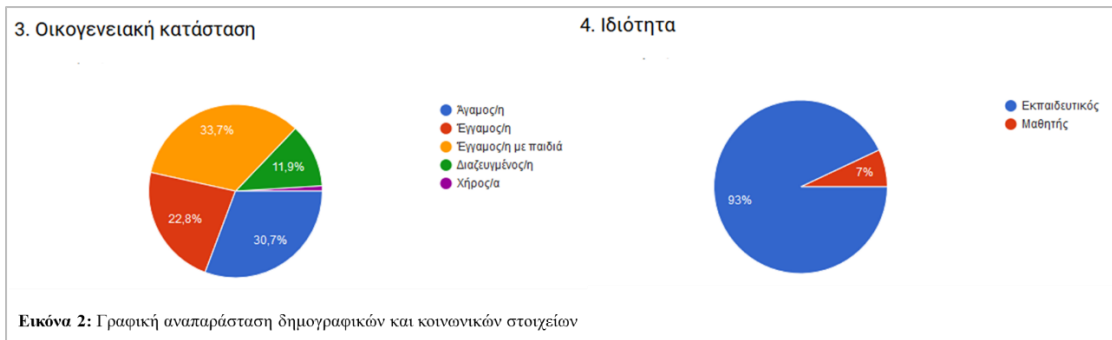
Γ. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

4.1 Κοινωνικά-Δημογραφικά Στοιχεία

I. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη βιοματική μέθοδο project εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Στο σύνολο των ερωτήσεων συγκεντρώθηκαν 104 απαντήσεις. Απάντησαν 76 γυναίκες (ποσοστό 73,3%) και 28 άντρες (ποσοστό 26,7%), ενώ οι ηλικίες τους κυμαίνονται σε ποσοστό 46,5% στην περιοχή 35-44 χρονών, σε ποσοστό 23,8% στην περιοχή 45-54 χρονών και σε ποσοστό 13,9% στην περιοχή 25-34 χρονών (Εικόνα 1). Σε ποσοστό 33,7% είναι παντρεμένοι με παιδιά, το 30,7% είναι άγαμοι, 22,8% είναι έγγαμοι και 11,9% είναι διαζευγμένοι (Εικόνα 2).





Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και σε ποσοστό 48,9% εργάζονται 11-20 χρόνια, σε ποσοστό 29,3% 1-10 χρόνια και σε 21,3% περισσότερο από είκοσι χρόνια. Επίσης σε ποσοστό 40,2 % έχουν πτυχίο ΑΕΙ, σε ποσοστό 13,4% έχουν πτυχίο ΤΕΙ, ενώ σε 37,1% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Γίνεται φανερό πως στην υψηλή πλειοψηφία τους (77,3%) έχουν ανώτατη και υψηλή εκπαίδευση (Εικόνα 3).



Συνοψίζοντας, το προφίλ των συμμετεχόντων διαμορφώνεται, από εκπαιδευτικούς ηλικίας 35-44 ετών, γυναίκες παντρεμένες με παιδιά, κατόχους πτυχίου ή και μεταπτυχιακού, που εργάζονται 11-20 έτη και μαθητές της τάξης μαθητείας.

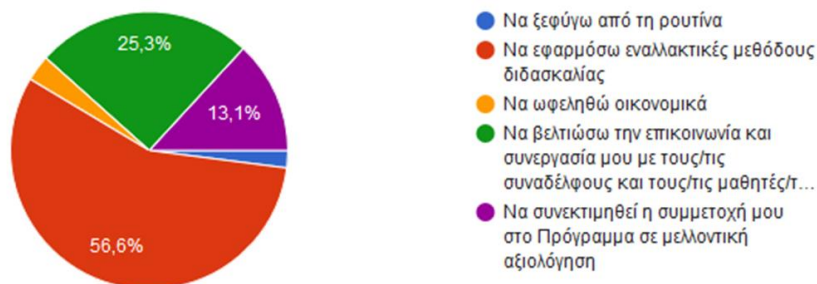
4.2 Κίνητρα συμμετοχής και προσδοκίες εκπαιδευτικών

Π. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τον τρόπο διεξαγωγής μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου διερευνά τα κίνητρα και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δράσεις της βιωματικής μάθησης και της μεθόδου project. Ως προς τα κίνητρα, το πρώτο που αναφέρθηκε και με μεγάλη διαφορά από τα υπόλοιπα (56,6%) είναι η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Ακολουθεί η βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών σε ποσοστό

25,3%, καθώς και η συνεκτίμηση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού για τυχόν μελλοντική αξιολόγηση σε ποσοστό 13,1% (Εικόνα 4).

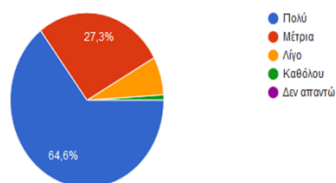
1. Ποια ήταν τα κίνητρα συμμετοχής σας σε πρόγραμμα βιωματικής μάθησης; Σημειώστε στα τετράγωνα αριθμούς με αξιολογική σειρά (1 για την πρώτη επιλογή, 2 για την αμέσως επόμενη).



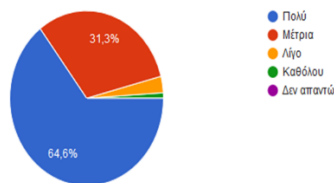
Εικόνα 4: Γραφική αναπαράσταση των κινήτρων για την εφαρμογή βιωματικής διαδικασίας μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η διαδικασία της βιωματικής μάθησης συνιστά προσφορά, σε μέτριο με πολύ μεγάλο βαθμό (ποσοστό $64,6\%+27,3\%=91,9\%$) προηγούμενων δικών τους εμπειριών, ενώ παράλληλα αποτελούν σε ποσοστό $64,6\%+31,3\%=95,9\%$ την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που διδάσκουν στη σχολική τάξη (Εικόνα 5).

2. Θεωρείτε ότι η βιωματική μάθηση είναι προσφορά εμπειριών από τον εκπαιδευτικό;



3. Θεωρείτε ότι η βιωματικές δράσεις είναι πρακτική εφαρμογή της προσφερόμενης γνώσης;



Εικόνα 5: Γραφική αναπαράσταση των προσδοκιών μετά την εφαρμογή βιωματικής διαδικασίας μάθησης

Στο βαθμό που αυτές οι δράσεις επηρεάζουν τους μαθητές, αναφέρουν πως με αυτό το είδος μαθησιακής διαδικασίας, το ενδιαφέρον του μαθητή αναζωπυρώνεται σε μέτριο με πολύ μεγάλο βαθμό (97,9%) και πως η βιωματική μάθηση είναι ένας πολύ καλός τρόπος για να συνδυάζονται οι θεωρητικές γνώσεις που παρέχει το σχολείο, με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (ποσοστό 94,9%) (Εικόνα 6).



Επίσης αναφέρουν πως σε μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό: η βιωματική μάθηση βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών (ποσοστό 95%), αυξάνει τη δημιουργικότητά τους (ποσοστό 96,9%), συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας (ποσοστό 88,9%). Αξίζει να σημειώσουμε πως το 11,1% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφέρει πως η συμβολή της βιωματικής μάθησης στην αύξηση της παραγωγικότητας είναι λίγη (Εικόνες 7, 8).

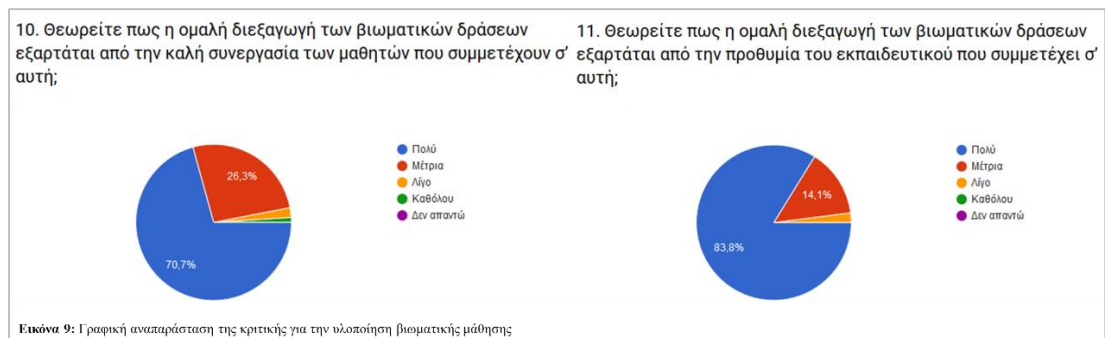


III. Η συνεργασία εκπαιδευτικού μαθητή βελτιώνει το αποτέλεσμα της βιωματικής μάθησης.

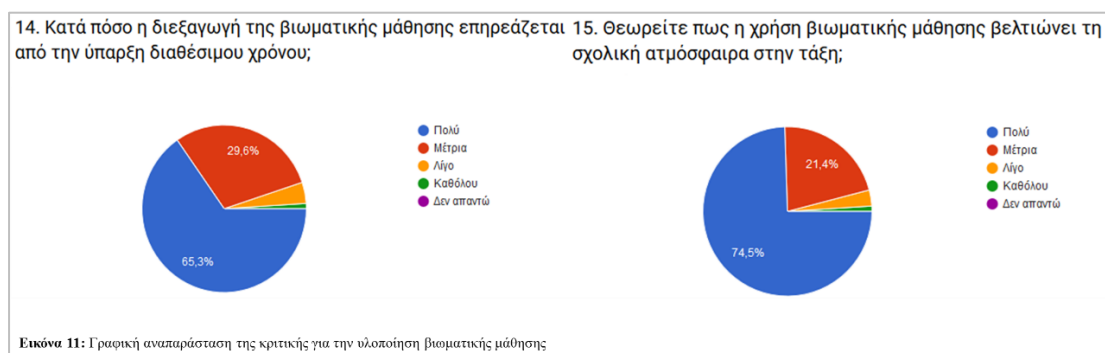


Ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή διεξαγωγή των βιωματικών δράσεων οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν κυρίως: α) την προθυμία των μαθητών (ποσοστό

94,9%) αλλά και των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν (ποσοστό 97,9%), β) τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (ποσοστό 97%), καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (ποσοστό 98%) και γ) την ύπαρξη κατάλληλου χώρου (ποσοστό 96,9%) και διαθέσιμου χρόνου (ποσοστό 94,9%) (Εικόνες 8, 9, 10, 11).



Επιπρόσθετα, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως ο βαθμός στον οποίο συμβάλλουν ο κατάλληλα διαμορφωμένος χρόνος και ο διαθέσιμος χρόνος είναι μέτριος έως μεγάλος σε ποσοστά 96,9% και 94,9% αντίστοιχα (Εικόνα 10, 11).



Τα οφέλη που μπορούν να έχουν μετά την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης, αφορούν σε μέτριο με πολύ μεγάλο βαθμό τη σχολική ατμόσφαιρα στην τάξη (ποσοστό 95,9%) και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή (ποσοστό 77,8%). Επιπλέον υπάρχει και ένα ποσοστό 14,1% που θεωρεί πως η βιωματική μάθηση μόνο λίγο βελτιώνει τις παραπάνω σχέσεις (Εικόνα 11, 12).

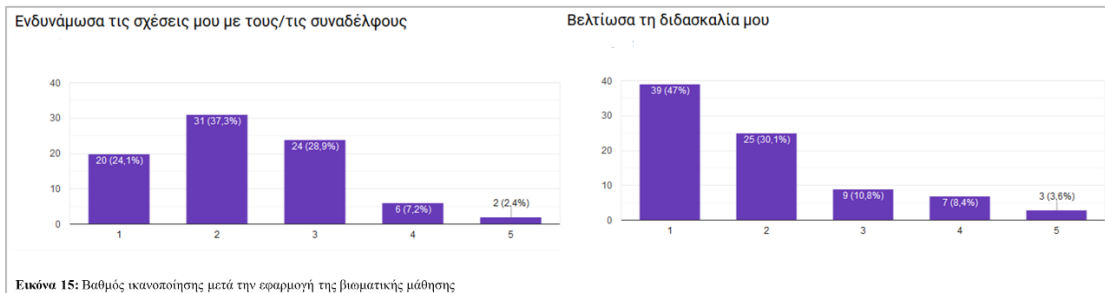
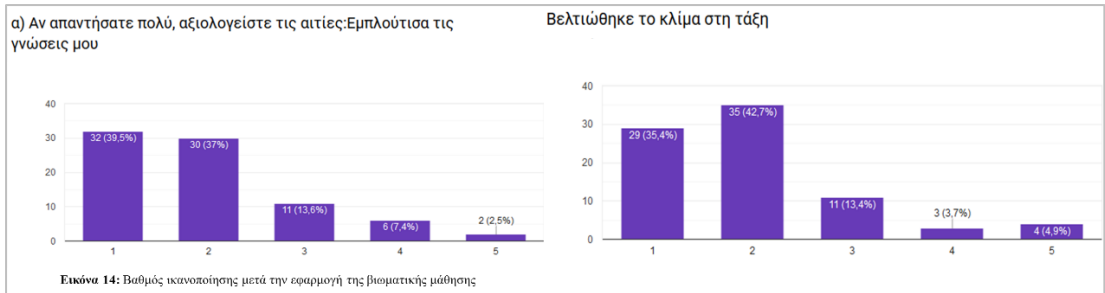


Σχετικά με τη διαδικασία της βιωματικής μάθησης, σε ποσοστό 48,5% οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν σε μέτριο βαθμό το παιχνίδι ρόλων, πολύ σε ποσοστό 35,4% και λίγο, σε ποσοστό 11,1% (Εικόνα 12).

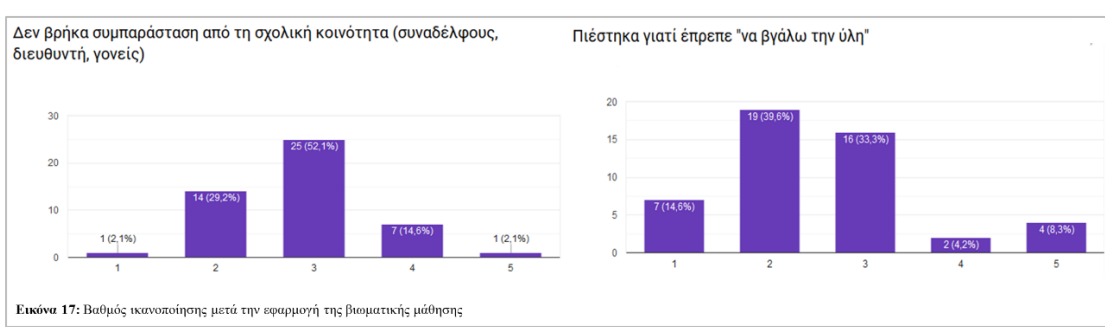
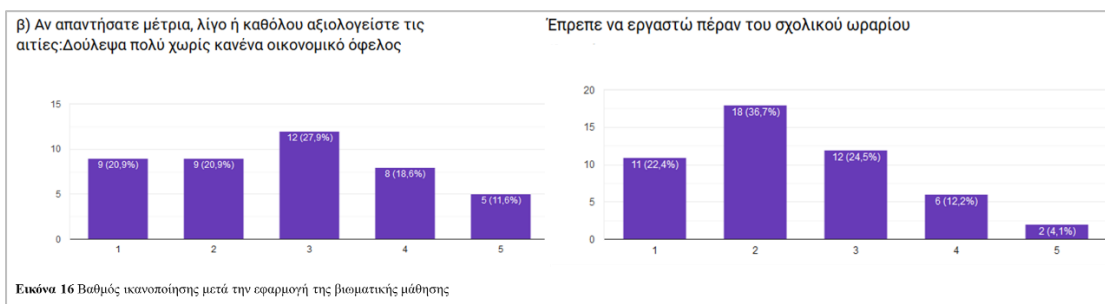


Υλοποίησαν σχέδια εργασίας σε μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό (ποσοστό 89,8%) κατά τη διάρκεια της βιωματικής μάθησης και τα συνδύασαν με συγκεκριμένα μαθήματα και διδακτικές ενότητες (ποσοστό 89,8%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ικανοποιήθηκε από το πρόγραμμα (ποσοστό 97%) (Εικόνα 13).

Σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα σχέδια εργασίας και τις δράσεις βιωματικής μάθησης συγκεντρώσαμε δυο κατηγορίες απαντήσεων. Στο πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποίησης πήραμε 81 απαντήσεις και στο μέτριο 43-48. Στην πρώτη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως εμπλούτισαν πολύ τις γνώσεις τους (76,5%), βελτίωσαν πολύ το κλίμα στην τάξη (78,1%) (Εικόνα 14), ενδυνάμωσαν μέτρια έως πολύ τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους σε ποσοστό 64,1% και λίγο, σε ποσοστό 28,9%, ενώ βελτίωσαν μέτρια έως πολύ τη διδασκαλία τους σε ποσοστό 77,1% (Εικόνα 15).



Στην κατηγορία που αφορά όσους εκπαιδευτικούς ικανοποιήθηκαν μέτρια έως καθόλου από τις δράσεις της βιοματικής μάθησης, συγκεντρώσαμε ως αιτίες τα παρακάτω: Σε ποσοστό 52,1% βρήκαν «λίγη» συμπαράσταση από τη σχολική κοινότητα, το 39,6% ένιωσαν «μέτρια» την πίεση να τελειώσουν την ύλη του μαθήματος, σε ποσοστό 36,7% όμοια ανέφεραν πως έπρεπε να εργαστούν επιπλέον του σχολικού ωραρίου και σε ποσοστό 27,9% θεώρησαν «λίγο» πως δούλεψαν χωρίς κανένα οικονομικό όφελος (Εικόνα 16, 17).



Το 89,8% των εκπαιδευτικών συνδύασαν το σχέδιο εργασίας με τις διδακτικές ενότητες και συγκεκριμένα μαθήματα, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών σε ποσοστό 95% ενδιαφέρθηκαν και ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του μαθήματος σε μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό (Εικόνα 18).



Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν κατά το προηγούμενο έτος, 1-2 δράσεις βιωματικής μάθησης σε ποσοστό 53,1% και 3-5 σε ποσοστό 33,7%, ενώ οι μαθητές εργάζονται συχνά (ποσοστό 61,9%) στο χώρο της σχολικής τάξης και στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης (Εικόνα 19).

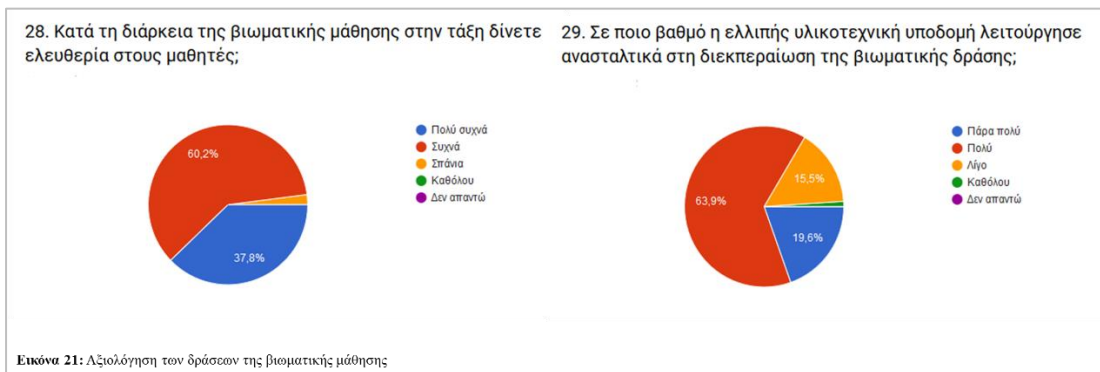


Σχετικά με τη διαδικασία πραγματοποίησης της βιωματικής μάθησης, οι εκπαιδευτικοί συχνά και πολύ συχνά δίνουν οδηγίες (ποσοστό 94,8%), προσδιορίζουν αρμοδιότητες (ποσοστό 92,8%) (Εικόνα 20) και δίνουν ελευθερία στους μαθητές (ποσοστό 98%) (Εικόνα 21).

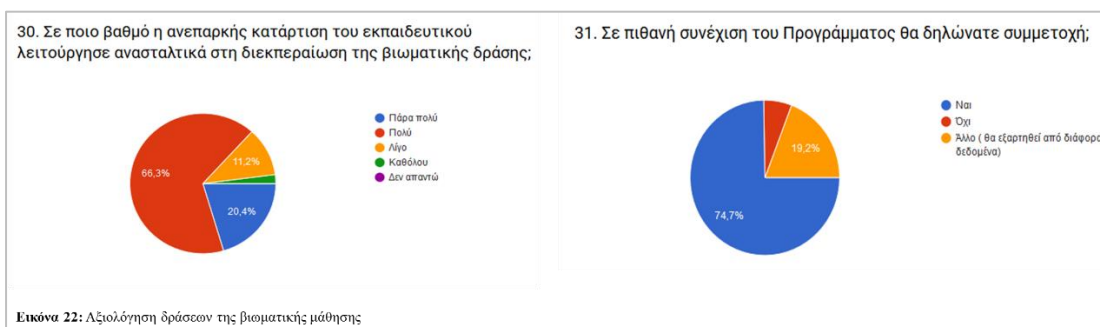


IV. Η υλικοτεχνική υποδομή συσχετίζεται θετικά με τα αποτελέσματα της βιωματικής μάθησης.

Ανασταλτικά στη διεκπεραίωση της βιωματικής δράσης σε πολύ μεγάλο βαθμό λειτουργούν η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (63,9%) (Εικόνα 21) και η ανεπαρκής κατάρτιση του εκπαιδευτικού (66,3%) (Εικόνα 22).



Στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 74,7%) και παρά τις όποιες αντιλήψεις, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως θα συμμετείχαν σε επόμενα προγράμματα βιωματικής μάθησης (Εικόνα 22).



Συνοψίζοντας τις 31 απαντήσεις αυτού του τμήματος, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν και θα συνεχίσουν να υλοποιούν προγράμματα βιωματικής μάθησης με κίνητρο την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων μάθησης και έχοντας σαν προσδοκία τη σύνδεση της σχολικής γνώσης, με τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας. Κρίσιμη παράμετρος είναι η καλή συνεργασία

μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, ενώ το μεγαλύτερο όφελος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας. Ανασταλτικός παράγοντας κρίνεται η απουσία συμπαράστασης και υποστήριξης από τη σχολική κοινότητα (διευθυντής, συνάδελφοι, γονείς/κηδεμόνες).

4.3 Στατιστική Ανάλυση

Εξετάσαμε τα κίνητρα για την ανάληψη δράσεων βιωματικής μάθησης από τους εκπαιδευτικούς ως προς τις παραμέτρους που ορίζουν το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, το πτυχίο, η οικογενειακή κατάσταση. Τα κίνητρα με βάση την πλειοψηφία των απαντήσεων αφορούσαν: α) την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, β) τη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους συναδέλφους, γ) την οικονομική ωφέλεια, δ) τη συνεκτίμηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε μελλοντική αξιολόγηση. Εκτός από τα κίνητρα, διερευνήθηκαν οι προσδοκίες, η κριτική και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ίδιες παραμέτρους.

Οι τιμές που υπολογίσθηκαν για τις παραπάνω απαντήσεις, συνιστούν ανεξάρτητα δείγματα. Έτσι, ελέγχθηκαν οι μεταβλητές, και στην περίπτωση που ικανοποιούν τις συνθήκες κανονικότητας και ανάλογα με την ομοιογένεια των επιμέρους κλάσεων που παρουσιάζουν εξετάστηκαν με το t-test ή με την ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA) για σημαντικές διαφορές μεταξύ τους (p_{value}). Πραγματοποιήθηκε και υπολογίσθηκαν οι συσχετίσεις με βάση το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r). Στην περίπτωση του φύλου που παρουσίασε σημαντική διαφορά με τις μεταβλητές της έρευνας πραγματοποιήθηκε και κύρια ανάλυση συντεταγμένων (Principal Coordinate analysis-PCO), με μεταβλητές τη διδακτική εμπειρία και το φύλο. Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

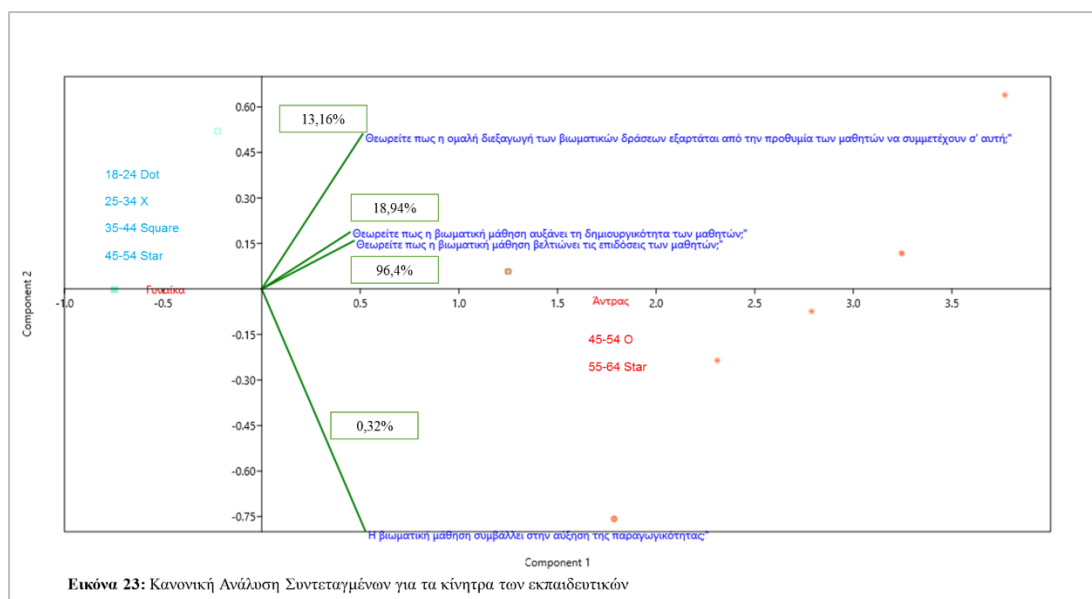
I. Κίνητρα εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή σε δράσεις βιωματικής μάθησης

Σημαντικές διαφορές ως προς τα κίνητρα παρουσιάζουν μόνο το φύλο και τα έτη εργασιακής εμπειρίας ($p_{value}<0,05$). Οι παράμετροι που ορίζουν τα κίνητρα σχετίζονται υψηλά θετικά μεταξύ τους (Πίνακας 1).

pvalue	Κίνητρα	Pearson	r
		Βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών	0.94307
φύλο	5,51E-38	Αύξηση της δημιουργικότητας των μαθητών	0.98389
προϋπηρεσία	2,01E-53	Αύξηση της παραγωγικότητας	0.95305
		Εξαρτάται από την προθυμία των μαθητών	0.96189

Πίνακας 1: Ανάλυση Διακύμανσης και συσχέτιση για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών

Η κύρια ανάλυση συντεταγμένων ομαδοποιεί τα κίνητρα με το φύλο, αναδεικνύοντας πως τα κίνητρα πιθανότατα συσχετίζονται με τους άντρες ηλικίας 45-54 ετών. Σε ποσοστό 96,4% το βασικό κριτήριο για τη συμμετοχή σε βιωματικές δράσεις είναι η βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών, ενώ η αύξηση της παραγωγικότητας συνιστά διαφορετική ομάδα παραμέτρων και συσχετίζεται πιθανότατα αρνητικά με τα κίνητρα των γυναικών όλων των ηλικιών (Εικόνα 26).



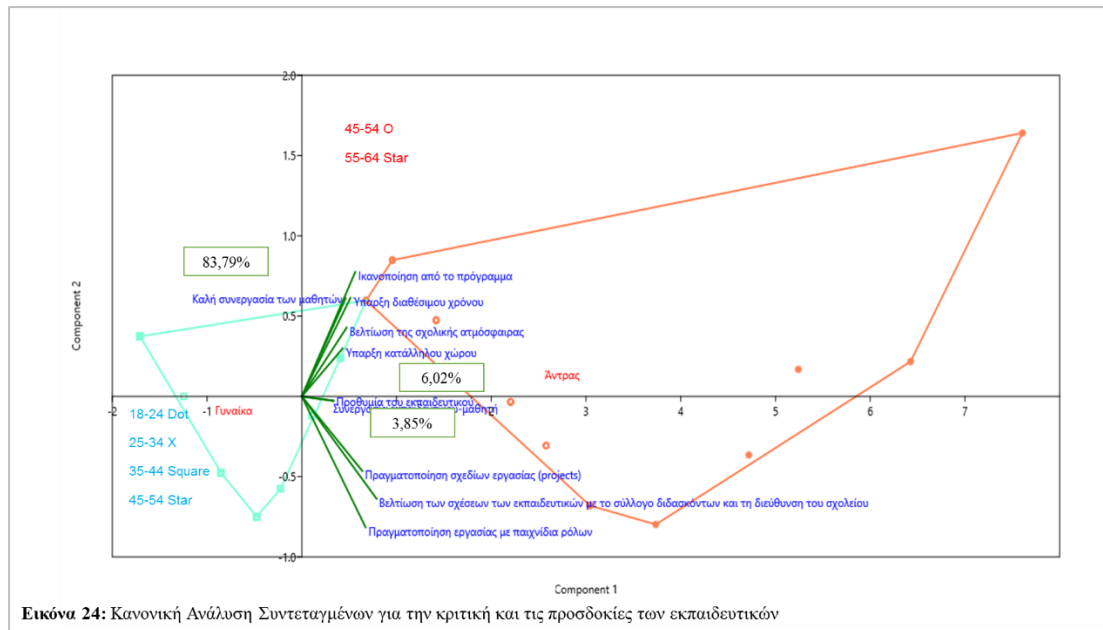
II. Κριτική σχετικά με τη βιωματική μάθηση και τα προγράμματα εργασίας

Σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη βιωματική μέθοδο (ερευνητική υπόθεση 1) παρουσιάζονται μόνο για το φύλο ($p_{value}=9,62E-30$). Οι παράμετροι από τις οποίες εξαρτάται η καλή κριτική και οι προσδοκίες που ικανοποιούνται συσχετίζονται υψηλά θετικά μεταξύ τους (Πίνακας 2).

Pearson	r
Καλή συνεργασία των μαθητών	0.79553
Προθυμία του εκπαιδευτικού	0.77614
Συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή	0.77614
Ύπαρξη κατάλληλου χώρου	0.78793
Ύπαρξη διαθέσιμου χρόνου	0.91004
Βελτίωση της σχολικής ατμόσφαιρας	0.92446
Βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών με το σύλλογο διδασκόντων και τη διεύθυνση του σχολείου	0.80574
Πραγματοποίηση εργασίας με παιχνίδια ρόλων	0.74382
Πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας (projects)	0.75498
Ικανοποίηση από το πρόγραμμα	0.9004

Πίνακας 2: Συντελεστής συσχέτισης για την κριτική και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την κύρια ανάλυση συντεταγμένων και για το φύλο που παρουσίασε σημαντικές διαφορές παρατηρείται η δημιουργία δυο διακριτών ομάδων που αντιστοιχούν στις γυναίκες και τους άντρες. Γίνεται φανερό πως οι γυναίκες στις ηλικίες 35-44 χρονών, πιθανότατα αμφισβητούν την ύπαρξη κατάλληλου χώρου και διαθέσιμου χρόνου, καθώς και τη βελτίωση της σχολικής ατμόσφαιρας στην τάξη με αποτέλεσμα να μη μένουν ικανοποιημένες από τα προγράμματα βιωματικής μάθησης. Στα ίδια θέματα οι άντρες ηλικίας 45-54 ετών, έχουν πιθανότατα την ακριβώς αντίθετη γνώμη. Επίσης, υποστηρίζουν ως απαραίτητες προϋποθέσεις, τη συνεργασία εκπαιδευτικού – μαθητή καθώς και την προθυμία του εκπαιδευτικού για να συμμετέχει σε βιωματικές δράσεις. Οι άντρες εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας, είναι πολύ πιθανό, να υλοποιούν προγράμματα εργασίας (projects) και να εφαρμόζουν παιχνίδια ρόλων στις δράσεις βιωματικής μάθησης, ενώ επιτυγχάνουν βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων τους και του διευθυντή. Η ίδια ανάλυση αναδεικνύει πως η βασική παράμετρος που οδηγεί τις μεταβολές ως προς την επιτυχία της βιωματικής μάθησης είναι σε ποσοστό 83,79% η καλή συνεργασία των μαθητών (Εικόνα 24).



Εικόνα 24: Κανονική Ανάλυση Συντεταγμένων για την κριτική και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών

Συνοψίζοντας, η στατιστική ανάλυση αναδεικνύει το φύλο ως βασική παράμετρο που επηρεάζει τα κίνητρα, τις προσδοκίες αλλά και το βαθμό ικανοποίησης εκπαιδευτικών από τις δράσεις βιωματικής μάθησης και ιδιαίτερα των προγραμμάτων εργασίας. Κίνητρο για τη συμμετοχή σε βιωματικές δράσεις αποτελεί η βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών, απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά η καλή συνεργασία μεταξύ μαθητών και ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών εξαρτάται από την προηγούμενη εμπειρία σε τέτοιου είδους δράσεις.

4.4 Ανάλυση ερευνητικών υποθέσεων

Η παρούσα εργασία εξέτασε 5 ερευνητικές υποθέσεις ως προς την ισχύ τους στην περίπτωση του Νομού Άρτας. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 104 απαντήσεις εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης και μαθητών από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις πως οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη βιωματική μέθοδο project ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (υπόθεση, 1). Η δεύτερη υπόθεση επιβεβαιώνεται μόνο ως προς την αύξηση της δημιουργικότητας, τη βελτίωση της επίδοσης και την προθυμία των μαθητών που συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους και εξαρτώνται από την αποτελεσματική διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Το 3^ο και 4^ο ερώτημα επαληθεύονται ακριβώς αφού η συνεργασία εκπαιδευτικού μαθητή και ο κατάλληλος χώρος επηρεάζουν την επιτυχία των προσδοκιών από τη βιωματική μάθηση. Επιπλέον, η συμμετοχή στα προγράμματα βιωματικής μάθησης συνδέεται με

την μετέπειτα πορεία των μαθητών στην επαγγελματική τους εξέλιξη και καριέρα και συσχετίζεται σημαντικά με τον υψηλό βαθμό ικανοποίησής τους (ερώτημα, 5).

Δ. Συμπεράσματα και προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως η βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών, σε συνδυασμό με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας δίνουν το απαραίτητο κίνητρο για να συμμετέχουν σε προγράμματα βιωματικής μάθησης. Η ομαδοσυνεργατικότητα, ο κατάλληλος χώρος και ο διαθέσιμος χρόνος των εκπαιδευτικών εγγυώνται για τα αποτελέσματα των βιωματικών δράσεων. Τελικά ο βαθμός ικανοποίησης αν και επηρεάζεται θετικά από την ύπαρξη προηγούμενων αντίστοιχων εμπειριών αφορά και τη χρήση των γνώσεων που έχουν αποκτήσει στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν λόγω του μικρού δείγματος, θα μπορούσαν όμως να θεωρηθούν ενδεικτικά της τάσης για το θέμα που μελετήθηκε στο χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Με το κατάλληλο στρατηγικό σχέδιο που θα διαθέτει εφικτό και ελκυστικό όραμα για τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη θεσμική υποστήριξή του από το υπουργείο παιδείας, η επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να γίνει ελκυστική αλλά και να τροφοδοτήσει με ιδέες και ενδιαφέρον όλη την εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική πολιτική όλων των κρατών καθώς και οι διεθνείς οργανισμοί έχουν θέσει ως προτεραιότητα, τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης καθώς και την ανάπτυξη μιας κουλτούρας ποιότητας που θα διασφαλίζει μια Ευρώπη ανταγωνιστική που δυναμικά θα διεκδικεί μια βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή (Δαγκλής, 2008). Η εξέλιξη της τεχνολογίας διευκολύνει τη διάχυση της γνώσης, γεγονός που επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης. Πλέον η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως στοχαστική διαδικασία, που δίνει έμφαση στην επίλυση προβλημάτων μέσω διερεύνησης και πειραματισμού (Παπαναούμ, 2008).

Παράλληλα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως διαμορφώνεται στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της οικονομικής ύφεσης, καλείται να ανταπεξέλθει στην απαίτηση για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών που να δραστηριοποιούνται φιλόδοξα και δημιουργικά στον ολοένα και πιο ανταγωνιστικό χώρο της εργασίας και σε μια κοινωνία της γνώσης (Ξωχέλλης, 2005; Παπαναούμ, 2008).

Η επένδυση στην επαγγελματική εκπαίδευση, ενισχύει την καινοτομία και προωθεί τη δημιουργικότητα μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας αλλά και με την προώθηση της επιστήμης και των τεχνών και στοχεύει σε μια κοινωνία που δέχεται και ενσωματώνει τη διαφορετικότητα ιδιαίτερα όταν διαθέτει πιστοποιημένα προσόντα, ικανότητες και δεξιότητες που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της εποχής (Βάθη, 2011). Αξίζει να σημειώσουμε πως η σημερινή κατάσταση στην αγορά εργασίας και η εικόνα της Επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν επιτρέπουν την επίκληση εξωτερικών κινήτρων μάθησης – επιβράβευσης (επαγγελματική αποκατάσταση, κοινωνική καταξίωση) γεγονός που καθιστά αναγκαία τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων μάθησης.

Η επαγγελματική εκπαίδευση, έχει υψηλές απαιτήσεις για γνώσεις και δεξιότητες, ενώ αντιμετωπίζει την πρόκληση να υποστηρίξει μαθητές ή να επανεντάξει κάποιους που έχουν απορρίψει την εκπαιδευτική διαδικασία σε προηγούμενες βαθμίδες, με διαφορετικούς και ελκυστικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης. Προϋπόθεση στην επιτυχή προσπάθειά της, συνιστά η εθελούσια ενεργός συμμετοχή του ίδιου του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις παραπάνω απαιτήσεις καλούνται να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι αλλά κυρίως να συνεργάζονται σε επίπεδο σχολείου, σε επίπεδο ειδικότητας και μαθημάτων ώστε να διαμορφώνεται το κατάλληλο συνεργατικό ψυχοκοινωνικό κλίμα και να πολλαπλασιάζεται η αποδοτικότητα των προσπαθειών τους.

Στα πλαίσια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της μαθησιακής διαδικασίας, η ενεργός συμμετοχή και η βιωματική μάθηση συντελούν στην ολοκληρωμένη εκπαίδευση των νέων. Η σύσταση μικρών ομάδων εργασίας, ο διάλογος στην τάξη, τα σεμινάρια, οι ασκήσεις, οι διαλέξεις, τα εργαστήρια σε εξειδικευμένους τομείς λειτουργούν συμπληρωματικά για την υλοποίηση των στόχων του μαθήματος.

Η παρούσα εργασία, παρά το γεγονός ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών του Νομού Άρτας ήταν αντιπροσωπευτικό, θα μπορούσε να διερευνηθεί και σε άλλες περιοχές που θα προσφέρουν παραπάνω ερευνητικά δεδομένα. Η έρευνα μπορεί να συγκεκριμενοποιηθεί περισσότερο, με γνώμονα την ηλικία των ατόμων, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επίπεδο διαβίωσης που θα συνδεθεί με τις περιοχές που αυτές θα διεξαχθούν. Ενδιαφέρον θα είχε, με στόχο την αναζήτηση πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων και, στην περίπτωση που διαθέταμε τον κατάλληλο χρόνο, ο συνδυασμός ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων. Επιπλέον, η ίδια εργασία θα

μπορούσε να επεκταθεί σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Γενικών Λυκείων καθώς και να συμπεριλάβει τις απόψεις ανθρώπων που εργάζονται σε τμήματα ανθρώπινων πόρων σε εταιρίες για να γίνει μια συγκριτική μελέτη των απαντήσεων και από τις δύο πλευρές (εκπαίδευση-επιχειρήσεις). Θα άξιζε να διερευνηθεί περισσότερο, η σχέση της βιωματικής μάθησης και των προγραμμάτων εργασίας με θέματα που σχετίζονται με την αγορά εργασίας και τις επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται στη συγκεκριμένη εποχή και την περιοχή που διεξάγεται η έρευνα. Η καταγραφή και η αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων θα οδηγήσει σε διαμόρφωση ρεαλιστικών καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης που θα μπορούν να υπάρξουν επιτυχώς σε επαγγελματικά περιβάλλοντα.

Έτσι, εκτός από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, θα μπορούσε να γίνει εμβάθυνση σε συγκεκριμένα προβλήματα ώστε να εξετασθούν οι πιθανοί τρόποι βελτίωσης των προγραμμάτων εργασιών. Η προθυμία των εκπαιδευτικών και η συνεργασία που δείχνουν με τους μαθητές μπορεί να συνδυαστεί με την ηγεσία/διοίκηση της σχολικής μονάδας, την εργασιακή ανασφάλεια και την ποιότητα στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να αξιολογηθούν σε βάθος οι επιβαρυντικοί παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας.

Ολοκληρώνοντας την εργασία και λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα που προέκυψαν μπορούμε να διατυπώσουμε τις παρακάτω προτάσεις:

1. Ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Βασικό μέλημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η ενθάρρυνση και η επανένταξη των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρωγός αυτής της προσπάθειας είναι η καλλιέργεια της αντίληψης πως οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που αποκτούν οι μαθητές είναι ικανές να τους εντάξουν στο χώρο της εργασίας και να τους διασφαλίσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στον επαγγελματικό στίβο.

2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και των διευθυντών με περιεχόμενο τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, κυρίως την ενεργητική μάθηση και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη, θα τους δώσει τη δυνατότητα να εφαρμόσουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Η υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων με έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές προσεγγίσεις, η οικοδόμηση γνώσεων και η ενσωμάτωση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, η επικαιροποίηση των

Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και η ευέλικτη διαχείριση του σχολικού χρόνου θα βοηθήσει την επαγγελματική εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων (Σπυροπούλου, κ.α., 2008). Η διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών με λιγότερα γνωστικά αντικείμενα και εξειδίκευσης μπορεί να ενισχύσει την πρωτοβουλία για καινοτόμο δράση σε συνδυασμό με την κατάλληλη κατάρτιση και ενημέρωση που θα δοθεί στους εκπαιδευτικούς (Δρουσιώτη, 2010).

3. Δημιουργία ή αξιοποίηση υφιστάμενων υποστηρικτικών δομών

Ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών της επαγγελματικής εκπαίδευσης έχουν μαθησιακά, οικογενειακά και γενικότερα κοινωνικά προβλήματα, που για να τα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη και συνεργατικές δράσεις που θα τους βοηθήσουν να τα αναγνωρίσουν και να τα αξιοποιήσουν. Υποστήριξη στις σχολικές μονάδες παρέχουν οι δομές Ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και αλληλεγγύης, η δημιουργία τοπικών συνεργασιών, καθώς και η αλληλοϋποστήριξη των δομών για εξασφάλιση της αξιοπιστίας των υπηρεσιών τους προς τα σχολεία. Με τον τρόπο αυτό, θα αξιοποιηθούν οι ειδικές οδηγίες που προβλέπονται για κάθε μαθητή και θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν πρακτικά τις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή καθώς και να διαφοροποιήσουν κριτικά τη μέθοδο διδασκαλίας τους ώστε να ανταποκρίνεται σε κάθε μαθητή ξεχωριστά.

4. Διεύρυνση των προγραμμάτων εργασίας (projects)

Η προσέγγιση αυθεντικών επαγγελματικών καταστάσεων, μέσα από projects αποτελεί εκτός από κίνητρο μάθησης, μια μέθοδο που ενισχύει την αυτοπεποίθηση των αποφοίτων, σχετικά με την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές δραστηριότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας. Με την ενσωμάτωση του project στην Α τάξη του επαγγελματικού λυκείου ή στο έτος μαθητείας, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με βασικές πτυχές του επαγγέλματος που έχουν επιλέξει, ενώ αντιλαμβάνονται μέσα από δικές τους εμπειρίες, τα προβλήματα και τις δυνατότητες που τους προσφέρει η τοπική κοινωνία.

5. Αυτονομία της σχολικής μονάδας

Για τη βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και την καλύτερη λειτουργία των σχολικών της μονάδων, χρήσιμη κρίνεται η ενίσχυση της αυτονομίας τους αλλά και η μείωση του γραφειοκρατικού συστήματος που κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αυτονομία θα αναβαθμίσει τον κοινωνικό ρόλο των ΕΠΑΛ, θα κάνει πιο ελκυστικό το πρόγραμμα σπουδών, ενώ η εξωστρέφεια που αναγκαστικά

θα πρέπει να επιδείξει στην τοπική κοινωνία και τις επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται σ' αυτή, θα ενισχύσει τις προσδοκίες των μαθητών και θα μειώσει την πιθανότητα της σχολικής αποτυχίας.

Ε. Βιβλιογραφία

Ξένη

Adams, S.G., Zafft, C.R., Molano, M.C., and Rao, K. (2008). Development of a protocol to measure team behavior in engineering education. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 9 (1/2), 13.

Adams, A.B., Kayes, D.C. and Kolb, D.A. (2005). Experiential Learning in teams. *Simulation and Gaming*. 36(3), 330-354.

Agrawal, T. (2012). Vocational education and training in India: Challenges, status and labor market outcomes. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 453-474.

Attle, S. and Baker, B. (2007). Cooperative Learning in a Competitive Environment: Classroom Applications. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1), 77-83.

Bempeni, M., Pouloupoulou, S., Vamvakoussi, X. (2017). Ατομικές διαφορές μαθητών γυμνασίου στην εννοιολογική και στη διαδικαστική γνώση για τα κλάσματα. Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Εν.Ε.Δι.Μ.

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*, 2nd edition, Suffolk UK, University Press.

Brookfield, S. (1996). Adult Learning: An Overview in Tuijnman A. (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon, Oxford, σ.375-380.

Canobi, K. H. (2004). Individual differences in children's addition and subtraction knowledge. *Cognitive Development*, 19, 81-93.

Canobi, K. H., Reeve, R. A., & Pattison, P. E. (2003). Patterns of knowledge in children' s addition. *Developmental Psychology*, 39, 521-534. doi: 10.1037/0012-1649.39.3.521.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2007).

Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press, (σ. 9).

- Courau S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων (μτφ. Μουτσοπούλου Ε.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος Α. (2005β) Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. (Μετ. Ν. Κουβαράκου, Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ιών.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-112.
- Fullan, M. (1996). Professional culture and educational change. *School Psychology Review*, 25, 496–500.
- Gilmore, C. K., & Bryant, P. (2006). Individual differences in children's understanding of inversion and arithmetical skill. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 309-331. doi: 10.1348/000709905X39125.
- Greenacre, M.J. (2007). *Correspondence Analysis in Practice*. Chapman & Hall/CRC, Boca Raton, second edition.
- Haddara, M., & Skanes, H. (2007). A reflection on cooperative education: From experience to experiential learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 8(1), 67-76.
- Halpern, D. F. (1984). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education, *Journal of Geography*, 99, 185-195.
- Hertzberger, H. (2002). Μαθήματα για σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής. Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Ε.Μ.Π.
- Pomäki, L., Lakkala, M. & Kosonen. K. (2013). Mapping the terrain of modern knowledge work competencies. A paper presented in a symposium “Generating working life competencies during higher education” at the 15th Biennial EARLI conference for Research on Learning and Instruction. August 27-31, 2013, Munich, Germany.
- Jackson, L. & Caffarella, R. (1994). *Experiential learning: A new approach*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis P. (2005). Συνέντευξη στο Γιώργο Κουλαουζίδη. Στο Κόκκος Α., *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τόμος Α΄*, σ.σ.188-197. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Kaldi, S., Fillipatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes, *Taylor & Francis*, 3(13), 35-47.
- Khan T, & Yip Y.J. (1996), Pedagogic principles of case-based CAL, *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 12, 172-191.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2005). *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Kondratenko, E. V. & Kundyumova, M.N. (2012). Methods of faculty training in the system of extended education, *Andragoske studije*, 1, 99-112.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 289–301.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and students outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 12-23.
- Lappalainen, P. (2010). Integrated language education – a means of enhancing engineers' social competences. *European Journal of Engineering Education*, 35(4), 393-403.
- Lewis, L.H. & Williams, C.J. (1994). *Experiential Learning: Past and Present*. *New directions for adult and continuing education*, 62, 5-16. Ανακτήθηκε 11 Ιουνίου 2018, από <https://pdfs.semanticscholar.org/e05d/abcc394a580e9710492f440259381ae179c1.pdf>.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1999). *Teachers transforming their world and their work*. Teacher College press.
- Marton, F. & Trigwell, K. (2000). Variatio est mater studiorum. *Higher Education Research and Development*, Vol 19 (Issue 3), pp. 381-395. doi: 10.1080/07294360020021455.
- Myers, D.G. (1988). *Psychology*. London:Worth.
- Noye, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- OECD. (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed (PISA εκδ.)*. Paris: OECD Publishing.
- Ormrod, J. (2012). *Human learning*. Boston: Pearson.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex* (translated by G. V. Anrep). London: Oxford University Press.
- Ratliff, S. (1996). Planning programs for adult learners. *Adult Education. Quarterly* 46(4): 240-242.
- Renningen, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualisation, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46, 164–184.
- Rittle-Johnson, B., Siegler, R. S., & Alibali, M. W. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. *Journal of educational psychology*, 93(2), 346.
- Rittle-Johnson B. & Schneider, M. (2014). Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. In R. Kadosh & A. Dowker (Eds.), *Oxford Handbook of Numerical Cognition*. Oxford Press.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sachs, J. (2000). The activist profession. *International Journal of Educational Change*, 1(1), 77-95.
- Schmoker, M. (2011). *Focus: Elevating the essentials to radically improve student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202 – 248.
- Unicef (2000). *Defining Quality in Education*. The International Working Group on Education, Florence, Italy in: Working Paper Series, New York: Unicef.
- Van Petegem, K, Aelterman, A., Van Keer, H., Rosseel, Y. (2009). The influence of students characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's wellbeing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Williams E. (1996). *So... you want to teach adults?* Ontario: Pippin Publishing.
- Wurdinger, S. D., & Carlson, J.A. (2010). *Teaching for experiential learning: Five approaches that work*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Zikmund, Babin, Carr, Griffin and Quinlan. (2011). Business Research Methods. Heriot Watt University. Compiled by Juouise Hassan. UK: Cengage Learning EMEA.

Ελληνική

Αθανασίου Α., Μπαλντούκας Α., Παναούρα Ρ. (2014). Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων, Λευκωσία.

Αθανασοπούλου, Ν., Ανδρώνη, Σ., & Βόλκου, Α. (2013). Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία - Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Πτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη.

Βακόλα, Μ. και Νικολάου Ι. (2012), Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά, Εκδόσεις Rosili, Αθήνα.

Γκέρτσιου, Μ., Δημάκη, Μ., & Τάπανα, Ε. (2007). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη. Πτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη.

Γκίκα, Ε. (2006). Μέθοδοι – Εργαλεία ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών. Εκπαιδευτικό υλικό του σεμιναρίου «Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών στη Δημόσια Διοίκηση» του ΠΙΝΕΠ Δυτικής Ελλάδος (Πάτρα, 10-14/4/2006). Αθήνα: ΙΝΕΠ/ΕΚΔΔΑ.

Δαγκλής Ι.(2008). Έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες, Στο Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδάνος.

Ηλιάδου, Α., Καλαϊτζή, Θ., & Κανακούδης, Λ. (2010). Η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και η συμβολή της στην αποτελεσματική διδασκαλία. Πτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη.

- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2002), «Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες» στο Ε. Γλύτση. et a, Πολιτισμός και εκπαίδευση, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής – Μια διδακτική προσέγγιση. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραλής, Θ. (2005). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές. Εκπαίδευση Ενηλίκων 5: 9-14.
- Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, Μ. (1952). Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι. Αθήνα
- Κόκκος Α. (1999). Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι: ομάδα εκπαιδευομένων, τόμος Δ΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος Α. (2005α) Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, ΕΑΠ, Πάτρα
- Κόκκος Α. (2005β) Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κολιάδης, Ε. (1996). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη, Α, Συμπεριφοριστικές Θεωρίες. Αθήνα. Κολιάδης.
- Κονταξής Α. (2016), Ένα σχολείο για όλους τους μαθητές, διαμορφωμένο από τα κάτω, <http://users.sch.gr/kontaxis/LINKS/1602sxoleiogiaOlous.htm>.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιόλιου, Α. (2013). Οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας και οι καινοτόμες δράσεις ενισχύουν τη γλωσσική καλλιέργεια, τις δεξιότητες και την κοινωνική αλληλεγγύη, Τα εκπαιδευτικά, 105-106, 162-170, (Ιανουάριος-Ιούνιος 2013).
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., (2011), Παιδαγωγική Ψυχολογία, Αθήνα: Διάδραση.
- Μακρυδημήτρης, Α. (1996). Η διοίκηση σε κρίση. Κείμενα για τη διοίκηση και την κοινωνία. Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη, 385 σελ. ISBN 960-236-634-6, ISBN-13.
- Μανούσου, Ε. & Νιάρη, Μ. (2016). Θεωρία και πράξη της δυναμικής της ομάδας μέσα από τη μέθοδο της συνεργατικής αλληλεπιδραστικής ζωγραφικής. Μια Μελέτη Περίπτωσης στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στο: Πρακτικά του 3ου Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), Αθήνα, 26-28 Φεβρουαρίου 2016.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). Στρατηγικές διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) (1996). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg

- Μπαγάκης Γ. (2000). Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στην Σχολική Εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μπαλάσκας, Κ. (1984). Κοινωνική θεώρηση της παιδείας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπασέτας, Κ. (2002). Ψυχολογία της Μάθησης. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπενέκος, Α., (1989). «Αγροτικό σχολείο – αγροτικό περιβάλλον και αγωγή», στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Τόμος 1. Αθήνα, σελ. 56-60.
- Ναυρίδης, Κ. (1997). Η δημιουργικότητα στην παιδαγωγική σχέση. Στο: Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο Σχολικό Πρόγραμμα. Αθήνα: Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Ξωχέλλης, Π. 2005. Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), Έρευνα απασχόλησης αποφοίτων ανώτερου κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο online: http://www.pi-schools.gr/programs/par/pdf/erevnes_A1.pdf.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδήμα, Γ. (2017). Η σημασία αναγνώρισης και αξιοποίησης των φιλοσοφιών στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητική και εμπειρική τεκμηρίωση. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993β). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας-Τόμος Β'. Αθήνα: Ιδίου.
- Πόρποδας, Κ. (1993). Γνωστική Ψυχολογία: Η διαδικασία της μάθησης. Τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Αθήνα.
- Ροντάρι, Τ. (1994). Γραμματική της Φαντασίας, Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα, 197-239.
- Φίλλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική Μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις, Εκπαίδευση ενηλίκων, τ.3., Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Φλουρής, Γ. (2003). Μάθηση και Διδασκαλία, Αθήνα.

Φραγκούλης, Ι. (2003). Δια Βίου Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αγωγή: Διδακτικές Προσεγγίσεις, Αθήνα: Παπαζήσης.

Χατζηθεοχάρους Π. (2010). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Έργο: “Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Διά Βίου Μάθησης”, Αθήνα.

Χρυσοφίδης, Κ. (2000). Βιωματική –επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Ιστοσελίδες

<http://users.sch.gr/kontaxis/LINKS/160327KontaxisEpaggelmatiki.pdf>.

http://portal.tee.gr/portal/page/portal/SCIENTIFIC_WORK/EKDILOSEIS_P/EPISTHMONIKES_EVENTS/DEYTEROVATHMIA%20EKPAIDEYSH/199/4.dafermos.pdf.

epal-esp-agrin.ait.sch.gr/autosch/joomla15/images/files/3a.pdf.

<https://drive.google.com/file/d/0Bygca0919Ru2Nno1OW83UUNRcEk/view?usp=sharing>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο:

Άντρας Γυναίκα

2. Ηλικία:

18-24 25-34 35-44 45-54 55-64 65-

3. Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος

Έγγαμος/η

Έγγαμος/η με παιδιά

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

4. Ιδιότητα

Εκπαιδευτικός

Μαθητής

5. Αν είσαι εκπαιδευτικός πόσα χρόνια είσαι στην υπηρεσία?

1-10

11-20

>20

-Ποιο είναι το μορφωτικό σου επίπεδο?

ΑΕΙ

ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Άλλο

6. Αν είσαι μαθητής σε ποια τάξη φοιτάς?

Α τάξη

Β τάξη

Γ τάξη

Μαθητεία

B. Κίνητρα συμμετοχής και προσδοκίες εκπαιδευτικών

1. Ποια ήταν τα κίνητρα συμμετοχής σας σε πρόγραμμα βιωματικής μάθησης? Σημειώστε στα τετράγωνα αριθμούς με αξιολογική σειρά (1 για την πρώτη επιλογή, 2 για την αμέσως επόμενη).

Να ξεφύγω από τη ρουτίνα

Να εφαρμόσω εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας

Να ωφεληθώ οικονομικά

Να βελτιώσω την επικοινωνία και συνεργασία μου με τους/τις συναδέλφους και τους/τις μαθητές/τριες

Να συνεκτιμηθεί η συμμετοχή μου στο Πρόγραμμα σε μελλοντική αξιολόγηση

2. Θεωρείτε ότι η βιωματική μάθηση είναι προσφορά εμπειριών από τον εκπαιδευτικό?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

3. Θεωρείτε ότι η βιωματικές δράσεις είναι πρακτική εφαρμογή της προσφερόμενης γνώσης?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

4. Θεωρείτε πως η διδασκαλία με βιωματική δράση αναζωπυρώνει το ενδιαφέρον του μαθητή?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

5. Κατά πόσο θεωρείτε πως η βιωματική εκπαίδευση συνδέει τις γνώσεις που παρέχονται από τη σχολική μονάδα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την πραγματικότητα στην αγορά εργασίας?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

6. Θεωρείτε πως η βιωματική μάθηση βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

7. Θεωρείτε πως η βιωματική μάθηση αυξάνει τη δημιουργικότητα των μαθητών?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

8. Η βιωματική μάθηση συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

9. Θεωρείτε πως η ομαλή διεξαγωγή των βιωματικών δράσεων εξαρτάται από την προθυμία των μαθητών να συμμετέχουν σ' αυτή?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

10. Θεωρείτε πως η ομαλή διεξαγωγή των βιωματικών δράσεων εξαρτάται από την καλή συνεργασία των μαθητών που συμμετέχουν σ' αυτή?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

11. Θεωρείτε πως η ομαλή διεξαγωγή των βιωματικών δράσεων εξαρτάται από την προθυμία του εκπαιδευτικού που συμμετέχει σ' αυτή?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

12. Κατά πόσο θεωρείτε πως η συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή επηρεάζει το αποτέλεσμα της βιωματικής μάθησης?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

13. Σε ποιο βαθμό η ύπαρξη κατάλληλου χώρου επηρεάζει την καλή έκβαση της βιωματικής μάθησης?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

14. Κατά πόσο η διεξαγωγή της βιωματικής μάθησης επηρεάζεται από την ύπαρξη διαθέσιμου χρόνου?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

15. Θεωρείτε πως η χρήση βιωματικής μάθησης βελτιώνει τη σχολική ατμόσφαιρα στην τάξη?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

16. Θεωρείτε πως η χρήση βιωματικής μάθησης βελτιώνει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με το σύλλογο διδασκόντων και τη διεύθυνση του σχολείου?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

17. Πόσο συχνά στη διάρκεια της βιωματικής μάθησης πραγματοποιήσατε παιχνίδι ρόλων?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

18. Πόσο συχνά στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης πραγματοποιήσατε σχέδια εργασίας (projects)?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

19. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα σας ικανοποίησε?

Πολύ

Μέτρια

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

20. Αν απαντήσατε πολύ, αξιολογήστε τις αιτίες

Εμπλούτισα τις γνώσεις μου

Βελτιώθηκε το κλίμα στη τάξη

Ενδυνάμωσα τις σχέσεις μου με τους/τις συναδέλφους

Βελτίωσα τη διδασκαλία μου

Άλλο

21. Αν απαντήσατε μέτρια, λίγο ή καθόλου αξιολογήστε τις αιτίες

Δούλεψα πολύ χωρίς κανένα οικονομικό όφελος

Έπρεπε να εργαστώ πέραν του σχολικού ωραρίου

Δεν βρήκα συμπαράσταση από τη σχολική κοινότητα (συναδέλφους, διευθυντή, γονείς)

Πιέστηκα γιατί έπρεπε "να βγάλω την ύλη"

22. Συνδέσατε το σχέδιο εργασίας με συγκεκριμένα μαθήματα και διδακτικές ενότητες; Αν όχι αιτιολογήστε

Ναι

Όχι

Δεν απαντώ

23. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες έδειξαν ενδιαφέρον για το Πρόγραμμα και ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του;

A. Πολύ

B. Μέτρια

Γ. λίγο

Δ. Καθόλου

E. Δεν απαντώ

24. Πόσες δράσεις βιωματικής μάθησης πραγματοποιήσατε την προηγούμενη χρονιά?

Κανένα

1-2

3-5

>6

25. Πόσο συχνά εργάζονται οι μαθητές στο πλαίσιο των βιωματικών δράσεων στο χώρο της σχολικής τάξης?

Πολύ συχνά

Συχνά

Σπάνια

Καθόλου

Δεν απαντώ

26. Κατά τη διάρκεια της βιωματικής μάθησης δίνεται οδηγίες?

Πολύ συχνά

Συχνά

Σπάνια

Καθόλου

Δεν απαντώ

27. Κατά τη διάρκεια της βιωματικής μάθησης προσδιορίζετε τις αρμοδιότητες?

Πολύ συχνά

Συχνά

Σπάνια

Καθόλου

Δεν απαντώ

28. Κατά τη διάρκεια της βιωματικής μάθησης στην τάξη δίνετε ελευθερία στους μαθητές?

Πολύ συχνά

Συχνά

Σπάνια

Καθόλου

Δεν απαντώ

29. Σε ποιο βαθμό η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή λειτούργησε ανασταλτικά στη διεκπεραίωση της βιοματικής δράσης?

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

30. Σε ποιο βαθμό η ανεπαρκής κατάρτιση του εκπαιδευτικού λειτούργησε ανασταλτικά στη διεκπεραίωση της βιοματικής δράσης?

Πάρα πολύ

Πολύ

Λίγο

Καθόλου

Δεν απαντώ

31. Σε πιθανή συνέχιση του Προγράμματος θα δηλώνατε συμμετοχή;

Ναι

Όχι

Άλλο (θα εξαρτηθεί από διάφορα δεδομένα)

Γ. Αξιολόγηση της βιοματικής μάθησης από τους μαθητές

1. Έχετε προηγούμενη εμπειρία σε βιοματική εκπαίδευση?

Ναι

Όχι

2. Σας βοήθησε το πρόγραμμα βιωματικής μάθησης στην επαγγελματική σας πορεία?

Ναι

Όχι

3. Έχετε κάνει χρήση της εμπειρίας που αποκτήσατε?

Ναι

Όχι

4. Ακολούθησε συζήτηση, αναστοχασμός της δραστηριότητας?

Ναι

Όχι

5. Ακολούθησε κάποια πρακτική άσκηση?

Ναι

Όχι

6. Συμβάλλει η χρήση της βιωματικής μάθησης στην αύξηση της παραγωγικότητας?

Ναι

Όχι