



# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**«ΑΤΥΠΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ  
ERASMUS+ΚΑ2 ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟΥΣ  
ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ  
ΚΡΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ  
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΤΟΥ Ν. ΤΡΙΚΑΛΩΝ.)»**

του

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ ΛΟΗ

Επιβλέπων Καθηγητής

Γιάννης Ρουσσάκης

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

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2019



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

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 CreativeCommonsόπως 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, Μάιος 2019

Ο Δηλών: Αναστάσιος Λόης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επιθυμία μου να υλοποιήσω τη συγκεκριμένη εργασία έχει άμεση σχέση με την πενταετή εμπλοκή μου σε ευρωπαϊκά προγράμματα του σχολείου στο οποίο υπηρετώ και με τις απόψεις που διαμόρφωσα συμμετέχοντας στα προγράμματα αυτά με διαφορετικούς ρόλους από διάφορες θέσεις (ενεργό μέλος της παιδαγωγικής ομάδας ως εκπαιδευτικός αλλά και ως διευθυντής του σχολείου). Στόχος της εργασίας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι άτυπες μορφές μάθησης που εφαρμόζονται και αξιοποιούνται στα προγράμματα Erasmus+ συμβάλλουν στον εγγραμματισμό των μαθητών. Γι αυτό το λόγο και η βιβλιογραφική επισκόπηση επικεντρώθηκε στην άτυπη μάθηση και τις μορφές της, στα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ και τέλος στην έννοια και στα είδη του γραμματισμού. Στη συνέχεια διεξήχθη ποιοτική έρευνα που υλοποιήθηκε με συνεντεύξεις των υπευθύνων επικοινωνίας των σχολείων που ολοκλήρωσαν τουλάχιστον ένα πρόγραμμα Erasmus +, με απώτερο σκοπό να διαφανεί από την εμπειρία αυτών των ατόμων τι είδους μορφές άτυπης μάθησης χρησιμοποιούνται στα ευρωπαϊκά προγράμματα, τι προβλήματα συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των μορφών άτυπης μάθησης, τι αντιδράσεις παρατηρούνε από μαθητές και εκπαιδευτικούς του σχολείου και τέλος πώς οι μορφές άτυπης μάθησης επηρεάζουν το γραμματισμό των μαθητών. Επελέγη η ποιοτική έναντι της ποσοτικής έρευνας, γιατί ο στόχος δεν ήταν να εξαχθούν και να αναλυθούν αριθμητικά συμπεράσματα, αλλά να αποδοθεί αναλυτικότερα η συσσωρευμένη εμπειρία των υπευθύνων επικοινωνίας, οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό είναι οι έχοντες λεπτομερή γνώση και εικόνα πρακτικών και ουσιαστικών θεμάτων που άπτονται ενός σχεδίου. Συμπερασματικά, διαφάνηκε ότι κατά την κρίση των υπευθύνων των προγραμμάτων, η οποία κρίση όμως είναι απόρροια της παρατήρησης και της συνεργασίας με τους μαθητές, οι άτυπες μορφές μάθησης συνιστούν έναν αβίαστο τρόπο για τον πολύπλευρο γραμματισμό των μαθητών. Αυτό όμως που προέκυψε επίσης από την έρευνα ήταν η επιφυλακτικότητα και η διαφορετική οπτική για τις άτυπες μορφές μάθησης που έχουν οι μη συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Άποψη που ενδεχομένως ενισχύεται από τα πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου, όταν πραγματοποιούνται δράσεις αλλά και από τη συντηρητικότερη άποψη αυτών των εκπαιδευτικών για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Ευρωπαϊκά προγράμματα, Erasmus+, άτυπες μορφές μάθησης, γραμματισμός.

## ABSTRACT

My wish to carry out this dissertation is related directly to my five-year involvement in European programs of the school, where I serve. It is also related to the views that I have formed by participating in these programs with different roles from different positions (an active member of the pedagogical team as a teacher, but also as headmaster of the school).

The aim of the dissertation was to investigate whether the informal learning which is implemented and utilized in Erasmus + programs contribute to students' literacy.

For this reason, the bibliographic review was focused on informal learning and its forms, on the Erasmus + European programs and finally on the meaning and types of literacy.

Then, a qualitative research was carried out with interview of each contact person of schools that completed/ implemented one Erasmus + program at least. By the experience of these people the ultimate aim was to be demonstrated what kind of non-formal learning is used in European programs, what problems encounter teachers during the use of forms of informal learning, what kind of students' and teachers' reactions do they observe and finally how informal learning affects pupils' literacy.

The qualitative research was selected –instead of quantitative research– because the aim was not to be extracted and analyzed numerical conclusions, but rather the accumulated experience of “contact persons” to be presented in detail, as they have detailed knowledge of practical and substantive issues of a project to a large extent.

In conclusion, according to the estimation of contact persons, which, however, is the result of observation and cooperation with students, it was revealed that formal learning is an effortless way for the many-sided students' literacy.

What also emerged from the research was the hesitation and the different aspect that non-participating teachers in European programs had for informal learning. An aspect that may be reinforced by the practical issues arising in the internal functioning of the school, when activities are taking place, but also by the more conservative opinions of these teachers concerning the European dimension of education.

Keywords: European Programs , Erasmus+, informal learning, literacy.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	4
Abstract	6
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1: Ευρωπαϊκά Προγράμματα	12
1.1 Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση μέσα από την έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του ευρωπαίου πολίτη	12
1.2 Erasmus+	14
1.2.1 Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα (2014-2020)	14
1.2.2. Η αναγκαιότητα σχεδιασμού των Erasmus+ και οι γενικοί του στόχοι	15
1.2.3. Χαρακτηριστικά του προγράμματος Erasmus+	18
1.2.4. Δράσεις του προγράμματος	22
1.2.5. Στρατηγικές συμπράξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας	24
1.3. Επιφυλάξεις- αντιθέσεις- οφέλη	25
Κεφάλαιο 2. Η μάθηση	26
2.1. Η έννοια της μάθησης	26
2.2. Η τυπική μάθηση	28
2.3. Η μη τυπική μάθηση	29
2.4. Η άτυπη μάθηση	30
2.4.1. Μορφές άτυπης μάθησης	33
Κεφάλαιο 3. Εγγραμματισμός- Γραμματισμός	36
3.1 Η έννοια του γλωσσικού - λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού	36
3.2. Ψηφιακός Γραμματισμός	40
3.3. Άλλες μορφές γραμματισμού	42
3.4. Ικανότητες εγγράμματος πολίτη	43
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία έρευνας	45
4.1. Ποιοτική έρευνα	45
4.2. Δείγμα	46
4.3. Συνέντευξη – Δεοντολογία	47
4.4. Διαδικασία	49



4.5.Κατηγοριοποίηση ερωτημάτων – συμπερασμάτων	50
4.6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας	50
4.6. Συμπεράσματα και προτάσεις	67
Βιβλιογραφία	75

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη συγκεκριμένη εργασία μελετάται η συμβολή των άτυπων μορφών μάθησης που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα προγράμματα Erasmus+ στον εγγραμματισμό των μαθητών . Η εδώ και αρκετά χρόνια ενασχόλησή μου με τα ευρωπαϊκά προγράμματα αποτέλεσε την αφορμή για τη διερεύνηση του θέματος, καθώς από τη στενή συνεργασία με τους εμπλεκόμενους στα προγράμματα μαθητές προέκυψε ένας προβληματισμός για το πόσο διαφορετικά επιδρούν οι άτυπες μορφές μάθησης στο γραμματισμό τους σε σχέση με την τυπική εκπαιδευτική διαδικασία .

Και ενώ η βιβλιογραφία είναι πλούσια όσον αφορά την έννοια και τη διαδικασία της μάθησης, καθώς και όσον αφορά την έννοια και τα είδη του γραμματισμού, δεν υπάρχουν έρευνες που να δείχνουν πώς τα ευρωπαϊκά προγράμματα μέσω των άτυπων μορφών μάθησης επηρεάζουν και συμβάλλουν στο γραμματισμό των μαθητών . Συνήθως οι έρευνες εστιάζουν γενικά στον αντίκτυπο που έχουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς. Με αφετηρία, λοιπόν, τις βιβλιογραφικές αναφορές και αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών η παρούσα έρευνα αποπειράται να δώσει απαντήσεις στα κάτωθι ερευνητικά δεδομένα:

1. Ποια είναι η σχέση των μορφών άτυπης μάθησης με τα ευρωπαϊκά προγράμματα; Με ποιον τρόπο αξιοποιούνται στα ευρωπαϊκά προγράμματα μορφές άτυπης μάθησης και τι αντίκτυπο μπορεί να έχουν στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας;

2. Πώς οι μορφές άτυπης μάθησης συμβάλλουν στο γραμματισμό των μαθητών.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος που συνιστά και το θεωρητικό υπόβαθρό της γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση που επικεντρώνεται στα ευρωπαϊκά προγράμματα, την έννοια της μάθησης και του γραμματισμού. Αναλυτικότερα στο πρώτο κεφάλαιο διερευνάται η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση μέσα από την έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του ευρωπαίου πολίτη καθώς και στοιχεία που αφορούν στα προγράμματα Erasmus+ από πλευράς δομής, στόχων και χαρακτηριστικών. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με μια σύντομη παρουσίαση των δράσεων του προγράμματος Erasmus+, αλλά η εστίαση αφορά στις στρατηγικές συμπράξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, μιας που αυτός είναι ο χώρος που αποτελεί το πεδίο έρευνας της συγκεκριμένης εργασίας. Το

δεύτερο κεφάλαιο επιχειρεί να διασαφηνίσει τον όρο «μάθηση» και τις διαφορές που υφίστανται ανάμεσα στα τρία είδη μάθησης, της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Καθώς το βασικό θέμα της παρούσας εργασίας είναι οι άτυπες μορφές μάθησης, επιχειρείται μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης να φωτιστούν οι συγκεκριμένες τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια της άτυπης μάθησης. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο με το οποίο ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της εργασίας, προσεγγίζεται η έννοια του γραμματισμού και τα βασικότερα είδη του που απαντώνται στη βιβλιογραφία και που συνάδουν με την έννοια του εγγράμμου ευρωπαϊού πολίτη. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας δίνονται τα στοιχεία που αφορούν στην ερευνητική διαδικασία. Περιγράφονται δηλαδή η μεθοδολογία έρευνας, το δείγμα, η διαδικασία των συνεντεύξεων με την απαιτούμενα ακολουθούμενη δεοντολογία και ολοκληρώνεται το δεύτερο μέρος με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα εξαγόμενα συμπεράσματα και τις προτάσεις που βασίζονται στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

## Κεφάλαιο 1. Ευρωπαϊκά Προγράμματα

### **1.1 Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση μέσα από την έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του ευρωπαίου πολίτη**

Υπάρχουν ορισμένες έννοιες, όπως η έννοια της εκπαίδευσης, που δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης, έρευνας και προσέγγισης, αν δεν ενταχθεί μέσα στα δεδομένα μιας εποχής. Οι ανάγκες και οι στόχοι της μεταβάλλονται ανάλογα με το υπάρχον πλαίσιο. Δεδομένου ότι στόχος της εργασίας είναι η προσέγγιση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, χρειάζεται να γίνει αναφορά στους λόγους που επέβαλαν τη θέση της εκπαίδευσης ως μιας διεργασίας που ξεπερνά τα σύνορα της κάθε χώρας.

Η ραγδαία ανάπτυξη των συστημάτων επικοινωνίας και της πληροφορικής από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα επέφερε γενικότερα μεταβολές στην οικονομική δομή των κρατών που επηρέασε και διαμόρφωσε μια νέα παγκόσμια αγορά. (Πρόκου,2009). Μέσα σ αυτή τη νέα πραγματικότητα και η εκπαίδευση δεν περιορίζεται πλέον στα εθνικά σύνορα μιας χώρας, αλλά διαμορφώνεται βάσει των νέων συνθηκών και απαιτεί την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και την απόκτηση επιπλέον γνώσεων από την πλευρά των πολιτών, προκειμένου αυτοί να προσαρμοστούν και να εξελιχθούν σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και σε μια σύγχρονη αγορά εργασίας.

Η παγκοσμιοποίηση συνιστά μια περίπλοκη διαδικασία που επιδρά σε ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης ζωής, κοινωνικές και οικονομικές, με κύρια χαρακτηριστικά της την εξάπλωση των κοινωνικοοικονομικών δραστηριοτήτων πέρα από τα εθνικά σύνορα, την ταχύτατη διάδοση των διαφόρων δεδομένων, την αλληλεπίδραση σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης ζωής και την επίδραση όλων αυτών στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας (Held & McGrew,χ.χ).

Επιπλέον, στον όρο παγκοσμιοποίηση έρχεται να προστεθεί και ο όρος της πολυπολιτισμικότητας, ως παράγοντας διαμόρφωσης των σύγχρονων κοινωνιών και των ανθρωπίνων σχέσεων. Η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών σε όλες τις κοινωνίες έχει άμεση επίπτωση στην κοινωνική οργάνωση, στη διαμόρφωση και λειτουργία των θεσμών, και επιβάλλει την ανάγκη αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, τη διαμόρφωση μιας ενιαίας ισότιμης στάσης απέναντι στους πολίτες χωρίς διακρίσεις και την αποτελεσματική αλληλεπίδραση διαφορετικών ανθρώπων (Κανακίδου & Παπαγιάννη,1997).

Μέσα σ αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να ιδωθεί η έννοια της ταυτότητας και να γίνει αντιληπτή η ανάγκη καλλιέργειας μιας συλλογικής ταυτότητας στο πλαίσιο των ραγδαίων κοινωνικών και πολιτικών μετασχηματισμών. Οι εθνικές ταυτότητες πλέον αλλάζουν, ως αποτέλεσμα της μη απόλυτης διακριτότητας σε έθνη – κράτη. Πιο συγκεκριμένα, ο ευρωπαϊκός χώρος έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην είναι πάντα εφικτό να διακρίνεται το εθνικό από το ευρωπαϊκό στοιχείο και η εθνική ταυτότητα να μην μένει ανεπηρέαστη από κοσμοπολιτικές επιρροές, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι μια ταυτότητα υπάρχουσα πέρα και έξω από την εθνική. Οι δυο αυτές ταυτότητες εμπλέκονται τόσο, αντικατοπτρίζοντας τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες και που οδηγούν σε πιο «ρευστές» ταυτότητες. (Stavrakakis, 2016). Ένα τέτοιο ζήτημα δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστα τα θεσμικά όργανα της Ευρώπης. Γι αυτό και το θέμα της ευρωπαϊκής ταυτότητας έχει αποτελέσει θέμα έρευνας της Ευρωπαϊκής επιτροπής από το 1990. Η ευρωπαϊκή ταυτότητα είτε ως συλλογική είτε ως πολιτιστική ταυτότητα είναι μια γενικευμένη έκφανση της αυτοαντίληψης μέσω της οποίας οι κοινωνίες ορίζουν τη σχέση τους με τους άλλους (Delanty & Kumar,2006). Μέσα σε μια τέτοια κοινωνία, που σηματοδοτείται από την παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα, η έννοια του εθνικού πολίτη δίνει τη θέση της στην έννοια του ευρωπαίου πολίτη. Αυτό όμως αποτέλεσε κι ένα κομβικό σημείο για τον τρόπο άσκησης της Ευρωπαϊκής πολιτικής, από όσους τη χαράσσουν, καθώς έγινε αντιληπτό ότι η εκπαίδευση έχει μια δυναμική και θα μπορούσε να αποτελέσει το μέσο επίρρωσης των δεσμών μεταξύ των θεσμικών οργάνων της και των ευρωπαίων πολιτών (Keating,2009).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζοντας τη σημασία της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας των πολιτών χαράσσει εκπαιδευτικές πολιτικές για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού. Πολιτικές που χαρακτηρίστηκαν βέβαια και από επιβραδύνσεις, επιταχύνσεις, παλινδρομήσεις, αντιφάσεις, συγκρούσεις, και συναινέσεις (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Παρά τη δυσκολία όμως του εγχειρήματος, η ευρωπαϊκή ένωση αναγνωρίζει κατά πρώτον στην εκπαίδευση την δυνατότητα να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας (Γρόλλιος,Γ.,2005). Και κατά δεύτερον σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα κατάρτισης με αιώτερο στόχο τη σύγκλιση κρατών –μελών προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και βασική φιλοδοξία

την προετοιμασία του σύγχρονου Ευρωπαίου πολίτη· πολίτη που θα προωθεί την ελεύθερη διακίνηση ιδεών, την αναγνώριση κοινών αξιών και το σεβασμό των εθνικών χαρακτηριστικών (Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 1999).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τη νέα γενιά στην ανάληψη ευθυνών σε ένα διευρυμένο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό χώρο. Το κτίσιμο της ευρωπαϊκής ταυτότητας μπορεί σε μεγάλο βαθμό να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης, καθώς αυτή συμβάλει στην πολιτιστική αναπαραγωγή και αποτελεί χώρο διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (Ματθαίου 1994, Νούτσος, 1993). Η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης θα σημάνει ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, ενδυνάμωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού και περαιτέρω περιφρούρηση των αρχών της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το σχολείο στην ουσία –ως φορέας εκπαίδευσης- θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζεται στις ταχύτατες αλλαγές που συντελούνται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Παράλληλα, όμως, αποτελεί το χώρο στον οποίο πλάθονται προσωπικότητες, καλλιεργούνται αξίες, πρωτοδιαμορφώνεται ένας συνειδητοποιημένος Ευρωπαίος πολίτης, ο οποίος στη συνέχεια με αναπτυγμένο το αίσθημα του «ανήκειν» θα προασπίσει κοινές αξίες και δικαιώματα, θα σεβαστεί την ετερότητα και θα συμβιώσει δημιουργικά και δημοκρατικά ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών (Κυπριανός,2008), με απώτερο σκοπό την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Έτσι λοιπόν, η ΕΕ λαμβάνοντας υπόψη τις ταχύτατες ανά τον κόσμο αλλαγές και την ανάγκη εκσυγχρονισμού των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ανέπτυξε για τα έτη 2014-20 το νέο πρόγραμμα Erasmus+, ένα πρόγραμμα που μέσω των δράσεών του στοχεύει στην κοινωνική συνοχή και ενσωμάτωση των Ευρωπαίων πολιτών.

## **1.2. Erasmus+**

### **1.2.1 Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα (2014-2020)**

Κομβικό σημείο στο στοίχημα που έθεσε η Ευρώπη σε σχέση με την εκπαίδευση αποτελεί η Στρατηγική της Λισαβόνας, που επιβάλλει την επαγρύπνηση μπροστά σε όλες τις εξελίξεις που συμβαίνουν σε παγκόσμιο επίπεδο, σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την έκρηξη τεχνολογίας και πληροφοριών (Γρόλλιος,2005). Η Ευρώπη όχι μόνο δεν μπορεί να μείνει πίσω, αλλά

οφείλει να δώσει έμφαση στους ανθρώπινους πόρους μέσω της εκπαίδευσης. (Σιάκαρης,2006΄ Panitsidou & Papastamatis,2009).

Το νέο πρόγραμμα «Erasmus+» είναι ένα ενιαίο πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό για την περίοδο 2014-2020, το οποίο αντανακλά τις προτεραιότητες της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013).

Παρόλο που τα προγράμματα της περιόδου 2007-2013 είχαν έναν σημαντικό αντίκτυπο στις ομάδες στόχο, η Επιτροπή υιοθετεί την άποψη ότι υπάρχουν πολλά ακόμη που πρέπει να επιτευχθούν. Διαμορφώνεται έτσι ένα νέο πρόγραμμα, στόχος του οποίου είναι:

(α) να αυξήσει τη συνοχή και να ενισχύσει την προσέγγιση διά βίου μάθησης, διασυνδέοντας τις δραστηριότητες υποστήριξης της τυπικής και της μη τυπικής μάθησης σε όλο το φάσμα εκπαίδευσης και κατάρτισης,

(β) να διευρύνει τις δυνατότητες ανάπτυξης συγκροτημένων σχέσεων συνεργασίας τόσο μεταξύ των διαφόρων τομέων της εκπαίδευσης όσο και με τις επιχειρήσεις και τους άλλους εμπλεκόμενους παράγοντες, και

(γ) να προσφέρει ευελιξία και κίνητρα, έτσι ώστε η κατανομή των κονδυλίων μεταξύ των δραστηριοτήτων, των δικαιούχων και των χωρών να αντανακλά καλύτερα την απόδοση και τον αντίκτυπο (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013).

Το νέο αυτό πρόγραμμα υποστηρίζει τρία είδη βασικών δράσεων και συγκεκριμένα:

- τη Βασική Δράση 1: Μαθησιακή κινητικότητα των ατόμων
- τη Βασική Δράση 2: Συνεργασία για καινοτομία και ορθές πρακτικές.
- τη Βασική Δράση 3: Υποστήριξη για πολιτικές μεταρρυθμίσεις.

(Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013).

### **1.2.2. Η αναγκαιότητα σχεδιασμού των Erasmus+ και οι γενικοί του στόχοι**

Το Erasmus+ είναι το πρόγραμμα της ΕΕ που αφορά τους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού για την περίοδο 2014-2020 και μέσω του οποίου η Ευρώπη αναμένει ότι θα αντιμετωπίσει τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και τις προκλήσεις της δεκαετίας και ότι θα

εφαρμόσει την Ευρωπαϊκή Πολιτική Ατζέντα για την ανάπτυξη, την απασχόληση, την ισότητα και την κοινωνική ένταξη. Τα υψηλά επίπεδα ανεργίας που πλήττουν νέους που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο πρόωρα, αλλά και ενήλικες με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων αποτελούν μείζον θέμα των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων, καθώς τέτοιου είδους κοινωνικά φαινόμενα οδηγούν σε κοινωνική περιθωριοποίηση. Παράλληλα οι ευρωπαϊκές επιχειρήσεις καλούνται να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικές μέσω του ταλέντου και της καινοτομίας και ταυτόχρονα η σημερινή κοινωνία καλείται να αξιοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο τις δυνατότητες της τεχνολογίας.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα προαναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα για την έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας, διαφαίνεται ότι η Ευρώπη έχει ανάγκη από συνεκτικές και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίες που επιτρέπουν στους πολίτες τους να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή. Το πρόγραμμα Erasmus+ έρχεται να προωθήσει κοινές ευρωπαϊκές αξίες καθώς και την κοινωνική ένταξη των ατόμων που προέρχονται από μειονεκτικές κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των νεοαφικνούμενων μεταναστών, προκειμένου να επιτευχθεί η ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης και της αίσθησης των πολιτών ότι ανήκουν σε μία κοινότητα. Σύμφωνα δε με τις διατάξεις της Συνθήκης της Λισαβόνας, βασικός στόχος της ΕΕ είναι και η ενθάρρυνση της συμμετοχής των νέων στα κοινά, μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων που μπορούν να επιτευχθούν πέρα από τα όρια της τυπικής μάθησης.

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων αλλά και των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών είναι απαραίτητη η καλή και αποδοτική λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και η εφαρμογή τέτοιων πολιτικών για τη νεολαία που θα παρέχουν στα άτομα τις δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας και η οικονομία, επιτρέποντάς τους ταυτόχρονα να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία και να επιτύχουν προσωπική ολοκλήρωση. Καλούνται, επομένως, τα Κράτη Μέλη της ΕΕ να χαράξουν την ανάλογη πολιτική που θα συμβάλλει στη εκπλήρωση των ανωτέρω στόχων.

Ένα σημείο του προγράμματος Erasmus+ που πρέπει να επισημανθεί στη συγκεκριμένη εργασία είναι η έμφαση που επιχειρεί να δώσει στη διά βίου αξιοποίηση των δυνατοτήτων των κοινωνικών εφοδίων της Ευρώπης μέσω της ενοποίησης της παρεχόμενης στήριξης προς την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη



μάθηση σε ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της ενασχόλησης με τη νεολαία.

Το πρόγραμμα Erasmus+ αξιοποιώντας την πείρα του παρελθόντος σχεδιάστηκε βάσει των επιτευγμάτων 25 προγενέστερων ευρωπαϊκών προγραμμάτων στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας και αποτελεί πλέον το προϊόν της συνένωσης των ακόλουθων ευρωπαϊκών προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν από την Επιτροπή κατά την περίοδο 2007-2013:

- πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης
- πρόγραμμα «Νεολαία σε Δράση»
- πρόγραμμα ErasmusMundus
- πρόγραμμα Tempus
- πρόγραμμα Alfa
- πρόγραμμα Edulink
- προγράμματα συνεργασίας με βιομηχανικές χώρες στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης

Μέσω των εν λόγω προγραμμάτων έχουν υποστηριχθεί δράσεις στους τομείς της ανώτατης εκπαίδευσης, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, της σχολικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και νέων.

«Το πρόγραμμα Erasmus+ με μια συνολική θεώρηση συμβάλλει στην επίτευξη:

- των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», συμπεριλαμβανομένου του πρωταρχικού στόχου της που αφορά την εκπαίδευση·
- των στόχων του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), συμπεριλαμβανομένων των αντίστοιχων σημείων αναφοράς·
- της βιώσιμης ανάπτυξης των χωρών εταίρων στον τομέα της ανώτατης/τριτοβάθμιας εκπαίδευσης·
- των συνολικών στόχων του ανανεωμένου πλαισίου ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας
- του στόχου της ανάπτυξης ευρωπαϊκής διάστασης στον αθλητισμό, και ιδίως στον μαζικό αθλητισμό, σύμφωνα με το πρόγραμμα εργασίας της ΕΕ για τον αθλητισμό·

- της προαγωγής των ευρωπαϊκών αξιών σύμφωνα με το άρθρο 2 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση». (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013, σελ.8).

### **1.2.3. Χαρακτηριστικά του προγράμματος Erasmus+**

Τα σημαντικά χαρακτηριστικά του προγράμματος Erasmus+, έτσι όπως αυτά παρουσιάζονται στον οδηγό του προγράμματος Erasmus+ 2018 (IKY, 2018), στα οποία αξίζει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή είναι τα κάτωθι:

#### *Αναγνώριση και επικύρωση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων*

Το πρόγραμμα Erasmus+ στηρίζει τα μέσα της ΕΕ που εξασφαλίζουν διαφάνεια και αναγνώριση των δεξιοτήτων και των προσόντων – ιδίως το Europass, το Youthpass, το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (ΕΠΕΠ), το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης ακαδημαϊκών μονάδων (ECTS), το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET).

Τα παραπάνω μέσα αποβλέπουν στην ευκολότερη αναγνώριση και την καλύτερη κατανόηση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων, εντός και εκτός εθνικών συνόρων, σε όλα τα υποσυστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και στην αγορά εργασίας, ανεξαρτήτως του αν τα προσόντα αυτά έχουν αποκτηθεί μέσω επίσημης εκπαίδευσης και κατάρτισης ή άλλων μαθησιακών εμπειριών (πχ. Εργασιακή εμπειρία, εθελοντισμός, διαδικτυακή εκπαίδευση). Αυτού του είδους η επικύρωση προσόντων διευκολύνει εκπαιδευόμενους και εργαζόμενους να κινούνται ελεύθερα εντός ΕΕ για επαγγελματικούς ή άλλους λόγους.

#### *Διάδοση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των σχεδίων*

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη διάδοση και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων ενός σχεδίου Erasmus+, αφού με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ανταλλαγή πληροφοριών για τα παραδοτέα του σχεδίου, η ενίσχυση της βιωσιμότητας του σχεδίου και η επιβεβαίωση της ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας του. Γι αυτό το λόγο οι συμμετέχοντες οργανισμοί καλούνται να δίνουν τη δέουσα προσοχή σε δράσεις διάχυσης και αξιοποίησης του σχεδίου.

### *Υποχρέωση ανοικτής πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό του Erasmus+*

Μια από τις υποχρεώσεις των δικαιούχων του προγράμματος Erasmus+ είναι η δέσμευσή τους να καθιστούν διαθέσιμο στο κοινό το πάσης φύσεως υλικό που έχει παραχθεί στο πλαίσιο ενός χρηματοδοτούμενου σχεδίου Erasmus+ και το οποίο είναι χρήσιμο για τη μάθηση, τη διδασκαλία, την κατάρτιση και την εργασία στον τομέα της νεολαίας. Κάθε τέτοιο υλικό είναι γνωστό ως «ανοικτός εκπαιδευτικός πόρος» (ΑΕΠ) και σε αυτό πρέπει η πρόσβαση να είναι εύκολη χωρίς χρεώσεις ή περιορισμούς, και η ανοικτή άδεια πρέπει να επιτρέπει στο κοινό να χρησιμοποιεί, να επαναχρησιμοποιεί, να προσαρμόζει και να μοιράζεται τον πόρο, χωρίς όμως να θίγονται τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας των δικαιούχων των επιχορηγήσεων.

### *Διεθνής διάσταση*

Το πρόγραμμα Erasmus+ διαθέτει ισχυρή διεθνή διάσταση, εξαιτίας της συνεργασίας με τις Χώρες Εταίρους, εκτός ΕΕ, ιδιαίτερα στους τομείς της Ανώτατης και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και της νεολαίας. Σε σχέση με τον τομέα της Ανώτατης και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το πρόγραμμα Erasmus+ στηρίζει δράσεις, όπως η διεθνής κινητικότητα των μεμονωμένων ατόμων με πιστωτικές μονάδες και κοινά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών Erasmus Mundus, καθώς και σχέδια ανάπτυξης ικανοτήτων και δυνατοτήτων στον συγκεκριμένο τομέα, με στόχο την προώθηση της συνεργασίας και των συμπράξεων μεταξύ των ιδρυμάτων για την επίτευξη του εκσυγχρονισμού και της διεθνοποίησής τους. Επίσης οι δραστηριότητες Jean Monnet ενθαρρύνουν τη διδασκαλία, την έρευνα και τον προβληματισμό στον τομέα των ευρωπαϊκών σπουδών παγκοσμίως, καθώς και στήριξη σε θέματα μεταρρυθμίσεων.

Στον τομέα της νεολαίας, το πρόγραμμα Erasmus+ στηρίζει πρώτον την κινητικότητα των νέων και των εργαζομένων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της νεολαίας, δεύτερον τα σχέδια ανάπτυξης ικανοτήτων και δυνατοτήτων που αφορούν την ποιοτική ανάπτυξη της εργασίας, στις πολιτικές και τα συστήματα για τη νεολαία, καθώς και την αναγνώριση της μη τυπικής εκπαίδευσης στις Χώρες Εταίρους. Τέλος, στηρίζει τη συμμετοχή νέων και οργανώσεων νεολαίας από Χώρες Εταίρους που γειτνιάζουν με την ΕΕ στον Διαρθρωμένο Διάλογο για τη νεολαία

μέσω της συμμετοχής τους σε διεθνείς συνεδριάσεις, διασκέψεις και εκδηλώσεις που προωθούν τον διάλογο μεταξύ των νέων και των φορέων λήψης αποφάσεων.

### *Πολυγλωσσία*

Η πολυγλωσσία δε θα μπορούσε να απουσιάζει από το Ευρωπαϊκό εγχείρημα που στοχεύει στην ενότητα και στην πολυμορφία. Αναμφισβήτητα, η γλωσσομάθεια συνιστά αναγκαία δεξιότητα για τον πολίτη που επιθυμεί να διαθέτει τα καλύτερα εφόδια για την αγορά εργασίας και να αξιοποιήσει τις διαθέσιμες ευκαιρίες. Στόχος της ΕΕ είναι να έχει κάθε πολίτης την ευκαιρία να γνωρίζει τουλάχιστον δύο ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία και για αυτό η προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας αποτελεί έναν από τους ειδικούς στόχους του προγράμματος.

Η έλλειψη γλωσσικών ικανοτήτων συνιστά ένα από τα βασικά εμπόδια για τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και προγράμματα για τη νεολαία. Στόχος των ευκαιριών που παρέχονται για τη στήριξη της εκμάθησης γλωσσών είναι να καταστήσουν την κινητικότητα αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη, να βελτιώσουν τις μαθησιακές επιδόσεις και να συμβάλουν, με τον τρόπο αυτό, στον ειδικό στόχο του προγράμματος. Η στήριξη για την εκμάθηση γλωσσών παρέχεται για τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες για να πραγματοποιήσουν σπουδές, πρακτική άσκηση ή εθελοντική εργασία στο εξωτερικό, μέσω της διαδικτυακής γλωσσικής υποστήριξης Erasmus+ (OLS), (<http://erasmusplusols.eu>) η οποία περιλαμβάνει μία υποχρεωτική αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων και προαιρετικά γλωσσικά μαθήματα, καθώς η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) ωφελεί την εκμάθηση γλωσσών από άποψη πρόσβασης και ευελιξίας.

### *Ισότητα και ένταξη*

Στόχος του προγράμματος Erasmus+ είναι η προώθηση της ισότητας και της ένταξης διευκολύνοντας την πρόσβαση των συμμετεχόντων που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα και διαθέτουν λιγότερες ευκαιρίες σε σύγκριση με τους ομότιμούς τους. Δίνεται σημασία σε:

- άτομα με ειδικές ανάγκες (πνευματικές, σωματικές, αισθητηριακές κ.ά).

- άτομα με εκπαιδευτικές δυσκολίες, όπως νέους με μαθησιακές δυσκολίες, με χαμηλές σχολικές επιδόσεις είτε νέους που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, καθώς και άτομα χαμηλής ειδίκευσης

- άτομα με οικονομικά εμπόδια, όπως χαμηλό επίπεδο διαβίωσης, χαμηλό εισόδημα και εξάρτηση από το σύστημα κοινωνικής πρόνοιας ή ακόμα και άστεγους, καθώς και νέους σε κατάσταση μακροχρόνιας ανεργίας ή φτώχειας και άτομα με χρέη ή οικονομικά προβλήματα

- άτομα με πολιτισμικές διαφορές, όπως μετανάστες ή πρόσφυγες ή απόγονους μεταναστών ή προσφύγων, άτομα που ανήκουν σε εθνικές ή εθνοτικές μειονότητες, άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικής προσαρμογής και πολιτιστικής ένταξης

- άτομα με προβλήματα υγείας σωματικά ή ψυχολογικά

- άτομα που συναντούν κοινωνικά εμπόδια εξαιτίας διακρίσεων λόγω φύλου, ηλικίας, εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας, γενετήσιου προσανατολισμού, αναπηρίας, κ.ά., άτομα με περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες ή αντικοινωνική ή επικίνδυνη συμπεριφορά, άτομα που βρίσκονται σε επισφαλείς καταστάσεις, όπως πρώην εγκληματίες, πρώην ναρκομανείς ή αλκοολικοί, καθώς και νεαρούς και/ή μόνους γονείς και ορφανά.

- άτομα που συναντούν γεωγραφικά εμπόδια, όπως άτομα που προέρχονται από απομακρυσμένες ή αγροτικές περιοχές, άτομα που ζουν σε μικρές νήσους ή σε περιφερειακές περιοχές, άτομα από προβληματικές αστικές ζώνες, άτομα από περιοχές όπου παρέχονται λιγότερες υπηρεσίες, όπως περιορισμένες δημόσιες μεταφορές κ.ά.

### *Προστασία και ασφάλεια των συμμετεχόντων*

Η προστασία και η ασφάλεια των συμμετεχόντων σε σχέδια του προγράμματος Erasmus+ συνιστούν σημαντικές αρχές του προγράμματος. Κάθε οργανισμός που συμμετέχει στο πρόγραμμα Erasmus+ πρέπει να εφαρμόζει αποτελεσματικές διαδικασίες και ρυθμίσεις για την προώθηση και την εγγύηση της ασφάλειας και της προστασίας των συμμετεχόντων στο σχέδιό του. Στη βάση αυτή, όλοι οι φοιτητές, οι σπουδαστές, οι ασκούμενοι, οι μαθητευόμενοι, οι μαθητές, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, οι νέοι, το προσωπικό και οι εθελοντές που συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα κινητικότητας στο πλαίσιο των βασικών δράσεων του προγράμματος

Erasmus+ πρέπει να ασφαρίζονται έναντι των κινδύνων που σχετίζονται με τη συμμετοχή τους στις εν λόγω δραστηριότητες. Τέλος, αν τα σχέδια αφορούν νέους ηλικίας κάτω των 18 ετών, οι συμμετέχοντες οργανισμοί υποχρεούνται να λαμβάνουν προηγουμένως έγκριση για τη συμμετοχή τους από τους γονείς τους ή τα πρόσωπα που ενεργούν εξ ονόματός τους.

#### **1.2.4. Δράσεις του προγράμματος**

Το πρόγραμμα ERASMUS+ , όπως αναφέρεται και στην πιο πρόσφατη έκδοση του οδηγού Erasmus+ του 2018(IKY, 2018), αποτελείται από τρεις δράσεις: τη «Βασική Δράση 1», τη «Βασική Δράση 2» και τη «Βασική Δράση 3», που έχουν σχεδιαστεί προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Η «Βασική Δράση 1» αφορά στη μαθησιακή κινητικότητα ατόμων και παρέχει στήριξη για τα ακόλουθα:

- Σχέδια κινητικότητας εκπαιδευομένων και προσωπικού.
- Κοινά Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών Erasmus Mundus
- Δάνεια μεταπτυχιακών σπουδών Erasmus+.

Οι δράσεις που υποστηρίζονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης Βασικής Δράσης επιδιώκουν μεταξύ άλλων, τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων, την ενίσχυση της αυτό-ενδυνάμωσης και της αυτοεκτίμησης, τη βελτίωση των δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες, την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επίγνωσης, αλλά και την αύξηση κινήτρων για τη συμμετοχή σε μελλοντικά προγράμματα (τυπικής και μη τυπικής) εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Μακροπρόθεσμα, το συνδυασμένο αποτέλεσμα των σχεδίων που θα υλοποιηθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης Βασικής Δράσης αναμένεται να έχει επίδραση στα συστήματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας στις συμμετέχουσες χώρες, συμβάλλοντας έτσι στη μεταρρύθμιση των ασκούμενων πολιτικών και προσελκύοντας νέους πόρους για τις ευκαιρίες κινητικότητας στην Ευρώπη και όχι μόνο.

Η «Βασική Δράση 2» αφορά στη συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή καλών πρακτικών και παρέχει στήριξη για τα ακόλουθα:

- Στρατηγικές Συμπράξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας.
- Συμμαχίες Γνώσης.

- Τομεακές Συμμαχίες Δεξιοτήτων.
- Σχέδια Ανάπτυξης Ικανοτήτων/δυνατοτήτων στον τομέα της Ανώτατης/Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

- Πλατφόρμες υποστήριξης (eTwinning, School Education Gateway, EPALÉ κ.ά).

Οι δράσεις που υποστηρίζονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης βασικής δράσης αναμένεται να αποφέρουν θετικά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στους συμμετέχοντες οργανισμούς, στα συστήματα των ασκούμενων πολιτικών που πλαισιώνουν αυτές τις δραστηριότητες καθώς και στους οργανισμούς και στα πρόσωπα που συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα στις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Η παρούσα Βασική Δράση αναμένεται να συμβάλει στην ανάπτυξη, στη μεταφορά και/ή στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών τόσο σε οργανωτικό, τοπικό, περιφερειακό όσο και σε εθνικό αλλά και ευρωπαϊκό επίπεδο. Όσον αφορά στα πρόσωπα που συμμετέχουν άμεσα ή έμμεσα σε δραστηριότητες της συγκεκριμένης δράσης, αναμένεται, μεταξύ άλλων:

- η καλλιέργεια του πνεύματος ανάληψης πρωτοβουλιών και του επιχειρηματικού πνεύματος,

- η ενίσχυση των δεξιοτήτων σε ξένες γλώσσες,

- η ενίσχυση του επιπέδου ψηφιακών δεξιοτήτων,

- η ευρύτερη κατανόηση και ανταπόκριση στην κοινωνική, εθνική, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία,

- η βελτίωση του επιπέδου δεξιοτήτων για την αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησης και τη δημιουργία νέων επιχειρήσεων,

- η καλύτερη κατανόηση της διασύνδεσης μεταξύ τυπικής, μη τυπικής εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης, άλλων μορφών μάθησης και της αγοράς εργασίας αντίστοιχα,

- η αύξηση ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη,

- η αύξηση κινήτρων και ικανοποίησης στην καθημερινή τους εργασία.

Σε συστημικό επίπεδο, τα σχέδια αναμένεται να εκσυγχρονίσουν και να ενισχύσουν τα συστήματα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και τις πολιτικές της νεολαίας, ώστε να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στις βασικές προκλήσεις του σημερινού κόσμου.

Η «Βασική Δράση 3» αφορά στην υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής παρέχοντας στήριξη σε: απόκτηση γνώσεων, σε πρωτοβουλίες για καινοτομίες στην πολιτική, στη στήριξη των μέσων ευρωπαϊκής πολιτικής, στη συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς και στο διάλογο μεταξύ ενδιαφερόμενων μερών.

#### **1.2.5. Στρατηγικές συμπράξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας**

Ιδιαίτερος λόγος θα γίνει για τους στόχους και τις προτεραιότητες των στρατηγικών συμπράξεων αυτού του τομέα, δεδομένου ότι ορισμένες εξ αυτών αποτελούν αντικείμενο έρευνας της εν λόγω εργασίας.

Οι στρατηγικές συμπράξεις αποσκοπούν στη στήριξη της ανάπτυξης, της μεταφοράς και/ή της εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών, καθώς και στην υλοποίηση κοινών πρωτοβουλιών που προωθούν τη συνεργασία, την αμοιβαία μάθηση μεταξύ των εταίρων και την ανταλλαγή εμπειριών σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Ανάλογα με τους στόχους και τη σύνθεση της στρατηγικής σύμπραξης, υπάρχουν δύο τύποι σχεδίων:

Στρατηγικές συμπράξεις που υποστηρίζουν την καινοτομία

Στρατηγικές συμπράξεις που υποστηρίζουν την ανταλλαγή ορθών πρακτικών. Αυτού του είδους οι συμπράξεις αφορούν ανταλλαγές μεταξύ σχολείων και αποτελούν το πεδίο έρευνας της συγκεκριμένης εργασίας. Τα σχέδια μπορούν να χρησιμοποιούν ευκαιρίες κινητικότητας για μαθητές και προσωπικό, για να βοηθούν τα συμμετέχοντα σχολεία να αναπτυχθούν ως οργανισμοί και να ενισχύουν την ικανότητά τους να συνεργάζονται σε διεθνή σχέδια. Επιπλέον, συνιστάται ιδιαίτερα ο συνδυασμός της κινητικότητας και των φυσικών ανταλλαγών με την εικονική συνεργασία μέσω eTwinning.

Πρωταρχικός στόχος των συμπράξεων που υποστηρίζουν την ανταλλαγή καλών πρακτικών είναι η παροχή της δυνατότητας σε οργανισμούς να δημιουργούν και να ενισχύουν δίκτυα, να βελτιώνουν την ικανότητά τους να λειτουργούν σε διακρατικό επίπεδο, καθώς και να ανταλλάσσουν και να αναπτύσσουν ιδέες, πρακτικές και μεθόδους. Επιλεγμένα σχέδια μπορούν επίσης να επιτυγχάνουν απτά αποτελέσματα και να τα διαδίδουν, με τρόπο όμως που να είναι ανάλογος του σκοπού και του πεδίου εφαρμογής του σχεδίου. Αυτά τα αποτελέσματα και οι



δραστηριότητες θα συγχρηματοδοτούνται μέσω του τακτικού προϋπολογισμού για τη διαχείριση και υλοποίηση σχεδίων.

### **1.3. Επιφυλάξεις- αντιθέσεις- οφέλη**

Αν και στην πρώτη ενότητα έγινε αναφορά στο πλαίσιο που επέβαλε την αναγκαιότητα μετάβασης από τον εθνικό στον ευρωπαϊό πολίτη, ωστόσο εξακολουθεί να επικρατεί η αντίληψη ότι η στόχευση ενίσχυσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης δύναται να οδηγήσει σε αποδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας, ειδικά αν η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με την Ευρώπη είναι ανεπαρκής (Γιώτη & Μαρμαρινός,1998; Κακαβούλης,1993).

Οι επιφυλάξεις βέβαια που εκφράζονται για την υιοθέτηση της ευρωπαϊκής διάστασης οφείλονται επίσης στο γεγονός ότι συχνά στο επίκεντρο όλων τίθεται η οικονομική σύγκλιση και η σύγκλιση της εκπαίδευσης προς τους κανόνες της αγοράς. ( Μπουζάκης,1997 όπως αναφ. Καλογρίδη, Σ & Μαρκόπουλος, Σ., 2003), ενώ μειωμένο παρουσιάζεται το ενδιαφέρον για την κοινωνική Ευρώπη.

Βέβαια, σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές οφείλουν να έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να αντεπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις. Τα προγράμματα Erasmus+ έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διακρατικής συνεργασίας των σχολείων. Προσδοκάται και επιδιώκεται ότι μέσω των σχολικών συμπράξεων θα διαμορφωθούν πολίτες γαλουχημένοι αφενός με τις αρχές του ευρωπαϊκού πλουραλισμού και αφετέρου της εθνικής συνείδησης . Ταυτόχρονα , στο επίκεντρο αυτών των προγραμμάτων τοποθετείται η μάθηση ως μια ολιστική διαδικασία που συντελείται σε ένα σχολείο το οποίο δεν είναι αποκομμένο από την κοινωνία και από τις σύγχρονες τεχνολογίες.

Εξ ου και δεν μπορούν να υποβαθμιστούν τα οφέλη από την υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Στα θετικά τους μπορεί να αναφερθεί: η προετοιμασία για την ομαλή προσαρμογή των νέων στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η βελτίωση ικανοτήτων, η απόκτηση της ταυτότητας του ευρωπαϊού πολίτη, η εισαγωγή καινοτομιών, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Σπύρου, Π., &Ρέτσιου, Σ.,2003). Τα οφέλη τους όμως δεν περιορίζονται μόνο στους μαθητές αλλά αφορούν και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μαθαίνουν να πειραματίζονται σε νέες διδακτικές μεθόδους, και να

προσαρμόζονται ευκολότερα στις παρατηρούμενες αλλαγές με ενισχυμένη την εθνική και ευρωπαϊκή τους συνείδηση.

Υπάρχει ωστόσο μια επιφύλαξη για το κατά πόσο τελικά η σπουδαιότητα των προγραμμάτων Erasmus+ και η θετική ανταπόκριση σε αυτά αφορά στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αν και αυτό δεν αποτελεί ζητούμενο της συγκεκριμένης εργασίας.

## **Κεφάλαιο 2. Η μάθηση**

### **2.1. Η έννοια της μάθησης**

Η έννοια της μάθησης κατά τον Bigge (1990), σχετίζεται άμεσα με τη μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, ως αποτέλεσμα του συνδυασμού εμπειρίας και πράξης. Και παρόλο που έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες όσον αφορά στη φύση της μάθησης, οι θεωρίες αυτές, σύμφωνα με τον Rogers (1999), αποτελούν «ένα αχανές πεδίο, γεμάτο από κινδύνους και πολυπλοκότητες» (Rogers.,1999 σελ. 112).

Ο Dewey (Κόκκος, 2005) ήταν αυτός που πρώτος ισχυρίστηκε ότι η μάθηση είναι η διεργασία άντλησης νοήματος από την εμπειρία, και στη συνέχεια ο Kolb, βασισμένος στο έργο του Dewey, θεμελίωσε το θεωρητικό του μοντέλο, το ονομαζόμενο κύκλος της μάθησης. Η γνώση, βάσει του μοντέλου αυτού, είναι απόρροια του στοχασμού του ατόμου. Ο στοχασμός όμως αφορά στις προσωπικές του εμπειρίες και έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων ιδεών και κατά συνέπεια νέων δράσεων, οι οποίες συντελούν σε βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας (Κόκκος, 2005). Η κατανόηση της συνεχώς μεταβαλλόμενης πραγματικότητας και η προσαρμογή του ατόμου σ αυτή είναι κατά τον Jarvis επακόλουθο της διεργασίας της μάθησης που συντελείται μέσα στον κόσμο στον οποίο ζει ο εκπαιδευόμενος και είναι στενά συνδεδεμένη με αυτόν. Συνεπώς, η εσωτερική ανάπτυξη του ατόμου και η σχέση του με την κοινωνία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη μάθηση (Jarvis, 2001), άποψη που συναντάται και στον Κόκκο (2005), κατά τον οποίο η μάθηση βοηθά το άτομο να κατανοεί όλα όσα συμβαίνουν τόσο στο ίδιο, όσο και στον κοινωνικό του περίγυρο. Η μάθηση, ωστόσο, έχει προσωπικό και ατομικό χαρακτήρα, αν ληφθεί υπόψη ότι κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο. Αναντίρρητα όμως οι αλλαγές που συντελούνται μέσω της μάθησης σχετίζονται με το πεδίο των γνώσεών του, των δεξιοτήτων και των στάσεών του.

Κατά συνέπεια, η μάθηση δεν μπορεί να θεωρηθεί απότοκο μόνο ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι πολύ πιο σύνθετη και συνεχής διεργασία που συντελείται δια βίου με την αξιοποίηση διάφορων τρόπων και μέσων.

Απαραίτητη σε αυτή τη διεργασία είναι η συνεργασία μεταξύ των διαφόρων χώρων εκπαίδευσης και των μορφών τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης (BMFSFJ, 2001).

Για τον Livingstone (2012) η μάθηση μπορεί να διακριθεί σε τέσσερις βασικούς τύπους: την επίσημη εκπαίδευση, τη διευρυμένη εκπαίδευση, την άτυπη εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση. Αντίστοιχη ταξινόμηση των τύπων μάθησης είναι και αυτή του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας & Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), που διακρίνει τρεις τύπους μάθησης, τη τυπική, την μη τυπική και την άτυπη μάθηση (Ο.Ο.Σ.Α., 2005). Η τυπολογία μάθησης του Ο.Ο.Σ.Α. βρίσκεται σε αντιστοιχία με αυτήν που προτείνει ο Livingstone και αναφέρεται στη συνέχεια.

Στην επίσημη εκπαίδευση επίκεντρο όλων είναι ο δάσκαλος που υποχρεούται να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών με συγκεκριμένη ύλη και ταυτόχρονα είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία των εκπαιδευομένων. Ο ρόλος του εκπαιδευτή αλλάζει στη διευρυμένη εκπαίδευση (μετασχολική μάθηση), όπου πλέον ο εκπαιδευτής μετατρέπεται σε "μεσολαβητή". Έργο του είναι να διευκολύνει την εκούσια μάθηση των εκπαιδευομένων, με στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Ακολουθείται και πάλι ένα διαμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών, στο οποίο όμως δεν παραγκωνίζονται τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

Στην άτυπη εκπαίδευση οι εκπαιδευόμενοι καθοδηγούνται με σκοπό την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή την ανάμειξή τους σε ευρύτερες δραστηριότητες της κοινότητας κι αυτό επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης σε περισσότερο συμποματικές καταστάσεις, παρά σε ένα ήδη διαμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών.

Ο τέταρτος τύπος μάθησης, είναι η αυτο-κατευθυνόμενη ή συλλογική, άτυπη μάθηση που περιλαμβάνει όλες τις υπόλοιπες δραστηριότητες της εκούσιας μάθησης.

Έτσι, η τυπική μάθηση σύμφωνα με την τυπολογία του Ο.Ο.Σ.Α αντιστοιχεί στην επίσημη εκπαίδευση του Livingstone, η μη τυπική στη διευρυμένη εκπαίδευση ενώ η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει την άτυπη εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση του Livingstone.

Μια πολύ σημαντική διαφορά μεταξύ τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης είναι ότι η μεν πρώτη οδηγεί σε πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ενώ η μη τυπική και η άτυπη μάθηση δεν πιστοποιούνται. Παρόλα αυτά στα προγράμματα Erasmus+ και συγκεκριμένα στις σχολικές συμπράξεις KA2 που αφορούν στην εν λόγω εργασία γίνεται προσπάθεια οι αποκτηθείσες δεξιότητες να πιστοποιούνται κυρίως μέσω του Europass, έτσι ώστε οι μαθησιακές εμπειρίες να μπορούν να αναγνωριστούν εντός και εκτός συνόρων κι ας μην έχουν αποκτηθεί μέσω του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στις μέρες μας η μελέτη και έρευνα της τυπικής μάθησης (formal learning), άτυπης μάθησης (Informal Learning) και μη τυπικής μάθησης (non formal Learning) παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον, αν και για τα ελληνικά δεδομένα δεν υπάρχουν συγκριτικές μελέτες για τη συνεισφορά αυτών των μορφών μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτός ήταν και ένας από τους λόγους που η συγκεκριμένη εργασία αποπειράται να διερευνήσει τη συμβολή των άτυπων μορφών μάθησης στο γραμματισμό των μαθητών αλλά σε συνδυασμό με την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τον Jarvis (1987), η τυπική – επίσημη εκπαίδευση (formal education) είναι γραφειοκρατικού τύπου, η μη τυπική εκπαίδευση (non formal education) είναι οργανωμένη και συγκροτημένη διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όχι απαραίτητα γραφειοκρατικό και η άτυπη εκπαίδευση (informal education) είναι προκαθορισμένη και προγραμματισμένη διαδικασία χαρακτηριζόμενη κυρίως από αλληλεπίδραση».

## **2.2. Η τυπική μάθηση**

Η τυπική μάθηση (formal learning) ορίζεται ως το ιεραρχημένο, δομημένο και οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα, από τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει τόσο τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές όσο και τα εξειδικευμένα προγράμματα και θεσμούς ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Jeffs & Smith, 1990). Οι βαθμίδες εκπαίδευσης που παρέχουν στη χώρα μας τυπική μάθηση είναι το νηπιαγωγείο, το δημοτικό, το γυμνάσιο, το λύκειο, τα ΕΠΑΛ, τα ΙΕΚ, τα ΑΤΕΙ και τα ΑΕΙ.

Χαρακτηριστικό επίσης της τυπικής μάθησης συνιστά το γεγονός ότι είναι συνήθως προκαθορισμένη και καθοδηγείται από κάποιον εκπαιδευτή, αξιολογείται και πραγματοποιείται με την ώθηση κινήτρων που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον και όχι από το ίδιο το άτομο (Eshach, 2007). Δεδομένου ότι λαμβάνει χώρα σε οργανωμένα και θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά πλαίσια οδηγεί στην αναγνώριση και πιστοποίηση της γνώσης μέσω απολυτηρίων, πτυχίων ή επίσημα αναγνωρισμένων πιστοποιητικών (Smith & Clayton, 2009).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η γνώση αντιμετωπιζόταν ως αγαθό ετοιμοπαράδοτο, μεταβιβαζόμενο από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο, ενώ βασικός στόχος ήταν η κάλυψη της διδακτέας ύλης και η πιστή εφαρμογή του σχολικού προγράμματος χωρίς περιθώρια του εκπαιδευτικού να επιλέξει διδακτικά εγχειρίδια. Για χρόνια λοιπόν στην ελληνική πραγματικότητα η παραδοσιακή εκπαιδευτική νοοτροπία ήθελε την εκπαιδευτική πράξη να χαρακτηρίζεται από την τυποποιημένη δασκαλοκεντρική διδακτική διαδικασία και οροθετημένη μέσα στον κλειστό χώρο του σχολείου (Ανθογαλίδου, 2003).

Ωστόσο, η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας της τυπικής μάθησης και η αναγκαιότητα σύνδεσης της εκπαίδευσης με τη μαθησιακή διαδικασία και τη διαβίου μάθηση επέβαλε την αλλαγή προσανατολισμού στο σχεδιασμό και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης. Τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να δράσει με μεγαλύτερη αυτονομία, πάντα βέβαια με απώτερο στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

### **2.3. Η μη τυπική μάθηση**

Η μη τυπική μάθηση (non formal Learning) οριζόμενη ως η οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, που απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Jeffs and Smith 1990), βρίσκεται ανάμεσα στα δυο άκρα της τυπικής και άτυπης μάθησης. Λαμβάνει χώρα σε ιδρύματα και οργανισμούς, αλλά, αν και είναι προγραμματισμένη και οργανωμένη, ενέχει και εθελοντικό χαρακτήρα (BMFSFJ, 2001). Κατά τον Livingstone (2001), στην μη τυπική μάθηση ο εκπαιδευόμενος επιλέγει να αποκτήσει περαιτέρω γνώσεις ή δεξιότητες, μελετώντας εθελοντικά με την περιστασιακή βοήθεια ενός εκπαιδευτή,

μέσω ενός οργανωμένου προγράμματος σπουδών, όπως συμβαίνει σε πολλές μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων και εργαστήρια (workshops). Μολοταύτα, στη μη τυπική μάθηση η φυσική παρουσία του εκπαιδευτή δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μη τυπικής μάθησης για τα ελληνικά δεδομένα αποτελεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), στο οποίο η φυσική παρουσία των φοιτητών είναι υποχρεωτική μόνο κατά τις εξετάσεις, ενώ οι υπόλοιπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες γίνονται εκτός των χώρων εκπαίδευσης, με μειωμένη τη φυσική επαφή εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου. Και ένα επιπλέον βασικό στοιχείο διαφοροποίησης από την τυπική μάθηση είναι η απουσία αξιολόγησης, αλλά η παρουσία εσωτερικών κινήτρων μάθησης από την πλευρά του μαθητευόμενου (Eshach, 2007).

Τις τελευταίες δεκαετίες, βέβαια, η μη τυπική μάθηση έχει έρθει στο προσκήνιο και έχει λάβει τη θέση που της αξίζει, καθώς θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στην ενσάρκωση της δια βίου μάθησης, από τη στιγμή που δύναται να καταργήσει τους φραγμούς που θέτουν διάφορα εμπόδια – οικονομικής, ψυχολογικής ή ηλικιακής φύσεως- και με αυτόν τον τρόπο δεν αποκλείονται πια τα άτομα από τη γνωστική διαδικασία. Απεναντίας, μέσω μιας μαθητοκεντρικής και συλλογικής προσέγγισης η μη τυπική μάθηση αποβλέπει στην καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων απαραίτητων στην καθημερινή ζωή, για να μπορέσει να αναλάβει το άτομο το ρόλο του ενεργού πολίτη. Συνεπώς μέσω της δια βίου μη τυπικής μάθησης παρέχονται στα άτομα εκείνα τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να αισθάνονται ενεργά και δημιουργικά μέλη σε συνθήκες ραγδαίων κοινωνικών εξελίξεων και ρευστότητας των κοινωνικών σχέσεων. (Δαβαλάς, 2010).

#### **2.4. Η άτυπη μάθηση**

Αν και η άτυπη μάθηση προϋπήρχε των εκπαιδευτικών θεσμών (Kirchhöfer,2002),καθώς η παρατήρηση, η μίμηση, ο πειραματισμός, η ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων και εμπειριών από γενιά σε γενιά συνιστούν τρόπους μάθησης (Gutjahr,2003), ωστόσο πιθανολογείται πως ο όρος εισήχθη από τον John Dewey, ο οποίος θεωρεί την άτυπη μάθηση ως βάση της επίσημης εκπαίδευσης (στο Mack,2007).

Λόγω της στόχευσης της εν λόγω εργασίας στην άτυπη μάθηση κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν οι απόψεις περισσότερων ερευνητών, προκειμένου να

αναζητηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους μάθησης και η κοινή συνισταμένη των δοθέντων ορισμών.

Άτυπη μάθηση (informal learning) θεωρείται σύμφωνα με τους Jeffs and Smith (1990) η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες – δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του (εργασία, οικογένεια, γειτονιά, ελεύθερες ασχολίες, βιβλιοθήκες, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.). Πρόκειται, συνεπώς, για μάθηση που δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης, για αυτό και τυπικά δεν οδηγεί σε επίσημη πιστοποίηση (Smith & Clayton, 2009; Straka, 2004).

Ο Livingstone (2002) επισημαίνει πως άτυπη μάθηση αποτελεί οποιαδήποτε πράξη εκτός οργανωμένων δομών μάθησης που μπορεί να πραγματοποιήσει το άτομο μόνο του ή σε συνεργασία με άλλους κατά τη διάρκεια της συναναστροφής μαζί τους, και αυτό συνεπάγεται την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων ή τον εμπλουτισμό των ήδη υπαρχόντων. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Livingstone (2001) η άτυπη μάθηση ανάλογα με την ύπαρξη πρόθεσης και συνείδησης της πράξης διακρίνεται σε τρεις τύπους : την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση, όπου υπάρχει πρόθεση και συνείδηση της πράξης, την τυχαία μάθηση, όπου δεν υπάρχει πρόθεση αλλά συνείδηση και τέλος την κοινωνικοποίηση (ή σιωπηρή μάθηση) όπου δεν υπάρχει ούτε πρόθεση ούτε συνείδηση της πράξης. Αναμφίβολα όμως και ανεξάρτητα από το είδος της άτυπης μάθησης το περιβάλλον αυτής είναι αυθόρμητο, βιωματικό και απρογραμματίστο (Greenhow & Robelia, 2009).

Το χαρακτηριστικό της άτυπης μάθησης που συντελείται εκτός τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου επισημαίνεται και από τον Ο.Ο.Σ.Α. (2005), ο οποίος συν τοις άλλοις αναφέρει ότι πρόκειται για μία μάθηση που δεν είναι οργανωμένη ή δομημένη όσον αφορά τους στόχους της και το περιεχόμενό της και στην οποία απουσιάζει το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσής της, δεδομένου ότι συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια όλων των εκφάνσεων της καθημερινής ζωής του ατόμου. Συνεπώς, η άτυπη μάθηση μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, σε καταστάσεις στη ζωή που λαμβάνουν χώρα αυθόρμητα, με την εσωτερική παρακίνηση του ατόμου (Rohs, & Schmidt, 2009) και χωρίς την ύπαρξη αξιολόγησης. Η άτυπη μάθηση τις περισσότερες φορές είναι ακούσια, με την έννοια ότι το άτομο δε συνειδητοποιεί αμέσως τη γνώση ή δεξιότητα που αποκτά και δεν οδηγεί σε πιστοποίηση (Ο.Ο.Σ.Α.,

2005). Αυτόν τον ορισμό ασπάζονται επίσης οι Halliday-Wynes και Beddie (2009) και ο Hanley (2009).

Επισημαίνεται όμως από τον Schugurensky (2000) ότι η άτυπη μάθηση, αν και λαμβάνει χώρα οπουδήποτε και οποτεδήποτε με το άτομο να συμμετέχει ακούσια ή εκούσια, δύναται να υπάρξει ακόμη και σε ένα επίσημο εκπαιδευτικό ίδρυμα, με τη διαφορά ότι η διαδικασία αυτής της μάθησης δε συνδέεται με τους επιδιωκόμενους στόχους ενός επίσημου προγράμματος σπουδών. Μπορεί, ωστόσο, η άτυπη μάθηση να πραγματοποιηθεί και εντός σχολείου ή θεσμών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης μέσω του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος, χωρίς να αναπτύσσεται συστηματικά και οργανωμένα από προκαθορισμένες πορείες μάθησης (Dohmen,2001). Το αν τελικά μέσα από αυτή την απρογραμμάτιστη διαδικασία θα προκύψει μάθηση, αυτό σχετίζεται άμεσα με την προσωπική πρωτοβουλία, την ικανότητα στοχασμού του ίδιου του ατόμου και την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή διαδικασία και να μπορεί να την οργανώνει (Kirchhöfer, 2001 στο Gutjahr, 2003). Η περαιτέρω επεξεργασία του βιώματος μέσω συζητήσεων και αλληλεπίδρασης του ατόμου μπορεί να οδηγήσει σε μεταγνώση. Έτσι, η άτυπη μάθηση μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη μάθηση και στη μακροπρόθεσμη διατήρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Höge,2005).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι στη συγκεκριμένη εργασία μελετάται η επίδραση των άτυπων μορφών μάθησης αλλά μέσα στα πλαίσια του σχολείου, γίνεται φανερό ότι πρέπει να διερευνηθεί η σχέση αυτής με το σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη η μάθηση είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα διδασκαλίας και σε μεγάλο βαθμό ταυτίζεται με την απόκτηση γνώσεων. Μια τέτοια αντίληψη ωστόσο αναγνωρίζει την κυριαρχία του σχολείου και της σχολικής μάθησης σε σχέση με τις άλλες μορφές μάθησης. Η εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας επιβάλλει μια αλλαγή προσανατολισμού σύμφωνα με την οποία η άμεση μάθηση θα πρέπει να σχετίζεται με τη ζωή και τη λύση των προβλημάτων που αφορούν στο άτομο και δεν περιορίζονται μόνο στο σχολικό χώρο (Dohmen,2001). Άλλωστε και από τον ΟΟΣΑ διακρίνεται μια προσπάθεια να δοθεί βαρύτητα σε δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές και οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ζωής (OECD,2001). Υπό το πρίσμα αυτής της αντίληψης γίνεται κατανοητό ότι σχολείο και άτυπη μάθηση μπορούν και οφείλουν να βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση και αλληλεξάρτηση, αν ο στόχος της σύγχρονης κοινωνίας είναι η αυτονομία του ατόμου



μέσω μιας καθοδηγούμενης μάθησης (Gutjahr,2003). Η εξωστρέφεια του σχολείου προς το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί, επομένως, να αποτελέσει το μέσο για την ταυτόχρονη αξιοποίηση τυπικής και άτυπης μάθησης με στόχο πάντα το όφελος αμφοτέρων.

Τέλος, απαραίτητη κρίνεται μια σύντομη αναφορά στην άτυπη μάθηση ως διαδικασία που αφορά όχι μόνο ανήλικους αλλά και ενήλικους μαθητές. Αφενός μεν γιατί ένα μέρος του υπό εξέταση δείγματος που θα μελετηθεί στο δεύτερο τμήμα της εργασίας αφορά σε μαθητές ενός Εσπερινού Σχολείου της περιοχής, στο οποίο η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είναι ενήλικες και αφετέρου, γιατί η διαδικασία της άτυπης μάθησης αντιπροσωπεύει γενικά πλέον τη μάθηση για την πλειοψηφία των ενηλίκων. Η άτυπη μάθηση σύμφωνα με τον Livingstone (2003) και τη Bennett (2012), αποτελεί το εφόδιό τους, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της σημερινής κοινωνίας. Ιδιαίτερα δε τα άτομα χαμηλού εγγραμματισμού, που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο, ανταποκρίνονται πολύ καλύτερα και συμμετέχουν σε διαδικασίες άτυπης μάθησης, θεωρώντας πως το μαθησιακό περιβάλλον είναι πιο χαλαρό σε σχέση με ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, κάτι που τους επιτρέπει να αξιοποιήσουν τις δικές τους εμπειρίες ζωής (Halliday-Wynes και Beddie, 2009). Σαφώς όμως δεν αφορά μόνο στα άτομα χαμηλού γνωστικού επιπέδου αλλά ακόμη και στους νέους, δεδομένου ότι αναφερόμαστε σε μια συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία, όπου η συνεχιζόμενη μόρφωση του ατόμου είναι το ζητούμενο. Την αναγνώριση της σημασίας της άτυπης μάθησης ενισχύει και η ίδια η ΕΕ που με τη Λευκή Βίβλο τόνισε την αναγκαιότητα αναγνώρισης και της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης. Όπως τέλος επισημαίνεται από τον ΟΟΣΑ (2005) η πιστοποίηση της άτυπης μάθησης αποτελεί σημείο ενδιαφέροντος για πολλές χώρες, προκειμένου να προσδιοριστούν και να επικυρωθούν οι ικανότητες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες των ατόμων.

#### **2.4.1. Μορφές άτυπης μάθησης**

Στα πλαίσια της άτυπης μάθησης δύναται να εφαρμοστούν ποικίλες τεχνικές, όπως : τα παιχνίδια ρόλων, ο καταγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες, η δραματοποίηση, η προσομοίωση, οι δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια. (Τσιμπουκλή & Phillips,2008)

Θα ακολουθήσει μια σύντομη αναφορά σε μορφές άτυπης μάθησης που χρησιμοποιούνται συχνά κατά την υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Μάθηση μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης: Η μάθηση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που κατά κόρον χρησιμοποιείται στα ευρωπαϊκά προγράμματα βελτιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς δημιουργεί μια ατμόσφαιρα συνεργασίας. Η συνεργατική αυτή μάθηση έχει σημαντικά πλεονεκτήματα, αφού, όταν υπάρχει αμοιβαία ανατροφοδότηση και συζήτηση, τα άτομα παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό κινητοποίησης. Επιπρόσθετα, η συνεργασία έχει πολύ καλύτερα αποτελέσματα, γιατί ευνοεί την εξερεύνηση και τη δημιουργικότητα. Τέλος, η κοινωνική αλληλεπίδραση, θεωρείται από τους γνωστικούς ψυχολόγους ως μέσο για τη διατήρηση της πληροφορίας στη μνήμη, καθώς το άτομο καλείται να αναδομήσει ή να επεξεργαστεί την προσλαμβανόμενη πληροφορία και να την εξηγήσει σε κάποιον άλλο.

Κοινωνική δικτύωση :Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν εισβάλει στη ζωή μας και πλέον γίνονται προσπάθειες προκειμένου αυτά να αξιοποιηθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία στη διαδικασία της μάθησης. Στα προγράμματα Erasmus+ είναι σύνηθες και αναγκαίο τις περισσότερες φορές - και λόγω της μη δυνατότητας φυσικής επαφής των συμμετεχόντων σε ένα σχέδιο - να γίνεται χρήση και αξιοποίηση ποικίλων μέσων, τα οποία δε διευκολύνουν μόνο την επικοινωνία των μελών, αλλά και την υλοποίηση πολλών εκ των δράσεων. Τα συνηθέστερα από τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι τα groups και το chat, η τηλεδιάσκεψη, το cloud storage, το video, τα wikis, το facebook, το twitter, το Google+, ενώ δεν αποκλείεται και η χρήση πιο εξειδικευμένων και λιγότερο γνωστών μέσων, ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε σχεδίου. Ο ψηφιακός κόσμος όμως- παρά τις υπάρχουσες ενστάσεις για τους κινδύνους που κρύβει - είναι χώρος στον οποίο μπορεί να συντελεστεί η άτυπη μάθηση. Σύμφωνα δε με τον Eraut (2004), στην άτυπη μάθηση το άτομο μαθαίνει μέσω της άγραφης κοινωνικής γνώσης, μέσω της ενεργούς κοινωνικής συμμετοχής· κάτι βέβαια που συχνά παραβλέπεται, με αποτέλεσμα αυτού του είδους η μάθηση να θεωρείται αυτονόητη. Ωστόσο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προσφέρουν τα πλεονεκτήματα μιας ανεπίσημης, ρυθμιζόμενης και χρονικά ευέλικτης μάθησης (Cain & Policastri, 2011).

Βιωματική μάθηση: Πρόκειται για άλλη μία δια βίου διαδικασία μάθησης χωρίς ηλικιακούς περιορισμούς που εστιάζει στο ρόλο της εμπειρίας. Βασικό της σημείο είναι η έμφαση που δίνει όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη αλλά πρωτίστως στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου, στην ικανότητά του να έχει αυτοαντίληψη και να γίνει αποτελεσματικό μέλος της κοινωνίας. (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι τα κυρίαρχα παραδείγματα για την εκπλήρωση των στόχων της βιωματικής μάθησης, καθώς διέπονται από τις αρχές της βιωματικής μάθησης - μη τυπικής και άτυπης - με την απόκτηση πρακτικών, πολιτιστικών, ιστορικών γνώσεων και δεξιοτήτων και προωθούν τη διάπλαση προσωπικοτήτων μέσα από τα βιώματα και τις αλληλεπιδράσεις ομάδων ανθρώπων.

Συνήθεις μορφές βιωματικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται μέσω των προγραμμάτων Erasmus+ είναι οι εξής:

Παιχνίδι ρόλων: Πρόκειται για μια παιδαγωγική τεχνική που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να είναι ο εαυτός τους αλλά σε μια διαφορετική ή άγνωστη κατάσταση. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται το ρόλο ενός ατόμου και μέσα από αυτόν επιχειρούν να κατανοήσουν τον κόσμο από τη δική του οπτική. Συνδυάζοντας λοιπόν τις υπάρχουσες θεωρητικές γνώσεις με πραγματικές καταστάσεις της ζωής αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται νέα δεδομένα που μπορούν να τους οδηγήσουν σε αλλαγές στη στάση τους ή σε νέες συμπεριφορές. Έτσι οι προσωπικές εμπειρίες μπορούν να επιφέρουν αλλαγές που από μόνες τους οι πληροφορίες θα αδυνατούσαν να το επιτύχουν. Επομένως, το παιχνίδι ρόλων έχει το πλεονέκτημα να μπορεί να μεταμορφώνει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και να το μετασχηματίζει σε προσωπικό βίωμα (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, 2008).

Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς: (Μουσεία, Αρχαιολογικούς χώρους, βιβλιοθήκες, κ.ά.). Οι επισκέψεις αυτές συνιστούν μια βιωματική εμπειρία, αν οι μαθητές λάβουν μέρος σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη συνέχεια υπάρξει χώρος και χρόνος για κριτικό στοχασμό. Είθισται κατά τη διάρκεια μιας κινητικότητας οι συμμετέχοντες να παίρνουν μέρος και σε επισκέψεις πολιτιστικών χώρων στους οποίους προγραμματίζονται και σχεδιάζονται ποικίλες δράσεις κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων. Πρόκειται για χώρους, που σύμφωνα με τον Κόκκο

(2005), αποτελούν επίσης πηγές πληροφόρησης και γνώσης. Ακόμη κι αυτές όμως οι επισκέψεις και οι δράσεις που πραγματοποιούνται εκεί δεν μπορούν να ιδωθούν ανεξάρτητα από την έννοια της μάθησης. Κι αυτό γιατί στις σημερινές κοινωνίες αναγνωρίζονται οι περιορισμοί που θέτει το επίσημο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ από την άλλη μεριά αναγνωρίζεται η σημασία των εξωσχολικών πηγών πληροφόρησης και γνώσης (Falk, Dierking&Adams,2012). Η μάθηση, λοιπόν, που λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πολιτιστικό χώρο διαφέρει από τη μάθηση του σχολικού πλαισίου. Γιατί ένας χώρος πολιτιστικής αναφοράς - σε αντίθεση με τις άκαμπτες δομές της τυπικής εκπαίδευσης- προσφέρει άλλου είδους ερεθίσματα για μάθηση και εμπειρία, όπως και τη δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής. (Νικονιάνου,2010).Ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης επιτρέπει στους μαθητές να αφομοιώσουν τη γνώση μέσα από την εμπειρία, να κινητοποιηθούν, να δραστηριοποιηθούν, να εμπνευστούν.

Συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία υλικού για τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων των προγραμμάτων με παράλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ. Αυτό μπορεί να συνεπάγεται τη δημιουργία βίντεο, ταινιών, μουσικών συνθέσεων, κολλάζ, σταυρόλεξων, ερευνών, ερωτηματολογίων, παρουσιάσεων, κλπ

Μυθοπλασία: Συγγραφή παραμυθιού ή σεναρίου, με προσωπική, αλυσιδωτή ή ομαδική γραφή. Μια τέτοια διαδικασία κινητοποιεί και διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών, μετατρέποντας τη μάθηση σε μια ενδιαφέρουσα εμπειρία, που δίνει τη δυνατότητα για περαιτέρω άσκηση στο γραπτό και προφορικό λόγο.(Smelcer,1989).Συχνά, αξιοποιείται στη συνέχεια και η δυνατότητα για δραματοποίηση των παραγόμενων κειμένων, δηλαδή για την απόδοση θεατρικής μορφής, σ' ένα μύθο, μια ιστορία ή σ' ένα μάθημα (Σεργή, 1987).

### **Κεφάλαιο3. Εγγραμματισμός- Γραμματισμός**

#### **3.1 Η έννοια του γλωσσικού - λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού**

Ο όρος γραμματισμός, εγγραμματισμός ή σπανιότερα εγγραμματοσύνη (literacy) έκανε την εμφάνισή του σχετικά πρόσφατα στην ελληνική βιβλιογραφία και έρχεται να αντικαταστήσει τον παραδοσιακό όρο αλφαριθμητισμός, του οποίου το περιεχόμενο παραπέμπει στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Για αιώνες ο όρος αλφαριθμητισμός ισοδυναμούσε με αυτό που ονομάζουμε σήμερα γραμματισμό και που μέχρι πρόσφατα συνδεόταν με το λόγο (γλωσσικός γραμματισμός) και όχι με

κοινωνικές πρακτικές. Η κατάκτησή του δηλαδή αφορούσε σε μια τεχνική διαδικασία την οποία αναλάμβανε το σχολείο. Μάλιστα ο γλωσσικός γραμματισμός με την στατική του έννοια - ιδωμένος εκτός κοινωνικού και επικοινωνιακού πλαισίου- χαρακτηρίζει ακόμη και σήμερα ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα. (Χατζησαββίδης, 2007).

Ο για δεκαετίες λοιπόν αποδεκτός ορισμός του γραμματισμού ως σύνολο δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση και γραφή παύει πλέον να θεωρείται ικανοποιητικός και χρήζει επαναπροσδιορισμού, καθώς η ικανότητα ανάγνωσης και παραγωγής λόγου θεωρείται πια μόνο η κορυφή του παγόβουνου όσον αφορά στον εγγραμματισμό. Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις αλλαγές που επέβαλλαν τον επαναπροσδιορισμό ή εμπλουτισμό του όρου διαφαίνεται πως ήδη μετά το τέλος του Β Παγκοσμίου Πολέμου αρχίζει δειλά δειλά ο όρος να συνδέεται με επικοινωνιακές, κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές (Gee,1990). Σταθμός θεωρείται επίσης η θεωρία της κριτικής συνείδησης του Freire(1977), ο οποίος θεωρώντας τη μάθηση ως εργαλείο για τη συνειδητοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας και την απαλλαγή του ατόμου από την κοινωνική καταπίεση, θα επηρεάσει την διαμόρφωση της έννοιας από διεθνείς οργανισμούς (UNESCO,2006). Επιπρόσθετα, η παγκοσμιοποίηση και οι νέες τεχνολογίες καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη επιπλέον δεξιοτήτων από το άτομο, προκειμένου αυτό να χαρακτηριστεί εγγράμματο και να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις αυξανόμενες απαιτήσεις (Yousif, 2003). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει και ο κοινωνικός χαρακτήρας που αποκτά ο εγγραμματισμός, ο οποίος πλέον δε συνδέεται μόνο με το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Street,1995), αλλά με τις γενικότερες κοινωνικές, ιδεολογικές και οικονομικές συνθήκες. Συνάγεται δε από τις παραπάνω αναφορές για την έννοια του εγγραμματισμού ότι δε θα μπορούσε να μελετηθεί ο όρος ανεξάρτητα από τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, την πολιτική, τις συνθήκες ζωής, την οικονομική κατάσταση και την παγκοσμιοποίηση. Σήμερα, η έννοια του όρου είναι πολυδιάστατη και ως εκ τούτου είναι λογικό ο γραμματισμός να αποκτά ποικίλες εκφάνσεις, όπως αναδυόμενος, αριθμητικός, οπτικός, σχολικός, ψηφιακός, κριτικός, ιστορικός, κ.ά, αφού σύμφωνα με τον Gee(1993) ο γραμματισμός συνιστά ένα περίπλοκο φαινόμενο, έναν κοινωνικό θεσμό που συνδυάζει πολλαπλές κοινωνικές, πολιτισμικές, ιστορικές και γνωστικές παραμέτρους. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο άλλωστε η UNESCO (2004,σελ.13), δίνοντας στην έννοια του γραμματισμού μια

λειτουργική διάσταση, τον ορίζει ως: «ικανότητα προσδιορισμού, κατανόησης, ερμηνείας, δημιουργίας, επικοινωνίας και υπολογισμού χρησιμοποιώντας έντυπο ή οπτικό γραπτό υλικό που σχετίζεται με διαφορετικά περιβάλλοντα», θεωρώντας πως ο γραμματισμός αποτελεί μια συνεχή διαδικασία μάθησης που βοηθά κάθε άτομο να «επιτύχει τους στόχους του, να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δυνατότητές του και να συμμετάσχει πλήρως στην ευρύτερη κοινωνία». (UNESCO, 2004: σελ.13).

Δύσκολα ωστόσο μπορεί να δοθεί ένας και μονοδιάστατος ορισμός για έναν όρο με τόσο ευρύ περιεχόμενο, τη στιγμή μάλιστα που η σημασιολογική του χροιά μεταβάλλεται ανάλογα με την εποχή, την κοινωνία και τα ίδια τα άτομα (Χαραλαμπόπουλος,2006). Δεδομένου, λοιπόν, ότι στις μέρες μας οι οικονομικο-κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες μεταβάλλονται τάχιστα, γίνεται κατανοητό ότι και το εννοιολογικό του περιεχόμενο δύσκολα μένει αμετάβλητο.

Τώρα πια η έννοια του γραμματισμού ορίζεται κυρίως ως η δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, όπου χρησιμοποιούνται κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα, όπως γραφήματα, σχεδιαγράμματα, εικόνες, χάρτες κ.ά (Δρόσος, κ.ά., 2003).

Βέβαια, το ποιες ικανότητες και δεξιότητες απαιτεί κάθε κοινωνία να διαθέτουν τα άτομα για να τα θεωρήσει ως εγγράμματα, εξαρτάται και μεταβάλλεται από την ιστορική στιγμή και από κοινωνία σε κοινωνία. Αναμφίβολα όμως -και ανεξάρτητα από το περιεχόμενο που μπορεί να έχει - ο γραμματισμός σχετίζεται με την κοινωνική καταξίωση του ατόμου και αποτελεί εφόδιο ενάντια στον κοινωνικό στιγματισμό. Γι αυτό και ο κοινωνικός του χαρακτήρας εγείρει πολιτικά και ιδεολογικά ζητήματα που είναι αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας (Δρόσος, κ.ά., 2003).

Λόγω του ότι στην παρούσα εργασία εξετάζεται η συμβολή των άτυπων μορφών μάθησης στο γραμματισμό των μαθητών πρέπει να επισημανθεί ότι πολιτικές γραμματισμού ασκούνται όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο, απασχολώντας όλες τις σύγχρονες κοινωνίες. Όταν πια η μάθηση θεωρείται ως πολύπλευρο φαινόμενο που προωθείται σε αυθεντικά περιβάλλοντα που προσιδιάζουν σε ρεαλιστικές καταστάσεις, δεν είναι δυνατόν να υπάρχει προσκόλληση μόνο στην τυπική εκπαίδευση που αποτελεί το κατεξοχήν σύστημα εκπαίδευσης, οδηγώντας στο γλωσσικό, μαθηματικό και επιστημονικό γραμματισμό

(Χαλκιά,2012).Η τυπική μάθηση φαίνεται να αδυνατεί να κινητοποιήσει τους μαθητές και να αξιοποιήσει τις νέες γνώσεις σε ένα περιβάλλον προσομοίωσης, μετατρέποντάς τες σε σχολική γνώση. Οι άτυπες μορφές μάθησης όμως αποδεικνύονται σε βασικούς παράγοντες καλλιέργειας του γραμματισμού των πολιτών και ως εκ τούτου είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν στα πλαίσια του σχολείου.(Martin,2004)

Πάντως, οι μελετητές στο χώρο του γραμματισμού διαφοροποιούνται βάσει των δυο διαφορετικών κατευθύνσεων μέσα από τις οποίες προσεγγίζεται αυτός. Αφού προηγήθηκε η αναφορά στο λειτουργικό γραμματισμό που αφορά σε απαιτούμενες δεξιότητες που χρειάζεται να κατακτήσουν τα άτομα για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας γρήγορα μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας, έπεται η προσέγγιση του όρου κριτικός γραμματισμός που αφορά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην επίτευξη κοινωνικών στόχων (Wray&Lewis,1997; Shor,1992).

Πιο συγκεκριμένα ο κριτικός γραμματισμός αναφέρεται στην ανάγκη δημιουργίας ομιλητών με κριτική σκέψη και στη δημιουργία αναγνωστών και συγγραφέων που θα έχουν αντίληψη των κειμένων και δυνατότητα αναδόμησής τους. Αυτό συνεπάγεται αποδέσμευση από την γλώσσα και την εκμάθησή της και σύνδεση του όρου με τις κοινωνικές πρακτικές στις οποίες ο σημερινός πολίτης οφείλει να φανεί λειτουργικός μέσα από τη χρήση ποικίλων κειμένων (Χατζησαββίδης,2007).

Επομένως βασικούς άξονες αυτού του γραμματισμού συνιστούν αφενός η ιδεολογική πλευρά του και η αναγνώριση των γλωσσικών δομών ως μέσο δόμησης του νοήματος και αφετέρου ο τρόπος αντιμετώπισης των γλωσσικών δομών. Σε σχέση με τον πρώτο άξονα, ιδιαίτερη σημασία έχει ο τρόπος χρήσης της γλώσσας που θα οδηγήσει σε κοινωνική δράση. Συνάγεται δε εξ αυτού ότι εφόσον οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να διαπραγματευτούν τις κοινωνικές τους πρακτικές, ο γραμματισμός είναι ιδεολογικά προσδιορισμένος και αντιμετωπίζεται ως μέσο δόμησης του νοήματος.(Martin,1989; Kostouli, 2001; Cope & Kalantzis,1993). Αντίθετα ο δεύτερος άξονας του κριτικού γραμματισμού σχετίζεται με το σχολικό γραμματισμό, στον οποίο η γραμματική έχει κεντρικό ρόλο, καθώς με τις γλωσσικές επιλογές που κάνουν οι συγγραφείς θα προσδιορίσουν το κειμενικό είδος και το ύφος του κειμένου. Το ζητούμενο επομένως είναι να μάθουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές δομές πλαισιωμένα και ταυτόχρονα να μπορούν να ερμηνεύουν τα κείμενα που τους περιβάλλουν.

Συμπερασματικά, συνάγεται από τα παραπάνω ότι ο γραμματισμός είναι μια ευρεία έννοια που αποτελεί κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει πολλαπλές παραμέτρους, πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές, και γνωστικές· είναι μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική και ως τέτοια ενέχει τις ιδεολογικές θέσεις και τις δυναμικές της κοινωνίας μέσα στην οποία διαμορφώνεται (Χατζησαββίδης,2007). Βέβαια, η συνθετότητα του όρου, απαιτεί μια σύντομη αναφορά και σε ορισμένα ακόμη από τα είδη γραμματισμού που απαντώνται στη βιβλιογραφία.

### **3.2. Ψηφιακός Γραμματισμός**

Ένας από τους όρους που έχει αποτελέσει αντικείμενο για διαφοροποιήσεις των επιστημόνων είναι ο όρος του ψηφιακού γραμματισμού, για τον οποίο ακόμη δεν έχει αποδοθεί ένας ορισμός που να βρίσκει απόλυτη αποδοχή (Kavalier & Flannigan,2006; Martin & Grudziecki,2006). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία για την περιγραφή του ίδιου φαινομένου απαντώνται επίσης οι όροι τεχνολογικός γραμματισμός, πληροφοριακός γραμματισμός, ψηφιακές δεξιότητες κ. ά, δημιουργώντας μια εννοιολογική σύγχυση. Η δυσκολία απόδοσης του όρου έχει άμεση σχέση με τη ραγδαία τεχνολογική πρόοδο, με τις χρήσεις των ψηφιακών μέσων και τον τρόπο με τον οποίο αυτά προσαρμόζονται στις ανάγκες του χρήστη και στις απαιτήσεις της παγκόσμια αναπτυσσόμενης κοινωνίας (Aviram & Eshet-Alkalai, 2006).

Συχνά ο όρος ψηφιακός γραμματισμός συγχέεται με απλές δεξιότητες αποτελεσματικής χρήσης ενός υπολογιστή ή ενός λογισμικού. Πλέον όμως ο ψηφιακός γραμματισμός δεν μπορεί να αφορά μόνο στην απλή χρήση αυτών των δεξιοτήτων που αποτελούσαν ζητούμενο στη δεκαετία του 1980, αλλά πρωτίστως την κριτική σκέψη απέναντι στις σύγχρονες ψηφιακές μορφές τεχνολογίας, στην ικανότητα να χειρίζεται κανείς τις πηγές και την υπηρεσία του διαδικτύου και εργαλεία, όπως τα Web 2.0, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα Wikis κ.ά (Hague & Payton,2010). Στην εποχή των Web 2.0 και 3.0 επιβάλλεται μια πολύ-πρισματική προσέγγιση του όρου, δεδομένου ότι ο ψηφιακός γραμματισμός αφορά στη γνώση του πότε και γιατί οι ψηφιακές τεχνολογίες είναι χρήσιμες ή όχι για την επίτευξη ενός στόχου, αφορά στη συνεργασία, την ασφάλεια, την αποτελεσματική επικοινωνία, την



κοινωνικοπολιτισμική συνειδητοποίηση και τη δημιουργικότητα (Eshet- Alkali & Amichai-Hamburger,2004).

Επομένως, ένας ορισμός που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα και που θα μπορούσε να αποδώσει εύστοχα τον όρο ψηφιακός γραμματισμός είναι ο εξής:

«Ο ψηφιακός γραμματισμός είναι ένα σύνολο από βασικές δεξιότητες των ΤΠΕ, όπως αυτές της ανάγνωσης, της γραφής και της αρίθμησης μέσω του Η/Υ. Αναφέρεται, ωστόσο, και σε πιο εξελιγμένες δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να κάνουν πιο δημιουργική και κριτικά προσανατολισμένη τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων (digital tools) και μέσων (media). Οι τεχνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τη χρήση λογισμικού, την αναζήτηση, τοποθέτηση, μεταφορά και έλεγχο των πληροφοριών μεταξύ διαφορετικών ψηφιακών πηγών. Οι δημιουργικές- κριτικής προσέγγισης- δεξιότητες αναφέρονται στην ικανότητα αξιοποίησης και αξιολόγησης των διάφορων ηλεκτρονικών κειμενικών ειδών και ψηφιακών μέσων. Ο ψηφιακός γραμματισμός λοιπόν χαρακτηρίζεται ως μια πολύπλοκη ικανότητα». (Ministry of Education, 2004, σελ.48).

Πιο αναλυτικά ο ψηφιακά εγγράμματος είναι σε θέση να:

Αξιοποιεί τις τεχνικές και γνωστικές του δεξιότητες αναφορικά με τις ΤΠΕ, για την αναζήτηση, κατανόηση, αξιολόγηση, δημιουργία και μεταβίβαση της πληροφορίας, σεβόμενος τους όρους προστασίας των προσωπικών δεδομένων και έχοντας επίγνωση της βαρύτητας των πληροφοριών που ανακαλύπτει.

Θεωρείται ευπροσάρμοστος απέναντι σε διαφορετικές μορφές τεχνολογίας και μπορεί αποτελεσματικά να ανακτά πληροφορίες, να ερμηνεύει αποτελέσματα και να κρίνει την ποιότητα αυτών των πληροφοριών και του ηλεκτρονικού υλικού.

Αξιοποιεί τις ΤΠΕ, για επικοινωνία ή συνεργασία στα περιβάλλοντα που ζει και κινείται

Κάνει χρήση των δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού, συμμετέχοντας στα πολιτικά δρώμενα της χώρας του, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της κοινότητάς του.

Αναμφισβήτητα, σε μια εποχή που οι ΤΠΕ έχουν διεισδύσει ολοκληρωτικά στη ζωή μας, αυτού του είδους ο γραμματισμός αποκτά τόση αξία και σημασία όση παλαιότερα είχε η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Βέβαια, οι πρακτικές γραμματισμού μπορούν στις μέρες μας να επιτευχθούν όχι μόνο μέσω του σχολείου με την υποβοήθηση των ΤΠΕ στην εκπόνηση σχολικών- ατομικών ή συνθετικών-

εργασιών μέσω του Η/Υ, με τη δημιουργία σχεδιαγραμμάτων μέσω του προγράμματος των (υπο)λογιστικών φύλλων κ.ά., αλλά και μέσω εξωσχολικών περιβαλλόντων μάθησης.

### **3.3. Άλλες Μορφές γραμματισμού**

**Αναδύομενος γραμματισμός:** Αναφέρεται στις δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση και επεξεργασία του γραπτού λόγου κατά την προσχολική ηλικία (Παπούλια- Τζελέπη,2001) και σαφώς είναι σημαντικός για τη μετάβαση στο σχολικό γραμματισμό, ο οποίος αναφέρεται σε πρακτικές γραμματισμού που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος του σχολικού γραμματισμού είναι η επεξεργασία διαφόρων μορφών κειμένων, πολυτροπικών ή μη (Τσάκωνα,2013). Πρόκειται για μια από τις μορφές γραμματισμού που κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας για το άτομο, και που λόγω των μεταβαλλόμενων κοινωνικών αναγκών, αμφισβητήθηκε γύρω στη δεκαετία του 1970 για να διευρυνθεί τελικά και να περιλαμβάνει σήμερα όχι μόνο γλωσσικές ή μαθηματικές δεξιότητες, αλλά επίσης δεξιότητες σχετικές με την τεχνολογία, τη διαχείριση του περιβάλλοντος και της κοινωνικής ζωής γενικότερα.

Δεδομένου πως ο γραμματισμός δεν περιορίζεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθιερώθηκε και ο όρος ακαδημαϊκός γραμματισμός για να περιγράψει τις επικοινωνιακές δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν οι φοιτητές, ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του πανεπιστημιακού χώρου και να περαιώσουν επιτυχώς τις σπουδές τους (Αγγελόπουλος,2011).

**Μιντιακός γραμματισμός:** ο μιντιακός γραμματισμός δε μπορεί να παραγκωνιστεί σε μια κοινωνία στην οποία τα άτομα γίνονται αποδέκτες πολλαπλών μηνυμάτων προερχόμενων από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επομένως για την εξέλιξη των μαθητών σε ενεργούς πολίτες η κατανόηση και ερμηνεία των ποικίλων μηνυμάτων των ΜΜΕ κρίνεται επιβεβλημένη, καθώς από μόνοι τους ο σχολικός και ο γλωσσικός γραμματισμός δεν θεωρούνται επαρκείς για τη διαμόρφωση πολιτών που συμμετέχουν ενεργά σε μια κοινωνία. (Kellner & Share, 2007). Σύμφωνα δε με τους Kellner & Share αυτού του είδους ο γραμματισμός σημαίνει πως το άτομο θα κατακτήσει τη δυνατότητα κριτικής ανάλυσης κωδίκων και συμβάσεων των ΜΜΕ, κριτικής στερεοτύπων, επικρατουσών αξιών και ιδεολογιών, καθώς και την ικανότητα ερμηνείας των πολλαπλών

μηνυμάτων και νοημάτων που παράγονται από τα ΜΜΕ, καθώς στα μιντιακά κείμενα ενυπάρχουν μηνύματα ιδεολογίας, εξουσίας και κυριαρχίας.

Κοινωνικός γραμματισμός: Αντικείμενο του κοινωνικού γραμματισμού αποτελεί η στάση του ατόμου απέναντι σε κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες που σχετίζονται με τη χειραφέτηση, την ενδυνάμωση, την καταπολέμηση του ρατσισμού, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αποδοχή της διαφορετικότητας κ.ά. (Shor, 1992). Η κατάκτησή του όμως δεν επιτυγχάνεται μόνο με υλικό προερχόμενο από ένα συγκεκριμένο εγχειρίδιο, αλλά και από κείμενα ειδησεογραφίας, από λογοτεχνικά βιβλία, από μια κινηματογραφική ταινία κ.ά. Συνεπώς, είναι ένα είδος γραμματισμού που μπορεί να επιτευχθεί αρχικά μέσα στα σχολικά πλαίσια, καθώς εκεί έρχονται οι μαθητές σε πρώτη επαφή με τους κοινωνικούς θεσμούς. Αλλά εν τέλει η διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας είναι αποτέλεσμα της πρόσβασής τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και η ταυτότητα αυτή τους επιτρέπει να κατανοούν διάφορα κειμενικά είδη.

Ξενόγλωσσος γραμματισμός : Στη σύγχρονη εποχή, όπου είναι σύνηθες φαινόμενο οι μαθητές να συνυπάρχουν με αλλόγλωσσους πολίτες, καλούνται επίσης να αποκτήσουν γλωσσικές δεξιότητες όχι μόνο στη μητρική τους γλώσσα, αλλά και σε μια δεύτερη γλώσσα -πρωτίστως στην αγγλική- ώστε να έχουν τη δυνατότητα κατανόησης και παραγωγής λόγου σ αυτή. Επιπλέον, θα πρέπει να καταστούν ικανοί να μετέχουν και να ανταποκρίνονται στοιχειωδώς στις ανάγκες του κοινωνικού και του μελλοντικού επαγγελματικού τους χώρου.

Σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία η γνώση των ξένων γλωσσών, και δη της αγγλικής, κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορεί ένας πολίτης να αντεπεξέλθει με τρόπο αποτελεσματικό σε διάφορες επαγγελματικές ή κοινωνικές υποχρεώσεις. Βέβαια, όπως έχει αναφερθεί στην ενότητα που αφορά στα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων Erasmus+ , ο στόχος της ΕΕ είναι κάθε πολίτης να έχει την ευκαιρία να γνωρίζει δύο ξένες γλώσσες και να εκτιμά τη γλωσσική πολυμορφία .Ο γραμματισμός ωστόσο σε μια ξένη γλώσσα αποβλέπει εξίσου και στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικής συνείδησης των πολιτών, δεδομένου πως οι σημερινές κοινωνίες απαιτούν ανεκτικότητα και σεβασμό στη διαφορετικότητα.

### **3.4. Ικανότητες εγγράμματος πολίτη**

Από την προσέγγιση του όρου που προηγήθηκε συνάγεται ότι ο σημερινός εγγράμματος πολίτης δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται εγγράμματος διαθέτοντας μόνο ένα είδος γραμματισμού. Όχι μόνο γιατί πολλά από τα είδη του γραμματισμού είναι αλληλένδετα, αλλά και γιατί ο εγγραμματισμός τελικά είναι μια συνισταμένη πολλών παραγόντων. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας που μελετάται η επίδραση των άτυπων μορφών μάθησης στο γραμματισμό, δε θα ήταν παράτολμο να επιχειρηθεί μια ιεράρχηση των μορφών γραμματισμού που καλείται να αποκτήσει ένας μαθητής.

Απαραίτητη προϋπόθεση όλων των μορφών γραμματισμού θα μπορούσε να θεωρηθεί ο γλωσσικός γραμματισμός που αποτελεί τη βάση για την κατάκτηση και πολλών άλλων. Ο κριτικός εγγραμματισμός κρίνεται επίσης απαραίτητος, αλλά ιδωμένος όχι ανεξάρτητα από τον μιντιακό και τον κοινωνικό γραμματισμό. Σαφέστατα δε, απαραίτητο εφόδιο σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία συνιστά ο ξενόγλωσσος γραμματισμός. Τέλος, μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για να θεωρεί ο σημερινός πολίτης εγγράμματος είναι ο ψηφιακός εγγραμματισμός.

Συνεπώς ο ψηφιακός πολίτης- έχοντας κατακτήσει ένα επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού- θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορεί να εντάξει τα νέα ψηφιακά μέσα στην καθημερινότητά του ως χρήσιμα εργαλεία της νόησης (intellectual tools) (Τζιφόπουλος, 2010). Εξ ου και η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω των ιθυνόντων της ορίζει στη Ψηφιακή Ατζέντα ως ζωτικής σημασίας την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού των σύγχρονων Ευρωπαίων, με το σύνθημα: «Ο κάθε Ευρωπαίος να καταστεί ψηφιακά εγγράμματος» (every European digital) (Leahy & Lawler, 2012, σελ.244).

Συνάγεται δε από τις παραπάνω αναφορές στα είδη του γραμματισμού ότι πρόκειται για μια έννοια με ιδιαίτερα ευρεία διάσταση που εύλογα οδηγεί και στην νεότερη έννοια που έρχεται να προστεθεί στις ήδη υπάρχουσες. Είναι η έννοια των «πολυγγραμματισμών» (multiliteracies) που θέτει ως βασική επιδίωξη την ανάπτυξη προχωρημένων δεξιοτήτων των μαθητών οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικά κειμενικά πολυτροπικά είδη (Αγγελόπουλος, 2011). Πρόκειται για κείμενα που σχετίζονται με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων και που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η ίδια η σύγχρονη οικονομικο-κοινωνική πραγματικότητα έχει διαμορφώσει ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, κυριαρχία της τεχνολογίας και των ΜΜΕ, πολυτροπικότητα των κειμένων κ.ά. Μέσα

σ αυτό το πλαίσιο γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα απόκτησης δεξιοτήτων που θα καταστήσουν τα άτομα ικανά να κατανοήσουν αυτό το νέο περιβάλλον. Τα νέα αυτά δεδομένα δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Απαιτείται συνεπώς ένα νέο πλαίσιο, το πλαίσιο του πολυγραμματισμού (multiliteracies) που αναδεικνύει την αναγκαιότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων παραγόμενων σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα.(Χατζησαββίδης,2007)

## **Κεφάλαιο 4 Μεθοδολογία έρευνας**

### **4.1. Ποιοτική έρευνα**

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ορθή διεξαγωγή μιας έρευνας αποτελεί η επιλογή της σωστής μεθοδολογίας. Ο ερευνητής δηλαδή καλείται να διευκρινίσει προσεκτικά το υπό εξέταση αντικείμενο της έρευνας (Creswell, 2011) και στη συνέχεια η επιλογή ποσοτικής ή ποιοτικής έρευνας βρίσκεται σε απόλυτη συνάρτηση με τους στόχους ή τους σκοπούς που έχει θέσει (Silverman, 2010) καθώς και με το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων (Flick, 2009). Αφού, λοιπόν, λάβει υπόψη του το θεωρητικό πλαίσιο, το ερευνητικό και βιβλιογραφικό υλικό και τις πηγές άντλησης δεδομένων που έχει στην διάθεσή του (Maxwell, 2013), ο ερευνητής καταλήγει στη μέθοδο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της έρευνας. Γι αυτό και δεν θεωρείται πως η ποιοτική έρευνα υπερτερεί της ποσοτικής ή το αντίθετο (Παρασκευόπουλος, 1993). Η διαφορά τους έγκειται στο ότι οι μεν ποσοτικές έρευνες καταμετρούν τη συχνότητα και τα ποσοστά εμφάνισης ενός φαινομένου, ενώ αντίθετα οι ποιοτικές επιτρέπουν την περιγραφή, την αποκωδικοποίηση, την ερμηνεία των λόγων εμφάνισης ενός φαινομένου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Tuckman &Harper (2012), μέσα από την ποιοτική έρευνα ο ερευνητής ανακαλύπτει τον κόσμο που βρίσκεται στο μυαλό του συμμετέχοντα και αντλεί από εκεί αξίες, γνώσεις και προτιμήσεις.

Για τον Creswell η ποιοτική έρευνα ορίζεται ως: «... ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας στην οποία ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων. Κάνει γενικές ερωτήσεις μεγάλου εύρους. Συγκεντρώνει δεδομένα που αποτελούνται σε μεγάλο βαθμό από λέξεις (ή κείμενο) από τους συμμετέχοντες. Περιγράφει και αναλύει αυτές τις λέξεις αναδεικνύοντας θέματα. Διεξάγει την έρευνα με υποκειμενικό και μεροληπτικό τρόπο» (Creswell, 2011,σελ.66).

Πιο συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την «ποιοτική μέθοδο» από την ποσοτική είναι σύμφωνα με τους Snape & Spencer (2003) τα εξής: Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην εις βάθος ανάλυση και κατανόηση ενός φαινομένου, παρόλο που βασίζεται σε περιορισμένο δείγμα. Όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση που το δείγμα της ποιοτικής έρευνας ήταν μικρό, αλλά ο στόχος ήταν η παρότρυνση των ερωτώμενων να αναφερθούν εκτενώς και με απόλυτη ειλικρίνεια στο πώς ακριβώς βίωσαν την εμπειρία τους από τη θέση που είχαν, ώστε να διαφανεί η πραγματική διάσταση στα υπό διερεύνηση ερωτήματα και να εξαχθούν ουσιαστικά συμπεράσματα. Επίσης η συλλογή των δεδομένων - τα οποία πρέπει να είναι λεπτομερή και εκτεταμένα- συνήθως προκύπτει από την εκ του σύνεγγυς επαφή του ερευνητή με τον συμμετέχοντα και θα πρέπει να αναδεικνύουν τις απόψεις και τις εμπειρίες του τελευταίου. Η ανάλυση εν τέλει είναι ανοιχτή στην ανάδειξη νέων ιδεών και εννοιών για αυτό και το αποτέλεσμα δεν είναι προκαθορισμένο, αλλά εναπόκειται στην αναλυτική ικανότητα του ερευνητή, κάτι βέβαια που ενέχει τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας σύμφωνα με τον Eisner(1991). Επιπρόσθετα, οι ποιοτικές μέθοδοι επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα, τον πολιτισμό και την κρίση του ερευνητή. Επομένως, πίσω από ένα κείμενο, μια ανάλυση, ή και τη γενικότερη επεξεργασία ευρημάτων, βρίσκεται ένας άνθρωπος που ενίοτε μπορεί να είναι ανειλικρινής, προκατειλημμένος ή μεροληπτικός (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Ωστόσο, η ποιοτική έρευνα έχει ένα σημαντικό πλεονέκτημα που πηγάζει από την ευελιξία που της επιτρέπει η συνήθως ακολουθούμενη διαδικασία των συνεντεύξεων, από τις οποίες θα αντληθούν περαιτέρω σχόλια και παρατηρήσεις από το υπό εξέταση δείγμα. Εφόσον, λοιπόν, στη συγκεκριμένη έρευνα το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο τι συμβαίνει και όχι σε ποιο ποσοστό συμβαίνει το υπό διερεύνηση θέμα, επελέγη η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας ως της πιο κατάλληλης μεθόδου.

## **4.2. Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 7 εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και Λυκείων της πόλης των Τρικάλων που υλοποίησαν και ολοκλήρωσαν τουλάχιστον ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ KA2. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί πέραν του ότι ανήκαν στην παιδαγωγική ομάδα ήταν και τα πρόσωπα επικοινωνίας με την

Εθνική Υπηρεσία, αν και στην παρούσα έρευνα δεν μας ενδιέφερε το τεχνικό-γραφειοκρατικό κομμάτι που αφορά στην επικοινωνία με αυτή. Ομάδα-στόχο της έρευνας αποτέλεσαν οι υπεύθυνοι επικοινωνίας, γιατί κρίθηκε ότι αυτοί έχουν πλήρη εποπτεία του σχεδίου και δε συμμετέχουν αποσπασματικά σε κάποιες φάσεις του· γνωρίζουν όλες τις λεπτομέρειες, σχεδιάζουν, προγραμματίζουν, υλοποιούν τις δράσεις σε συνεργασία με μαθητές και εκπαιδευτικούς, αποτιμούν τις δράσεις και συνεπώς είναι σε θέση να εκφέρουν γνώμη συνολικά για το σχέδιο.

Από τους υπευθύνους επικοινωνίας των σχολείων που ήταν πιθανοί υποψήφιοι ερωτώμενοι, επελέγησαν τρεις για να γίνει μια πιλοτική ημιδομημένη συνέντευξη και να εντοπιστούν πιθανές αδυναμίες ή σημεία που θα έχρηζαν προσοχής. Αυτοί στη συνέχεια αποκλείστηκαν από τη διαδικασία και οι απαντήσεις τους δεν εκτιμήθηκαν στα συμπεράσματα. Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες που αποτέλεσαν το τελικό δείγμα ήταν: 3 υπεύθυνοι επικοινωνίας σε Γυμνάσια και 4 σε Λύκεια εκ των οποίων ένα Εσπερινό, το οποίο επελέγη σκόπιμα, για να φανεί αν υπήρχε κάποια διαφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων, δεδομένου ότι το μαθητικό δυναμικό είναι και αριθμητικά μικρότερο αλλά και με διαφορετικά χαρακτηριστικά λόγω ηλικίας και λόγω γνωστικού, ψυχολογικού και κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου. Όλοι οι υπεύθυνοι επικοινωνίας ήταν γυναικείου φύλου, με δεκαετή τουλάχιστον προϋπηρεσία και πολλές συμμετοχές σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Τρεις εξ αυτών είναι ξενόγλωσσοι, δυο είναι καθηγητές πληροφορικής και δυο φιλόλογοι.

### **4.3. Συνέντευξη – Δεοντολογία**

Η συνέντευξη - κατεξοχήν μέθοδος συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα- επιτρέπει στον ερωτώμενο να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις του και να εμπλουτίσει τα ευρήματα για το υπό διερεύνηση θέμα με τη δική του ιδιαίτερη οπτική.

Βασικό στοιχείο και πλεονέκτημα της συνέντευξης συνιστά η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία ερωτώμενου και ερευνητή που στοχεύει στην απόσπαση πληροφοριών που σχετίζονται πάντα με το αντικείμενο της έρευνας (Μάγος, 2005). Σύμφωνα δε με τους Cohen, Manion & Morrison(2008) η συνομιλία αυτή έχει ένα συγκεκριμένο στόχο και συνεπώς διαφοροποιείται από μια απλή συνομιλία, πρώτον λόγω του έμμεσου τρόπου συλλογής πληροφοριών που εξαρτάται από τα «πιστεύω» των υποκειμένων, δεύτερον γιατί βασίζεται στο διάλογο μεταξύ ανθρώπων που δεν

γνωρίζονται μεταξύ τους (τουλάχιστον όχι πάντα) και τρίτον γιατί οι συνεντεύξεις συντονίζονται – αλλά δεν καθοδηγούνται – από ένα τρίτο πρόσωπο, τον ερευνητή ή ερευνήτρια. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, βέβαια, οι ερωτώμενοι δεν ήταν εντελώς άγνωστοι μεταξύ τους· απεναντίας σε ορισμένες περιπτώσεις υπήρχαν ήδη συναδελφικές σχέσεις στενές και κυρίως είχαν ένα κοινό σημείο επαφής, καθώς και ο ερευνητής και ο κάθε ερωτώμενος είχαν προσωπική εμπειρία και γνώση για το υπό διερεύνηση θέμα. Συνήθως όμως η συνομιλία αυτή λαμβάνει χώρα μεταξύ δυο ή περισσοτέρων προσώπων και αποβλέπει στον σχηματισμό ενός «νοητικού περιεχομένου», αποκαλύπτοντας πτυχές της προσωπικότητας αναγνωρίζοντας συγχρόνως συμπεριφορές. (Κεδράκα, 2016).

Στην εν λόγω έρευνα επελέγη η συνέντευξη ως τρόπος συλλογής των απαραίτητων πληροφοριών, για να προκύψουν μέσα από την ελεύθερη διατύπωση και έκφραση οι γνώμες των ερωτώμενων. Είναι άλλωστε η συνέντευξη ο πιο σύντομος δρόμος για να παρθούν αποκρίσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, όταν οι ερωτήσεις απευθύνονται άμεσα στους συνεντευξιαζόμενους σχετικά με το τι συμβαίνει ή τι τους συμβαίνει. (Robson, 2007). Ο πιο ουσιαστικός όμως λόγος για τον οποίο επελέγη η συνέντευξη είναι η επιθυμία του ερευνητή να εξασφαλίσει αναλυτικότερες απαντήσεις, καθώς υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας στη διαδικασία των ερωτήσεων που επιτρέπει πιθανές τροποποιήσεις και προσαρμογές στις ανάγκες του κάθε ερωτώμενου (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008) ή ακόμη και την παρεμβολή συμπληρωματικών ερωτήσεων που θα βοηθήσουν στην αποσαφήνιση στοιχείων. Το τελευταίο ενδέχεται, βέβαια, να δυσχεράνει την μετέπειτα επεξεργασία, εφόσον μπορεί να προκύψουν περιττά στοιχεία που δεν αφορούν άμεσα στην ποιοτική διερεύνηση, καθώς οι ερωτώμενοι δύνανται να εξωτερικεύσουν σκέψεις που δεν υπόκεινται στους περιορισμούς των κλειστών ερωτήσεων. Χρειάζεται επομένως ιδιαίτερη προσοχή στην περικοπή των μη σχετικών με τα ζητούμενα δεδομένων, ώστε στη συνέχεια να ολοκληρωθεί η κωδικοποίηση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Καθώς συχνά σε μια ποιοτική έρευνα ο στόχος είναι η αποκάλυψη ενδόμυχων σκέψεων των συνεντευξιαζόμενων, προκύπτουν επίσης θέματα επιστημονικής δεοντολογίας, σύμφωνα με τον Babbie (2011). Γι αυτό ένα από τα πρώτα σημεία που οφείλει να προσέξει ο ερευνητής αφορά στη διαφύλαξη της προστασίας της ιδιωτικότητας των ερωτώμενων. Συνεπώς αποτελεί ηθική δέσμευση για τον ερευνητή



η διαφύλαξη της ανωνυμίας, αλλά πέραν αυτού ο ερευνητής οφείλει να έχει ενημερώσει επαρκώς τους συμμετέχοντες, να έχει καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και κυρίως να τηρεί στάση αμεροληψίας κατά την ανάλυση του συγκεντρωθέντος υλικού. Οι δεοντολογικοί κανόνες εφαρμόστηκαν, εφόσον όλοι οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και παράλληλα παροτρύνθηκαν να εκφραστούν με απόλυτη ελευθερία, καθώς υπήρξε η δέσμευση ότι ούτε τα σχολεία ούτε τα ονόματά τους θα αναφερθούν στην έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν σε μεγάλο βαθμό αυτοσχέδιο, αφού στην πορεία της βιβλιογραφικής επισκόπησης διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες που να καταμετρούν ποσοτικά την επίδραση των άτυπων μορφών μάθησης στο γραμματισμό των μαθητών. Συνεπώς ο ερευνητής έχοντας στο νου του τα ερευνητικά ερωτήματα αφενός και αφετέρου τις βιβλιογραφικές αναφορές διαμόρφωσε μια αυτοσχέδια δομή ερωτηματολογίου.

#### **4.4. Διαδικασία**

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι υπεύθυνοι επικοινωνίας των σχολείων ενημερώθηκαν προσωπικά ότι πρόκειται να εκπονηθεί η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία και ρωτήθηκαν αν θα ήταν πρόθυμοι να λάβουν μέρος στην ποιοτική έρευνα. Η πλειοψηφία ήταν θετική στο να εκφράσει τις εμπειρίες της. Έτσι, όταν η βιβλιογραφική επισκόπηση έβαινε προς το τέλος της, ξεκίνησε ο προγραμματισμός των συναντήσεων με τον καθένα ερωτώμενο χωριστά. Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν σε χρόνο που εξυπηρετούσε τον κάθε συνεντευξιζόμενο και επελέγη ο χώρος του σχολείου προς διευκόλυνσή τους. Η διάρκεια της συνέντευξης ξεπέρασε το αρχικό πλάνο της μιας ώρας, καθώς όλοι είχαν τη διάθεση να μιλήσουν διεξοδικά για την εμπειρία τους. Αυτό βέβαια, δημιούργησε επιπλέον φόρτο εργασίας στην μετέπειτα αποκωδικοποίηση, στην ομαδοποίηση των απαντήσεων και στην αφαίρεση τυχόν σημείων που δεν ήταν τόσο συναφή με τις ερωτήσεις. Αν και η συνέντευξη, όπως προαναφέρθηκε, ήταν ημιδομημένη, έγινε προσπάθεια, κατά πρώτον να τηρηθεί το πλάνο του ερωτηματολογίου που ήταν χωρισμένο «άτυπα» σε τρία μέρη και κατά δεύτερον οι ερωτήσεις να τίθενται ανά ομάδα. Η πρώτη ομάδα αφορούσε σε γενικές ερωτήσεις για την άτυπη μάθηση, η δεύτερη εστίαζε σε παρατηρήσεις από την εφαρμογή άτυπων μορφών μάθησης και η τρίτη επικεντρωνόταν στην επίδρασή τους στο γραμματισμό.

#### **4.5. Κατηγοριοποίηση ερωτημάτων - συμπερασμάτων**

Δεδομένου ότι έπρεπε να συλλεχθεί και να αναλυθεί στη συνέχεια πληθώρα στοιχείων από τις συνεντεύξεις, επιχειρήθηκε μια κατηγοριοποίηση των ερευνητικών ερωτήσεων και επακόλουθα και των απαντήσεων των ερωτώμενων. Η κατηγοριοποίηση αυτή επιχειρήθηκε αφενός για να είναι ευχερέστερη η διεξαγωγή της συνέντευξης και η μεταγενέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων, αφετέρου δε το ερευνητικό μέρος να ακολουθεί και να είναι σε συμφωνία με τη λογική και τη δομή της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Έτσι προέκυψαν:

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων, που αφορούσε στις μορφές άτυπης μάθησης γενικά, αποσκοπούσε στη διερεύνηση των μορφών της, στην εμπειρία των εκπαιδευτικών από αυτές τις μορφές μάθησης και στις παρατηρήσεις τους για τις άτυπες μορφές μάθησης από τις αντιδράσεις των μη εμπλεκόμενων στα ευρωπαϊκά προγράμματα. Αναλυτικότερα, στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων που επρόκειτο να τεθούν ερωτήματα που αφορούσαν τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή των άτυπων μορφών μάθησης ο στόχος ήταν να διαφανεί αφενός ποιες εντυπώσιασαν τους μαθητές, ποιες προκάλεσαν θετική αντίδραση και κινητοποίηση των μαθητών, ποιες συνδέθηκαν με άρνηση των μαθητών, ποιες παρουσίασαν δυσκολίες εφαρμογής και τι είδους, και αφετέρου τι είδους συσχέτιση παρατήρησαν οι εκπαιδευτικοί με τις σχολικές επιδόσεις των εμπλεκόμενων μαθητών και τέλος κατά πόσο αυτές οι μορφές άτυπης μάθησης αποτέλεσαν αφορμή για άτυπη αξιολόγηση των συμμετεχόντων μαθητών. Τέλος, η τρίτη ομάδα ερωτήσεων επικεντρώθηκε στο γραμματισμό. Πιο συγκεκριμένα όμως επιχειρήθηκε να διερευνηθεί πώς οι άτυπες μορφές μάθησης επέδρασαν στο γραμματισμό, ποια είδη γραμματισμού επηρέασαν, αν επηρέασαν και το γραμματισμό των εκπαιδευτικών κι αν εν τέλει ενίσχυσαν την ευρωπαϊκή ταυτότητα κι αν βελτίωσαν τις γνώσεις της ξένης γλώσσας και τις ΤΠΕ.

#### **4.6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας**

Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων αποκωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις και οργανώθηκαν με τρόπο ώστε να ακολουθηθεί η «άτυπη» διαίρεση του ερωτηματολογίου σε τρεις ενότητες. Η ημιδομημένη συνέντευξη σε μεγάλο βαθμό επέτρεπε την προσκόλληση στο αρχικό πλάνο, αλλά δεν ήταν λίγες οι φορές που οι

ερωτώμενοι έδωσαν εκτενέστερες απαντήσεις σχολιάζοντας επιπλέον θέματα που αφορούσαν γενικότερα την υλοποίηση των προγραμμάτων Erasmus+. Γι αυτό το λόγο και για την καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις με βάση τους τρεις άξονες που προαναφέρθηκαν, όπως διαφαίνεται και στις συνεντεύξεις που ακολουθούν.

### 1ο μέρος: Ερωτήσεις που αφορούν στην άτυπη μάθηση γενικά

1. Ποιες μορφές άτυπης μάθησης χρησιμοποιήσατε κατά την υλοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων; Αναφέρετε μερικές που σας έρχονται στο νου.

(Y1) «Κοίταξε. Θα έλεγα πως τα προγράμματα Erasmus+ κατά κύριο λόγο βασίζονται στην άτυπη μάθηση και θα μπορούσα να πω ότι σχεδόν όλες οι δράσεις – εντός και εκτός Ελλάδας – ανήκουν σ αυτό που λέμε άτυπη μάθηση. Τώρα πιο συγκεκριμένα αν τις ονοματίσω: το πιο απλό παράδειγμα είναι η ίδια η κινητικότητα, με όσες εμπειρίες συνεπάγεται αυτό. Από το αεροπορικό ταξίδι πρώτα από όλα, την συνύπαρξη με άγνωστους ανθρώπους, την προσαρμογή σε πρωτόγνωρες καταστάσεις, τη συνεργασία με ανθρώπους που δεν γνωρίζουν αρχικά τα παιδιά και φυσικά την προσπάθεια να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του προγράμματος. Βέβαια πέραν της κινητικότητας, οι μαθητές συμμετέχουν σε άτυπες μορφές μάθησης και καθ όλη τη διάρκεια του σχεδίου. Για παράδειγμα η πρώτη άτυπη μορφής μάθησης με την οποία ήρθαν αντιμέτωποι οι μαθητές ήταν η διαδικασία του διαγωνισμού λογότυπου του σχεδίου και αναφέρομαι τόσο στο σχεδιασμό όσο και στη διαδικασία της ηλεκτρονικής ψηφοφορίας. Η εγγραφή τους επίσης στο eTwinning και οι αναρτήσεις που όφειλαν να κάνουν εκεί με ποικίλο υλικό, η προετοιμασία των παρουσιάσεων του σχολείου και της χώρας τους που απαιτούσε επίσης από τους ίδιους αναζήτηση υλικού και διαμόρφωση συγκεκριμένων αρχείων, η δημιουργία κάποιων κουίζ που έπρεπε να φτιάξουν με συγκεκριμένο θέμα, η συνεισφορά τους στην οργάνωση φιλοξενίας»

(Y2): Οι πολιτιστικές επισκέψεις που έγιναν σε ορισμένα μουσεία καθώς και οι ξεναγήσεις σε κάποιες από τις πόλεις όπου πραγματοποιήθηκαν μετακινήσεις. Και γιατί αναφέρομαι σε αυτές; Γιατί δεν επρόκειτο για συνηθισμένες επισκέψεις στις οποίες συνήθως οι μαθητές δεν πολυπαρακολουθούν. Μιλάω γι αυτές που συνοδεύονταν από κάποια «φύλλα εργασίας» και απαιτούσαν την συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, προκειμένου να απαντηθούν. Εντυπωσιάστηκα από την

ανταπόκριση των μαθητών και το ζήλο με τον οποίο μελετούσαν τα κείμενα στις προθήκες των μουσείων για να βρουν τις απαντήσεις. Όπως επίσης με τις μεικτές ομάδες που δημιούργησαν και επιχειρούσαν να συνεννοηθούν μεταξύ τους για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια για την πόλη στην οποία ξεναγηθήκαμε.

(Y3): Ο πολύγλωσσος οδηγός των συμμετεχόντων στην σύμπραξη πόλεων. Ήταν μια μορφή άτυπης μάθησης που απαιτούσε από τους μαθητές να συνδυάσουν και να αξιοποιήσουν πολλές δεξιότητες (π.χ. εφαρμογές για δημιουργία και επεξεργασία βίντεο, συλλογή, αξιοποίηση και διαμόρφωση κειμένων, μετάφραση στα αγγλικά, υποτιτλισμός, )

(Y4): Δεν ξέρω αν έχει σημασία να αναφερθώ σε συγκεκριμένα παραδείγματα άτυπης μάθησης που χρησιμοποιήσαμε κατά την υλοποίηση του σχεδίου μας, γιατί κατά την προσωπική μου άποψη ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα είναι εξ ολοκλήρου σχεδόν μια μορφή άτυπης μάθησης. Αυτό ίσως που θα ξεχώριζα ήταν οι δυνατότητες που υπάρχουν για κοινωνική αλληλεπίδραση σε πολλά επίπεδα. Αλληλεπίδραση με μαθητές, με εκπαιδευτικούς, με τόσους διαφορετικούς εταίρους, με κοινωνικούς φορείς και οργανισμούς, γενικά ευκαιρία για απόκτηση εμπειριών υπό πραγματικές συνθήκες.

(Y5): Επειδή είναι ένα ερώτημα που έχω θέσει πολλές φορές σε μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα Erasmus+ , δηλαδή το κατά πόσο αισθάνονται ότι έχουν μάθει κάτι διαφορετικό από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα , η απάντηση που εισπράττω πάντα είναι στην ουσία η ίδια από όλους. Ανεξάρτητα από το αν παραμένουν στη μνήμη τους συγκεκριμένες τεχνικές, η γενική αίσθηση που τους μένει είναι η ζωντάνια των εμπειριών και το γεγονός ότι μαθαίνουν να δίνουν και μια άλλη οπτική σε πράγματα που τους ήταν οικεία. Τι εννοώ με αυτό; Για παράδειγμα , όλοι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν μέσα κοινωνικής δικτύωσης . Ελάχιστοι όμως ήταν αυτοί που είχαν αποδώσει σε αυτά κάποιον εκπαιδευτικό-παιδευτικό ρόλο. Αυτό ,λοιπόν, είναι κάτι μου έχει κάνει ιδιαίτερη εντύπωση, δηλαδή η πολύ καλή ανταπόκριση των μαθητών στην αξιοποίηση αυτών των μέσων ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Και αναφέρομαι στη χρήση απλών και διαδεδομένων μέσων , όχι αναγκαστικά σε εφαρμογές πιο σπάνιες και εξειδικευμένες. Παραδείγματος χάρη, εμείς αξιοποιήσαμε το facebook ως μέσο για να φτιάξουμε μια ηλεκτρονική αλυσιδωτή ιστορία.

(Y6): Μια φράση που μου έρχεται κατευθείαν στο μυαλό είναι η φράση βιωματική μάθηση . Δε νομίζω ότι υπάρχει άλλη τόσο μεγάλη ευκαιρία για τους μαθητές να αποκομίσουν εμπειρικές γνώσεις. Ως σχολείο έχουμε υλοποιήσει αρκετά προγράμματα και σε καθένα έχουμε χρησιμοποιήσει διάφορες τεχνικές . Θεωρώ όμως πως συνολικά ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα είναι αξιοποίηση και εφαρμογή άτυπης μάθησης είτε μιλάμε για την πραγματοποίηση μιας μετακίνησης, είτε για τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης είτε για τη χρήση τεχνολογίας είτε για την προετοιμασία διαφόρων εργασιών. Γιατί όλα αυτά ενέχουν την προσωπική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών σε ένα περιβάλλον «άτυπο», αλλά καθόλου ξένο και απόμακρο από τη ζωή των μαθητών. Αν θέλετε να γίνω πιο συγκεκριμένη με ένα παράδειγμα θα επιλέξω την οργάνωση της φιλοξενίας ως μια μορφή άτυπης μάθησης, που ενδυνάμωσε πολλές δεξιότητες των μαθητών.

2. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα προγράμματα διαθέτουν εμπειρία-γνώση να εφαρμόσουν άτυπες μορφές μάθησης;

(Y1): Για να είμαστε ειλικρινείς η χρήση των άτυπων μορφών μάθησης είναι αποτέλεσμα προηγούμενων εμπειριών κάποιων συναδέλφων ή προκύπτει εκ των πραγμάτων από τις δράσεις που προβλέπονται να υλοποιηθούν στη διάρκεια του σχεδίου. Αναγκάζονται συνεπώς οι εκπαιδευτικοί να αυτοσχεδιάσουν μερικές φορές, ειδικά όταν δεν έχουν κατευθυντήριες γραμμές και από το συντονιστή, αφού κι εκείνος συχνά δεν έχει κάποιες πιο εξειδικευμένες γνώσεις.

(Y2): Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μπορεί να έχουν θεωρητικές γνώσεις για άτυπες μορφές μάθησης' πρόκειται για γνώσεις που προέρχονται είτε από προσωπική αναζήτηση είτε από διάφορες επιμορφώσεις. Κάποιες λοιπόν από αυτές τις τεχνικές για τις οποίες ίσως έχουν ακούσει σε διάφορα σεμινάρια, καλούνται τώρα να τις εφαρμόσουν στα πλαίσια της βιωματικής ή της συνεργατικής μάθησης. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχουν και προηγούμενη εμπειρία. Απλά, αξιοποιούν ιδέες και τις προσαρμόζουν στις απαιτήσεις των δράσεων. Δηλαδή σε μεγάλο βαθμό υπάρχει κι ένας αυτοσχεδιασμός.

(Y3): Αντικειμενικά κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει κάποια εξειδίκευση στην χρήση άτυπων μορφών μάθησης. Μάλλον όλοι πειραματίζονται έχοντας στο μυαλό τους απόπειρες που μπορεί να έχουν κάνει είτε σε κάποια project είτε σε

προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Αντλούν ιδέες και βάσει των δραστηριοτήτων του προγράμματος, επινοούν την πιο κατάλληλη τεχνική.

(Υ4): Από πού να έχουν τέτοιου είδους γνώση οι συνάδελφοι; Κάποιοι μπορεί να είναι λίγο ψαγμένοι, αλλά σημασία έχει ότι ελάχιστοι είναι όσοι προσπαθούν να αποκλίνουν από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, που δεν αφήνει και πολλά περιθώρια για εφαρμογή τέτοιων πρακτικών.

(Υ5): Χωρίς να θέλω να κάνω κάποια διάκριση των ειδικοτήτων, πιστεύω πως οι εκπαιδευτικοί των βασικών ειδικοτήτων, λόγω χρονικής πίεσης και λόγω του άγχους της ύλης, και να θέλουν, δεν μπορούν εύκολα να ξεφύγουν από το σχολικό βιβλίο και να αυτενεργήσουν. Συνεπώς, ακόμη κι αυτοί που μπορεί να έχουν κάποιες ιδέες, αποφεύγουν να τις εφαρμόσουν.

(Υ6): Πιστεύω πως μια καλή πηγή εμπειριών μορφών άτυπης μάθησης είναι τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά ή τα προγράμματα αγωγής υγείας που υλοποιούνται από κάποιους συναδέλφους. Σίγουρα αποτελούν ένα μπούσουλα, ακόμη κι αν είναι αδύνατον να αντιγράψει κανείς αυτούσια μια συγκεκριμένη δραστηριότητα και να την εφαρμόσει σε ένα ευρωπαϊκό.

(Υ7): Θα μπορούσα να αναφερθώ στα διάφορα σεμινάρια που παρακολουθούμε και τα οποία μας προτρέπουν να εφαρμόζουμε στην τάξη την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τονίζοντας τη σημασία και τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας. Από αυτά μπορεί ένας εκπαιδευτικός να πάρει κάποιες ιδέες, να τις μετασχηματίσει, να τις προσαρμόσει και να τις εντάξει στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης. Από κει και πέρα όμως ο κάθε εκπαιδευτικός θα βάλει την προσωπική του σφραγίδα και θα χρειαστεί να αυτενεργήσει για να σχεδιάσει ανάλογα με τους στόχους μιας δράσης ή τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών που θα συμμετέχουν. Δηλαδή, με λίγα λόγια έτοιμες συνταγές δεν υπάρχουν. Ιδέες παίρνουμε, στύβουμε το μυαλό μας και κάνουμε καινούργια πράγματα. Κάπως έτσι προκύπτει και εμπλουτίζεται η εμπειρία.

3. Πώς αντιμετωπίζουν οι μη εμπλεκόμενοι στα προγράμματα εκπαιδευτικοί την εφαρμογή άτυπων μορφών μάθησης στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος;

(Υ1): Όλα εξαρτώνται από το πώς αντιμετωπίζει το σχολείο ένα πρόγραμμα Erasmus. Όταν το πρόγραμμα δεν αγκαλιάζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών – πράγμα όχι ασυνήθιστο- τότε υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι αρνητικοί γενικά με όλα και όχι μόνο με τις άτυπες μορφές μάθησης.

(Y2): Πολλοί συνάδελφοι τις αποτιμούν αρνητικά θεωρώντας τες χαμένο χρόνο ή μια ευκαιρία του εκπαιδευτικού να αποφύγει να κάνει μάθημα. Δεν γίνεται πάντα αντιληπτό ότι και η άτυπη μορφή μάθησης απαιτεί ένα σχεδιασμό και μάλιστα συχνά πιο χρονοβόρο, γιατί δεν πρόκειται για μια τυπική μαθησιακή διαδικασία.

(Y3): Η πλειοψηφία των συναδέλφων θεωρεί ότι διασπάται η συνοχή του ωρολογίου προγράμματος και γενικά η λειτουργία των τμημάτων, όταν οι εκπαιδευτικοί – εν ώρα μαθημάτων - πρέπει να υλοποιήσουν στο σχολείο μια δράση με την παιδαγωγική ομάδα των μαθητών. Εστιάζουν δηλαδή στα πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν, παραβλέποντας πιθανές θετικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η συγκεκριμένη τεχνική που θα εφαρμοστεί.

(Y4): Αν και οι συνήθειες αντιδράσεις –τουλάχιστον για τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο σχολείο -είναι η γκρίνια και η επιφυλακτικότητα για την αξία αυτών των τεχνικών, παρατηρήσαμε μια διαφορετική αντίδραση, όταν περιγράψουμε κάποιες μορφές άτυπης μάθησης που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια των μετακινήσεων. Εκεί φαίνεται να υπάρχει μια θετικότερη στάση, ίσως γιατί εκτιμούν ότι πρόκειται για μια διαδικασία που διαφοροποιείται από την εκπαιδευτική και το θεωρούν απολύτως φυσικό σε μια φιλοξενία να ξεφεύγουμε από τα καθιερωμένα της τάξης και να εφαρμόζονται καινοτόμες πρακτικές.

(Y5): Όταν εφαρμόζονται άτυπες μορφές μάθησης κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, δεν περιμένουμε και τη θετικότερη ανταπόκριση ή τα καλύτερα σχόλια. Ειδικά, όταν αυτές οι τεχνικές εφαρμόζονται για τα ευρωπαϊκά, μάλλον υπάρχει μια προκατάληψη για τη χρησιμότητά τους.

(Y6): Οι μη εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί συνήθως μένουν προσκολλημένοι στο μάθημα με τον κλασικό τρόπο. Σαφώς και δεν κατακρίνονται γι αυτό. Υπάρχουν όμως φορές που η αρνητική τους στάση για τις άτυπες μορφές μάθησης φτάνει στο σημείο της αμφισβήτησης όχι μόνο της αξίας του παραγόμενου των μαθητών αλλά και της συμβολής των μαθητών σε αυτό. Θεωρούν δηλαδή ότι πολλά πράγματα γίνονται από τους εκπαιδευτικούς ή τουλάχιστον είναι ελάχιστη η συνεισφορά των μαθητών.

(Y7): Για μας τα πράγματα είναι λίγο διαφορετικά από ότι σε ένα μεγάλο σχολείο. Δεδομένου ότι το μαθητικό δυναμικό του σχολείου είναι μικρό, έχουμε επιλέξει πολλές φορές για λόγους καλύτερης διάχυσης του σχεδίου, να εμπλέξουμε σε κάποιες μορφές άτυπης μάθησης όλο το σχολείο. Και ενώ η ανταπόκριση από τους

μαθητές είναι πολύ θετική, δε θα έλεγα ότι ίσχυε το ίδιο και από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Κάποιοι θα ρωτήσουν λίγα πράγματα για το τι θα γίνει, πώς και γιατί, αλλά η πλειοψηφία προτιμά να απέχει. «Τι έχετε τώρα; Α! Για το Erasmus; Δηλαδή, εμείς καθόμαστε τώρα;» και άλλες παρόμοιες αντιδράσεις. Υπήρξαν βέβαια κάποιες προσπάθειες που έγιναν να εμπλέξουμε όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς, αλλά πραγματικά χρειάζεται πολύ γερό στομάχι και υπομονή για να πετύχει κανείς να δει χαμογελαστά πρόσωπα που εκτός ωρολογίου προγράμματος κάνουν κάτι με διάθεση.

#### 2ο μέρος: Παρατηρήσεις από την εφαρμογή άτυπων μορφών μάθησης

4. Ποιες από τις μορφές άτυπης μάθησης που χρησιμοποιήσατε εκτιμάτε ότι ενθουσίασαν τους μαθητές; Περιγράψτε κάποιες αντιδράσεις τους.

4α. Σε ποιες από τις μορφές άτυπης μάθησης παρατηρήσατε θετικές αντιδράσεις των μαθητών; Ποιες τους κινητοποίησαν σε μεγάλο βαθμό;

4β. Υπήρξαν μορφές άτυπης μάθησης στις οποίες παρατηρήσατε άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν;

(Y1): Νομίζω πως από τις στιγμές που οι μαθητές δε θα ξεχάσουν ήταν η δραματοποίηση ενός σεναρίου. Φοβερή εμπειρία τόσο οι πρόβες όσο και η τελική «παράσταση», όπως αρέσκονταν να την αποκαλούν οι μαθητές. Άγχος, γέλιο, αγωνία, ομαδικό πνεύμα, όλα μαζί. [...] Και παρόλο που ενθουσιασμό εισπράξαμε σε πολλές στιγμές και σε διάφορες δράσεις του σχεδίου, θυμάμαι πολύ χαρακτηριστικά, όταν έπρεπε να υλοποιήσουμε μια άλλη δράση βασιζόμενη στο θέατρο φόρουμ, εισπράξαμε άρνηση από τους μαθητές, τη στιγμή που χρειάστηκε να ανέβουν κάποιοι στη σκηνή και να δώσουν τη δική τους οπτική και μια άλλη εξέλιξη στην ιστορία. Υπήρχαν αρκετά παιδιά που ήθελαν να ανέβουν και τους συγκρατούσε η ανασφάλεια για τη χρήση της ξένης γλώσσας. Ακόμη και σε αυτή την περίπτωση όμως βρέθηκαν κάποιοι πιο τολμηροί και παρά τις δυσκολίες -γλωσσικές κυρίως- δόθηκε ένα άλλο τέλος στην ιστορία και στη συνέχεια απελευθερώθηκαν και οι υπόλοιποι μαθητές και ακολούθησε μια ομαδική συζήτηση.

(Y2): Θα σας περιγράψω την ιστορία της Amelia. Τι είναι αυτό, θα μου πείτε. Είναι ένα πολυτροπικό κείμενο που έφτιαξαν οι μαθητές από πέντε χώρες σε μια από τις διακρατικές συναντήσεις μας. Κάθε χώρα είχε στη διάθεσή της έναν αριθμό φωτογραφιών που αφορούσαν στοιχεία της παράδοσης (στολές, χορούς, φαγητά,



μνημεία, αξιόλογα πρόσωπα κ.ά ). Με αυτές τις φωτογραφίες οι μαθητές έπρεπε να κάνουν ένα κολάζ στο οποίο να φαίνεται η πολιτισμική πολυμορφία και στη συνέχεια έπρεπε να γράψουν μικρά κείμενα που να συνοδεύουν τις φωτογραφίες και όλα μαζί να συνθέτουν μια ιστορία. Ήταν καταπληκτική η ευρηματικότητα των παιδιών, οι χιουμοριστικές ατάκες, οι συνδέσεις που έκαναν αλλά και το μήνυμα για την αξία της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας που περνούσε η ιστορία. Πραγματικά αξίζει να το αναζητήσετε στην ιστοσελίδα του σχεδίου. Εγώ φυσικά, έχοντας άμεσα την εμπειρία καθώς ήμουν παρούσα στην εργασία των παιδιών, παρατήρησα πόσο τους παίδεψε αρχικά αυτή η δράση, αλλά πόσο τελικά απόλαυσαν τη διαδικασία, πόσο τη χάρηκαν, πόσο διασκέδασαν όλοι μαζί. [...]. Και μάλλον ούσα θετικό πνεύμα εκ φύσεως, δε νομίζω ότι έχω συγκρατήσει στιγμές με αρνητικές εμπειρίες των μαθητών ή άρνησή τους να πάρουν μέρος στην όλη διαδικασία.

(Y3): Ο σχεδιασμός του λογότυπου ίσως, γιατί είχε και κάποιο έπαθλο. Ενεπλάκησαν πολλοί μαθητές άλλοι ζωγραφίζοντας άλλοι σχεδιάζοντας σε πρόγραμμα υπολογιστών. Ήταν εντυπωσιακό όμως ότι κινητοποιήθηκαν και προσπάθησαν να αποτυπώσουν την ιδέα του σχεδίου ακόμη και μαθητές οι οποίοι δε συμμετείχαν στην παιδαγωγική ομάδα. Γι αυτό και δυσκολεύομαι να σκεφτώ στιγμές που αντιμετωπίσαμε άρνηση των μαθητών . Εξαρτάται τι εννοείτε άρνηση. Εξυπακούεται ότι οι μαθητές που ανήκουν στην παιδαγωγική ομάδα και δουλεύουν για το σχέδιο, δεν έχουν και πολλά περιθώρια να αρνηθούν τη συμμετοχή τους σε κάποια δράση. Ίσως να μην ακούγεται πολύ δημοκρατικό αυτό, αλλά έτσι είναι. Αν και ομολογουμένως δε χρειάστηκε να εξαναγκαστεί κανένας μαθητής, όταν δουλεύουμε τέτοιου είδους δράσεις. Απεναντίας θα έλεγα ότι όλοι έρχονται με πολύ θετική διάθεση.

(Y4): Μια έκθεση που έπρεπε να κάνουμε με ζωγραφική πάνω σε t-shirt. Οι μαθητές την είδαν ως χαλαρωτική δράση, αλλά εκτός του ότι μας άφησαν άφωνους με τις καλλιτεχνικές τους επιδόσεις, είδαμε ότι απέδωσαν σχηματικά πολλά από τα μηνύματα που είχε περάσει το πρόγραμμα. [...] Και γενικά ούτε στο σχολείο, πολύ δε περισσότερο στις διακρατικές συναντήσεις δεν παρατηρήσαμε άρνηση των μαθητών να συμμετάσχουν σε άτυπες μορφές μάθησης. Ακόμη κι αν κάποιες φορές χρειάζονται χρόνο και οδηγίες αναλυτικές για να κατανοήσουν πώς ακριβώς θα λειτουργήσουν, το κάνανε πολύ πιο ευχάριστα και με πολύ λιγότερη πίεση.

(Y5): Θα αναφέρω κάποιες πολύ απλές μορφές άτυπης μάθησης που απέβλεπαν στην προετοιμασία των μαθητών στα πλαίσια μιας μετακίνησης. Και δεν εννοώ τις διάφορες παρουσιάσεις ή εργασίες που όφειλαν να προετοιμάσουν οι μαθητές. Μιλάω για προετοιμασία και δεξιότητες πολύ απλές που όμως συνειδητά ή ασυνείδητα μπορούν να επηρεάζουν την αντίληψη των μαθητών για την αξία της γλωσσομάθειας ή της διαφορετικότητας. Παραδείγματος χάρη κάθε χώρα της σύμπραξης έπρεπε να συντάξει και να ηχογραφήσει έναν οδηγό με βασικό λεξιλόγιο – βασικές φράσεις καθώς και ένα αρχείο με κανόνες συμπεριφοράς που ισχύουν στην κάθε χώρα ( Do – Donts), τα οποία θα αναρτιούνταν στο etwinning. Πέραν του γεγονότος ότι η πρώτη δράση ανάγκασε τους μαθητές να ψαχτούν με εφαρμογές για τη διαδικασία της ηχογράφησης και παράλληλα τους κινητοποίησε να μάθουν τις συγκεκριμένες φράσεις, καθώς το είδαν ως παιχνίδι και μάλιστα έχοντας τις ηχογραφήσεις στα κινητά τους, τις άκουγαν και αναπαρήγαγαν λεξιλόγιο ακόμη και όσοι δεν ανήκαν στην παιδαγωγική ομάδα. Θα μου πείτε και τόσο σημαντικό είναι αυτό; Και γιατί όχι; Αναπαράγουν συχνά οι μαθητές υλικό που να σχετίζεται με ένα διδακτικό αντικείμενο; Όχι, φυσικά. Αυτό που έκαναν πήρε μια παιγνιώδη μορφή, αλλά ταυτόχρονα έμαθαν κάτι.

(Y6): Άρνηση δε θυμάμαι να υπήρξε ποτέ από κάποιο μαθητή. Αντιδράσεις, απορίες, ανησυχίες για κάτι που είναι καινούριο, ναι, είχαμε. Αλλά σε γενικές γραμμές εισπράξαμε μεγάλη προθυμία από τους μαθητές που δούλεψαν στα πλαίσια της άτυπης μάθησης.

(Y7): Εμείς είμαστε ειδική περίπτωση. Ξέρεις τώρα. Έχουμε να αντιμετωπίσουμε πρώτα από όλα την έκπληξη των εκπαιδευτικών και των ξένων μαθητών, όταν αντικρίζουν τους ενήλικους μαθητές μας. Αλλά από την άλλη μεριά και για κάποιους μαθητές είναι εξαιρετικά δύσκολο να συνεργαστούν με τους έφηβους. Δε θα ξεχάσω την περίπτωση ενήλικης μαθήτριας που το θεώρησε προσβολή να συνεργαστεί με εφήβους! Αυτή όμως ήταν η μοναδική περίπτωση που είχε τέτοιου είδους άρνηση. Δεν έφταιγαν οι άτυπες μορφές μάθησης, αλλά η γενικότερη στάση της απέναντι στα ευρωπαϊκά προγράμματα και στην ομαδική δουλειά. Απεναντίας η πλειοψηφία των μαθητών - και ειδικά όσοι μαθητές εμπλέκονται άμεσα σε ένα πρόγραμμα - βγάζουν πολύ θετική ενέργεια και θα ήθελα να προσθέσω ότι οι ενήλικες μαθητές ευνοούνται από τις άτυπες μορφές μάθησης και παράλληλα έχουν την ευκαιρία να φέρουν στην επιφάνεια δεξιότητες στις οποίες

μπορούν να διακριθούν και δύσκολα μπορούν να απελευθερώσουν στα διδακτικά αντικείμενα λόγω χαμηλού γνωστικού υπόβαθρου. Έχουν δηλαδή την ευκαιρία μέσω των άτυπων μορφών μάθησης να αξιοποιήσουν αλλά και να βελτιώσουν κοινωνικές, οργανωτικές και ηγετικές δεξιότητες και έχοντας ως αφορμή να ασκηθούν σε νέες.

5. Περιγράψτε κάποιες δυσκολίες – εμπόδια που τυχόν αντιμετωπίσατε κατά τη χρήση των άτυπων μορφών μάθησης

Χαρακτηριστικό στη συγκεκριμένη ερώτηση ήταν οι πανομοιότυπες σχεδόν απαντήσεις που δόθηκαν και από τους επτά συνεντευξιαζόμενους. Αναφέρθηκαν όλοι στα πρακτικά ζητήματα που αντιμετώπισαν και αφορούν στην ανυπαρξία ευελιξίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η διαφοροποίηση των απαντήσεων παρατηρήθηκε μόνο στα σχόλια που εισέπραξαν οι ερωτώμενοι κατά την εφαρμογή άτυπων μορφών μάθησης. Να σημειωθεί βέβαια ότι οι αντιδράσεις αυτές δεν υφίστανται για τις δράσεις που γίνονται κατά την πραγματοποίηση μιας διακρατικής συνάντησης.

(Y1): Παρά το γεγονός ότι δε διαθέταμε ανάλογη εμπειρία στο σχολείο, διαπίστωσα ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν ο χρόνος. Να γίνω σαφέστερη όμως. Για να σχεδιαστεί και να πραγματοποιηθεί μια δράση απαιτείται χρόνος που θα πρέπει να βρεθεί εντός του σχολικού ωραρίου, γιατί είναι εξαιρετικά δύσκολο να συντονίσουμε τους μαθητές άλλες ώρες. Οπότε καταλαβαίνετε ότι αυτό προκαλεί αντιδράσεις συνήθως...

(Y2): Προκειμένου να χαθεί όσο το δυνατόν λιγότερος διδακτικός χρόνος, πρέπει η κάθε δραστηριότητα να έχει σχεδιαστεί πολύ καλά εκ των προτέρων –άρα μιλάμε για διάθεση προσωπικού χρόνου κάποιου ή κάποιων εκπαιδευτικών- αλλά και πάλι το πρόβλημα των διδακτικών ωρών είναι σημαντικό ειδικά στο Λύκειο.

(Y3): Παρόλο που τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι αυτές οι στιγμές είναι πολύ πιο ευχάριστες, δημιουργικές και εποικοδομητικές, δεν παύουν να δημιουργούν προβλήματα και αντιδράσεις με τους συναδέλφους, παρόλο που κάποιες φορές βλέπουν τα αποτελέσματα και τον ενθουσιασμό των παιδιών και αναγνωρίζουν ότι είναι αξιόλογες δράσεις.

(Y4): Έχουμε συνηθίσει πια τις αντιδράσεις των συναδέλφων, όταν ζητάμε να δουλέψουμε με την παιδαγωγική ομάδα ή με μια μεγαλύτερη ομάδα μαθητών. «Δεν

μπορώ να σου δώσω την ώρα. Είμαι πολύ πίσω στην ύλη» είναι η συνηθισμένη απάντηση που μας δίνουν.

(Y5): «Α! Δε γίνεται να μου πάρεις αυτούς τους μαθητές. Εγώ με ποιους θα κάνω μάθημα; Άμα θες πάρε όλο το τμήμα».

(Y6): «Πάλι ώρα για τα Erasmus+ θέλετε; Να δούμε πότε θα ασχοληθείτε με τα μαθήματα!»

(Y7): «Και γιατί πρέπει να τα κάνετε σε ώρες μαθημάτων; Να τα προγραμματίσετε εκτός ωραρίου. Δε γίνεται να καταλάβετε πάλι το εργαστήριο. Τι θα γίνει με τους συναδέλφους που θέλουν να κάνουν μάθημα εκεί;».

6. Μαθητές με καλές και χαμηλές σχολικές επιδόσεις ανταποκρίθηκαν εξίσου στην εφαρμογή άτυπων μορφών μάθησης; Παρατηρήσατε κάποιες αντιδράσεις που σας έκαναν εντύπωση;

6α. Εφαρμόσατε / ακολουθήσατε κάποια «άτυπη» μορφή αξιολόγησης κατά τη χρήση άτυπων μορφών μάθησης;

(Y1): Από τους καλούς μαθητές, καταλαβαίνεις ότι υπήρχαν απαιτήσεις και προσδοκίες. Αλλά με αυτούς τα πράγματα είναι λίγο πολύ δεδομένα. Σπανίως υπάρχει πρόβλημα και έλλειψη ανταπόκρισης. Η έκπληξη γίνεται πάντα από τους πιο «αδύνατους» ή «αδιάφορους» μαθητές. Ξέρεις, οι εξωσχολικές δραστηριότητες και μάλιστα κάποιες που απαιτούν συγκεκριμένες δεξιότητες, μπορούν να σου ανατρέψουν την εικόνα για κάποιον μαθητή. Φοβερή εντύπωση μου έκανε μια μαθήτριά μας που έχει ταλέντο στη ζωγραφική. Παρόλο που λόγω της προσφοράς της στο πρόγραμμα, της έγινε πρόταση για μετακίνηση δεν θέλησε να μετακινηθεί σε καμία χώρα, αλλά παρόλα αυτά ανταποκρινόταν και πρωτοστατούσε κάθε φορά που γινόταν κάποια καλλιτεχνική δράση. Προσπαθούσε να αντιληφθεί το πλαίσιο της δράσης, τις απαιτήσεις για να κάνει ό,τι καλύτερο και έδειξε επίσης εξαιρετικά συνεργατικό πνεύμα. Ήταν από τις περιπτώσεις μαθητών που δούλευε και εκτός σχολικού ωραρίου, γιατί της άρεσε αυτό που έκανε και αντλούσε ικανοποίηση και από την αναγνώριση και επιβράβευση όλων.

(Y2): Θα ήθελα να σχολιάσω μια συγκεκριμένη συμπεριφορά που χαρακτήριζε στη μνήμη μου. Ήταν η αντίδραση και γενικότερα η συμπεριφορά μιας μαθήτριας – «καλής μαθήτριας»- που κατά τη διάρκεια μιας παρουσίασης, επειδή γνώριζε καλά αγγλικά σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές της, ήθελε να κάνει σχεδόν όλη

την παρουσίαση της εργασίας μόνη της. Για κάποιον που μπορεί να παρατηρεί και να ερμηνεύει συμπεριφορές των μαθητών, οι άτυπες μορφές μάθησης είναι μια εξαιρετική ευκαιρία. Στην ουσία μπορεί κανείς να καταλάβει βαθύτερες πτυχές του χαρακτήρα των μαθητών, όπως εγωιστικές τάσεις, χαμηλή ή υψηλή αυτοεκτίμηση, επιθετική συμπεριφορά, κόμπλεξ. Σε τέτοιες περιπτώσεις και στα πλαίσια της άτυπης μάθησης, από την οποία απουσιάζει η υποχρεωτική διαδικασία αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να περάσει κάποια άλλα μηνύματα στους μαθητές. Για παράδειγμα μια εγωιστική συμπεριφορά, όπως αυτή που προανέφερα δε συνάδει με το ομαδικό πνεύμα εργασίας και δεν μπορεί να επιβραβευθεί, ακόμη κι αν πρόκειται για έναν άριστο μαθητή. Απεναντίας ένας πιο αδύναμος μαθητής που καταβάλει μεγάλη προσπάθεια, π.χ να μάθει κάτι στα αγγλικά και να το παρουσιάσει, είναι άξιος επιβράβευσης ακόμη κι αν κάνει λάθη, και έχει απόλυτη ανάγκη την τόνωση της αυτοεκτίμησής του.

(Y3): Χμ! Στο δικό μας σχολείο οι μαθητές έχουν γενικά χαμηλές σχολικές επιδόσεις και συχνά οι δεξιότητές τους είναι περιορισμένες, κάτι που πολλές φορές τους καθιστά ανήμπορους να διεκπεραιώσουν κάποιες υποχρεώσεις. Αυτό που παρατηρήσαμε όμως με τους πολύ αδύνατους μαθητές ήταν ότι είχαν πολύ καλύτερη απόκριση στις άτυπες μορφές μάθησης σε σχέση με την απόκρισή τους στην τάξη και στα διδακτικά αντικείμενα. Παραδείγματος χάρη, όπως μας ανέφερε η καθηγήτρια αγγλικών, ένας σχεδόν αδιάφορος μαθητής στο μάθημά της όχι μόνο ήθελε να βοηθήσει στο στήσιμο μιας παρουσίασης prezi στα αγγλικά, αλλά και κάθε φορά που συναντούσε άγνωστες λέξεις ήθελε αμέσως να μάθει τι σημαίνουν και πώς προφέρονται. Δε θυμάται να είχε ξαναδεί το συγκεκριμένο μαθητή τόσο ενεργό και να ρωτάει τόσες φορές. Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν όταν κλήθηκαν οι μαθητές να γράψουν μια ιστορία. Κάποιοι μαθητές που δεν μπορούσαν να γράψουν στα αγγλικά, προτίμησαν –από το να απέχουν– να γράψουν το κείμενο στα ελληνικά και μας παρακάλεσαν να το μεταφράσουμε. Τέτοια προθυμία δεν έχω παρατηρήσει ποτέ στους μαθητές μου, όταν είναι να γράψουν παραγωγή λόγου!

(Y4): Ίσως θα μπορούσα να πω ότι η μετακίνηση υπήρξε σε κάποιες περιπτώσεις η «άτυπη» επιβράβευση για κάποιους μαθητές που προσέφεραν στο πρόγραμμα.

(Y5): Δε νομίζω πως είναι ασήμαντο για κάποιον μαθητή να ακούγεται το όνομά του ενώπιον όλου του σχολείου και να χειροκροτείται. Αναφέρομαι στην

περίπτωση του μαθητή μας που βγήκε νικητής στο διαγωνισμό για το λογότυπο της σύμπραξης. Η καλύτερη επιβράβευση νομίζω πως ήταν τα μπράβο που εισέπραξε κι όχι το έπαθλο που προβλεπόταν. Μπράβο «χρειάστηκε» πολλές φορές να πούμε, για να ενθαρρύνουμε τους μαθητές ειδικά σε καταστάσεις που τους ήταν πρωτόγνωρες και τους δημιουργούσαν άγχος. Όπως επίσης και μετά το πέρας κάποιων δράσεων τους επιβραβεύαμε λεκτικά κ αντιλαμβανόμασταν πόσο το είχαν ανάγκη.

(Y6): Η αποθέωση των μαθητών, μετά τη δραματοποίηση ενός παιχνιδιού ρόλων ήταν η καλύτερη επιβράβευση για όσους πήραν μέρος σ αυτή. Για μένα το πιο σημαντικό και συγκινητικό συνάμα ήταν όταν κάποιος μαθητής, που στο σχολείο χαρακτηρίζεται ως looser σε αυτή τη δράση έκλεψε την παράσταση .

(Y7): Ενδεχομένως κάποιοι μαθητές ή καθηγητές να μην το βρίσκουν σωστό ή δίκιο αλλά είναι κάτι που προσωπικά το έκανα με μαθητές που είναι ενεργά συμμετοχοί σε άτυπες μορφές μάθησης. Η επιβράβευσή μου σε κάποιους μπορεί να μην είναι μόνο λεκτική- αυτό είναι σχεδόν κανόνας- αλλά να αποτυπώνεται και στη βαθμολογία. Και το έχω κάνει επανειλημμένα κυρίως με μαθητές χαμηλών επιδόσεων που εκδηλώνουν άλλα ταλέντα και έχουν τη διάθεση να βοηθήσουν.

### 3ο μέρος: Επίδραση των άτυπων μορφών μάθησης στο γραμματισμό

7. Πόσο πιστεύετε ότι επέδρασαν οι άτυπες μορφές μάθησης στο γραμματισμό των μαθητών;

7α. Ποια είδη γραμματισμού επηρέασαν κατά κύριο λόγο; (Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι επέδρασαν περισσότερο οι άτυπες μορφές μάθησης;

(Y1): Αναμφισβήτητα επέδρασαν πάρα πολύ. Είναι μια εμπειρία που δε συγκρίνετε με την τυπική μαθησιακή διαδικασία. Σίγουρα επηρέασαν τον ψηφιακό και τον ξενόγλωσσο γραμματισμό. Ίσως είναι αυτά τα είδη στα οποία γενικά θα λέγαμε υπάρχει μεγαλύτερος αντίκτυπος από ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα, γιατί τόσο η χρήση της τεχνολογίας όσο και η αξιοποίηση της ξένης γλώσσας είναι κάτι απαραίτητο σε όλα τα στάδια υλοποίησης του σχεδίου. Χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα κάνει θαύματα και αποτελεί πανάκεια. Εξαρτάται και από τη διάθεση των μαθητών ο βαθμός επίδρασης στο γραμματισμό τους. Σίγουρα όμως είναι ένα μεγάλο ερέθισμα όλα αυτά που προγραμματίζονται και υλοποιούνται. Θα προσέθετα επίσης και το συνδυασμό γλωσσικού και μιντιακού γραμματισμού.[...]. Γιατί το λέω αυτό; Γιατί χρειάστηκε πολλές φορές τα παιδιά να

έρθουν αντιμέτωπα με ποικίλα κειμενικά είδη που κλήθηκαν να βρουν στο διαδίκτυο και έπρεπε στη συνέχεια να αποκωδικοποιήσουν μηνύματα, να κάνουν επιλογές, να αξιοποιήσουν πηγές, να δημιουργήσουν δικά τους πολυτροπικά κείμενα. (π.χ. ιστορία της Amelia)

(Y2) : Δεν θα το πω ως κανόνα, αλλά στην πλειοψηφία των μαθητών πιστεύω ότι επέδρασαν θετικά, ίσως επηρεάζοντας τον καθένα με διαφορετικό τρόπο. Τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιούν τα κινητά τους ή τους υπολογιστές για παράδειγμα, αλλά διαπιστώσαμε ότι πολύ συχνά έχουν άγνοια για βασικά εργαλεία της τεχνολογίας που σίγουρα θα τους χρειαστούν κάποια στιγμή. Οι άτυπες μορφές μάθησης δεν έρχονται να υποκαταστήσουν τα μαθήματα της πληροφορικής, αλλά σίγουρα αποτελούν έναυσμα για τους μαθητές να διερευνήσουν και να πειραματιστούν με νέες δυνατότητες της τεχνολογίας.

(Y3) : Θεωρώ δεδομένο πως όλοι όσοι εμπλεκόμαστε σε τέτοιου είδους προγράμματα προσδοκούμε ότι θα δούμε κάποιες αλλαγές σε δεξιότητες των μαθητών. Και όντως έτσι είναι. Μόνο που δεν το βρίσκω σωστό να γενικεύσω και να πω ότι οι άτυπες μορφές μάθησης επέδρασαν με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό σε όλους τους μαθητές. Για παράδειγμα, μαθητές εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, πειραματίστηκαν με νέες μεθόδους, όταν τους ζητήσαμε π.χ να φτιάξουν κάποια βίντεο. Οι εντελώς ανίδεοι πάλι έκαναν μια πρώτη απόπειρα, παρακινήθηκαν από τους συμμαθητές τους και παραμέρισαν την άρνηση που είχαν με την τεχνολογία. [...] . Σε άλλους είδαμε αλλαγές στο γλωσσικό γραμματισμό. Αλλά γενικά δεν είναι εύκολο να τα βάλεις στο ζύγι.

(Y4): Οι μαθητές που τυπικά έχουν ένα άριστο επίπεδο γλωσσομάθειας είχαν την ευκαιρία να ασκήσουν τη γλώσσα σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια. Όμως ακόμη και οι πιο αδύνατοι μαθητές κάτι αποκόμισαν. Άλλοι προσπαθώντας να μάθουν απλές φράσεις για στοιχειώδη επικοινωνία, άλλοι αξιοποιώντας διάφορες εφαρμογές μετάφρασης για να επικοινωνήσουν με τους εταίρους στις μετακινήσεις, άλλοι επιχειρώντας να εκφραστούν ακόμη κι αν ο λόγος τους είχε ασυνταξίες ή λάθη. Γενικά, όλοι οι μαθητές θεώρησαν ότι οι άτυπες μορφές μάθησης είναι πολύ πιο ελκυστικές από την τυπική διδασκαλία της τάξης και πρωτίστως τους ανάγκασαν να σκεφτούν, να μιλήσουν υπό πραγματικές συνθήκες και να προσεγγίσουν ή να παράξουν κείμενα ενταγμένα σε ένα πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον .

(Y5): Πέραν της δεδομένης επίδρασης στο γλωσσικό και ψηφιακό γραμματισμό, μπορώ να παραγνωρίσω την επίδραση των άτυπων μορφών μάθησης στον κοινωνικό γραμματισμό; Είναι αυτό που σχολίασα από την πρώτη στιγμή αναφερόμενη στη μετακίνηση αυτή καθεαυτή ως μια εμπειρία άτυπης μάθησης. Θεωρώ δεδομένο ότι για έναν έφηβο, η φυγή από την οικογένεια για μια βδομάδα, η εβδομαδιαία παραμονή σε ένα εντελώς άγνωστο περιβάλλον και η ανάγκη προσαρμογής του σ' αυτό, η αλληλεπίδραση με τόσο διαφορετικούς ανθρώπους δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη τη διαμόρφωση της κοινωνικής του ταυτότητας. Κι αυτό με τη σειρά του δεν μπορεί να μην επηρεάσει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του.

(Y6) : Αν σκεφτεί κανείς ότι πολλές από αυτές τις άτυπες μορφές μάθησης γίνονται αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των μαθητών ακόμα και μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων, μάλλον μπορούμε να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι συνειδητά ή ασυνείδητα έχουν επηρεάσει τους μαθητές. Απλά δε θεωρώ πως αυτή η επίδραση μπορεί εύκολα να αποτυπωθεί με μετρήσιμους δείκτες, δηλαδή τόση ήταν η επίδραση στο γλωσσικό τόση στον ψηφιακό γραμματισμό κλπ. Γι αυτό και μάλλον ήταν πολύ καλύτερη αυτή η επιλογή των συνεντεύξεων , που μας έδωσε την δυνατότητα να περιγράψουμε ορισμένα πράγματα, όπως τα βιώσαμε εμείς ως υπεύθυνοι των προγραμμάτων.

(Y7): Θα σου απαντήσω όχι μόνο ως υπεύθυνη προγραμμάτων αλλά και με την επαγγελματική διαστροφή της φιλόλογου. Αυτό, λοιπόν, που ακούμε συνεχώς τα τελευταία χρόνια σε επιμορφώσεις και που αποτελεί εν μέρει και στόχο των ωρολογίων προγραμμάτων, ο πολυγραμματισμός, δηλαδή, δύναται να γίνει πράξη μέσω των άτυπων μορφών μάθησης. Νομίζω πως, από την πρώτη στιγμή που ξεκινά να τρέχει ένα πρόγραμμα, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με μια μεγάλη ποικιλία κειμενικών ειδών, ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων. Πολύ δε περισσότερο οι μαθητές καλούνται στα πλαίσια των εργασιών να δημιουργήσουν εκ νέου διάφορα κειμενικά είδη πολλά εκ των οποίων είναι πολυτροπικά . Δε σου κρύβω, πως αυτό είναι μια μεγάλη πρόκληση για μας τους εκπαιδευτικούς , γιατί πρέπει να δώσουμε στους μαθητές να κατανοήσουν ότι ίσως αυτή η διαδικασία έχει μεγαλύτερη χρησιμότητα για τους ίδιους . Δηλαδή τι είναι πιο σημαντικό ; Να μάθουν όλοι οι μαθητές να γράφουν μια περίληψη ή να ασκηθούν στο πώς μπορούν να αξιοποιούν τη γλώσσα σε συγκεκριμένα πλαίσια κάθε φορά; Ε, λοιπόν, το δεύτερο κατά τη γνώμη



μου πετυχαίνεται πολύ πιο αβίαστα μέσα από τις άτυπες μορφές μάθησης . Κι αν προσθέσω και την αναγκαιότητα πολλά από αυτά τα κείμενα να γίνουν πολυτροπικά για τις απαιτήσεις του προγράμματος , νομίζω ότι έμμεσα απαντώ στην ερώτηση για τα είδη του γραμματισμού που επηρεάζονται από τις άτυπες μορφές μάθησης.

8. Πιστεύετε ότι η εφαρμογή των άτυπων μορφών μάθησης και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές δύναται να επηρεάσει και το γραμματισμό των εκπαιδευτικών;

8α. Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι οι άτυπες μορφές μάθησης ενίσχυσαν την ευρωπαϊκή ταυτότητα, βελτίωσαν τη γνώση της ξένης γλώσσας, τη χρήση των ΤΠΕ, την κατανόηση των πολιτιστικών διαφορών, την προαγωγή της συνεργασίας, τη σύνδεση σχολείου- κοινωνίας;

(Y1): Η επίδραση αυτών των άτυπων μορφών μάθησης επηρεάζει περισσότερο την αντίληψη που έχω για τη διδασκαλία ως εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών. Συνειδητοποιώ πόσο αποκομμένη βλέπουν τελικά οι μαθητές τη διδασκαλία που γίνεται στην τάξη σε σχέση με αυτά που μπορούν να μάθουν με άτυπο τρόπο.

(Y2): Εγώ λόγω ειδικότητας δεν ήμουν εξοικειωμένη με την τεχνολογία σε μεγάλο βαθμό. Για τις ανάγκες του προγράμματος όμως και επειδή δεν μπορούσα να εξαρτώμαι μονίμως από τους εκπαιδευτικούς της πληροφορικής, αναγκάστηκα, επεδίωξα και έμαθα πάρα πολλά πειραματιζόμενη μόνη μου ή τρέχοντας σε διάφορες επιμορφώσεις από τις οποίες όλο και κάτι νέο μάθαινα. Πραγματικά, πιστεύω ότι αν κάποιος εκπαιδευτικός έχει όρεξη, οι άτυπες μορφές μάθησης μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό κίνητρο για να εξελιχθεί κανείς στο κομμάτι αυτό, γιατί σε πολλές από αυτές προκύπτει η ανάγκη αξιοποίησης των ΤΠΕ.

(Y3): Η προσωπική μου άποψη για την επίδραση των άτυπων μορφών μάθησης στο γλωσσικό γραμματισμό των εκπαιδευτικών είναι η ίδια με αυτή που έχω και για τον ψηφιακό γραμματισμό. Αν ένας εκπαιδευτικός, έχει την κλασική νοοτροπία του δημοσίου υπαλλήλου και του απλού διεκπεραιωτή της διδασκαλίας ως μιας υποχρέωσης, δεν πρόκειται να επηρεαστεί ούτε από τις τυπικές ούτε από τις άτυπες μορφές μάθησης. Ο εκπαιδευτικός που έχει ακόμη μέσα του τη φλόγα του πειραματισμού και της ανανέωσης, ναι, θα τις θεωρήσει και θα τις αντιμετωπίσει ως πρόκληση και θα μάθει και ο ίδιος πολλά. Και για να είμαι πιο σαφής δεν εννοώ πως στο τέλος ενός προγράμματος ένας εκπαιδευτικός θα έχει μάθει δυο τρεις εφαρμογές

παραπάνω ή ότι μπορεί να έχει ένα ανώτερο επίπεδο γλωσσομάθειας. Αναφέρομαι στη γενικότερη επίδραση που μπορεί να έχει η συμμετοχή του σε άτυπες μορφές μάθησης στην αντίληψη που θα διαμορφώσει για τη διδασκαλία. Γιατί η δική του αντίληψη και η έμμεση επίδραση που αυτή θα έχει στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, θα επηρεάσει ασυνείδητα και το γραμματισμό των μαθητών.

(Υ4): Μην περιμένεις να σου δώσω μια απάντηση, ναι /όχι. Η απάντηση είναι σε απόλυτη συνάρτηση με τους στόχους και τις επιθυμίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Όσοι εμπλέκονται, γιατί πραγματικά έχουν διάθεση προσφοράς, θα μάθουν και θα μάθουν πολλά, ανάλογα φυσικά και με τα ενδιαφέροντα που έχει ο καθένας. Αν κάποιος συμμετέχει μόνο για το ταξίδι και επινοεί συνέχεια προσκόμματα του τύπου εγώ δεν ξέρω αγγλικά, εγώ δεν ξέρω υπολογιστές, δεν θα τον επηρεάσουν ούτε οι άτυπες μορφές μάθησης ούτε και καμία άλλη τεχνική, γιατί πολύ απλά αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν να μάθουν, αλλά να ταξιδέψουν μόνο. Και θα σε παρακαλέσω να καταγραφεί το σχόλιό μου κατά την αποκωδικοποίηση των συνεντεύξεων, γιατί νομίζω ότι εκφράζω την πίκρα πολλών contact person. Συνήθως ωραιοποιούμε καταστάσεις και μιλάμε για το θετικό αντίκτυπο παραβλέποντας πως η συμμετοχή κάποιων έχει ως μόνο κίνητρο το ταξίδι.

(Υ5): Πιστεύω πως όλα όσα αναφέρατε αποτελούν ένα πακέτο και τίποτα δεν μπορεί να μείνει απ έξω. Η εφαρμογή άτυπων μορφών μάθησης- και μάλιστα όταν γίνεται στα πλαίσια Erasmus - είναι εύλογο να επηρεάσει όλα τα παραπάνω. Και το λέω αυτό φέρνοντας στο νου μου αφηγήσεις πολλών παιδιών που συμμετείχαν γενικότερα σε ευρωπαϊκά ακόμη και στα παλιά Comenius. Έχω συνοδέψει με περίπου πενήντα παιδιά τα χρόνια που ασχολούμαι με τα ευρωπαϊκά και έχω δουλέψει με πολύ περισσότερα. Ακόμη και αυτοί οι μαθητές που αντιμετώπισαν προβλήματα προσαρμογής, αναγνωρίζουν σίγουρα ότι αισθάνονται πολύ περισσότερο ευρωπαίοι.

(Υ6): Πέρα από τις όποιες γνώσεις μπορεί να αποκομίσουν οι μαθητές από άτυπες μορφές μάθησης και γενικότερα από τις δράσεις που γίνονται στα πλαίσια των ευρωπαϊκών, μου φαίνεται ότι το πιο αξιόλογο όλων είναι οι εσωτερικές διεργασίες που γίνονται στο μυαλό των μαθητών ασυνείδητα και αβίαστα και επηρεάζουν τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους και τη θέση τους σε μια ευρωπαϊκή κοινωνία. Με όση θεωρία κι αν τους φορτώσουμε, με όσες συζητήσεις κι αν κάνουμε σε θεωρητικό επίπεδο στο σχολείο, οι βιωματικές εμπειρίες που αποκτούν μέσα από μια

εβδομαδιαία αλληλεπίδραση δε συγκρίνονται με τίποτα από όλα αυτά. Ένα από τα συνθήματα που είχαν τα Erasmus «ανοίγει δρόμους, αλλάζει ζωές» ανταποκρίνονται απόλυτα στην προσωπική μου αντίληψη για την επίδρασή τους.

(Υ7): Μετά από πολλά χρόνια ενασχόλησης με τα ευρωπαϊκά προγράμματα, δεν ξέρω αν πρέπει να εστιάσω στην επίδραση των άτυπων μορφών μάθησης σε κάποια συγκεκριμένη μορφή γραμματισμού. Κρίνοντας εξ ιδίων βέβαια, ανενδοίαστα θα πω ότι συνολικά επηρέασαν πάμπολλες δεξιότητές μου, αλλά πρωτίστως με έβγαλαν από το μονολιθικό τρόπο σκέψης και με βοήθησαν να αποδεχτώ τη σπουδαιότητα της βιωματικής γνώσης ή τουλάχιστον της γνώσης που προκύπτει από χειροπιαστά πράγματα.

#### **4.7. Συμπεράσματα και προτάσεις**

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων που επικεντρωνόταν στις άτυπες μορφές μάθησης έδειξε μια πρώτη δυσκολία των ερωτώμενων να ξεχωρίσουν και να αναφερθούν σε κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα μορφών άτυπής μάθησης. Κι αυτό γιατί όλοι τους εκτιμούσαν ότι η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων είναι κατά κύριο λόγο μια μορφή άτυπης μάθησης στο σύνολό της. Κάποιες ωστόσο από τις μορφές μάθησης που ανέφεραν ήταν η κινητικότητα αυτή καθαυτή, όπως και η συμμετοχή των μαθητών στην οργάνωση μιας φιλοξενίας, θεωρώντας ότι εξ αυτών πηγάζουν εμπειρίες που δεν είναι δυνατόν να βιώσει ένας μαθητής στα στεγανά ενός σχολείου όπου ακολουθείται απλά το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ορισμένοι εκ των ερωτώμενων προτίμησαν να κάνουν μια γενικότερη αναφορά στις άτυπες μορφές μάθησης δίνοντας έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση που αυτές ενισχύουν, στην αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ως εκπαιδευτικών εργαλείων και πολύ περισσότερο στη βιωματική μάθηση που αποτελεί σε μεγάλο βαθμό τον πυρήνα της άτυπης μάθησης. Επιπλέον όμως αναφέρθηκαν και σε πιο συγκεκριμένα παραδείγματα μορφών μάθησης, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό είχαν κάποια κοινά στοιχεία, ανεξάρτητα από την τελική μορφή που πήραν ή το σκοπό για τον οποίο υλοποιήθηκαν. Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων που όφειλαν οι μαθητές να δημιουργήσουν για διάφορες παρουσιάσεις, άλλοι αναφέρθηκαν στην αξία των πολιτιστικών επισκέψεων, σε εργασίες που απαιτούσαν αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, σε διαγωνισμούς για το λογότυπο και σε κουίζ που έπρεπε να σχεδιαστούν από τους μαθητές.

Ομοφωνία υπήρξε στην ερώτηση που αφορούσε την προηγούμενη γνώση και εμπειρία των εκπαιδευτικών στις άτυπες μορφές μάθησης. Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι ακόμη κι αυτό το ελάχιστο θεωρητικό υπόβαθρο που διαθέτει μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα προσωπικής αναζήτησης ή επιδίωξης ενημέρωσης και επιμόρφωσης. Χαρακτηριστικά ένας εκ των ερωτώμενων ανέφερε ότι πηγή γνώσης μπορούν να αποτελέσουν και τα σεμινάρια που οργανώνονται συχνά από τους συμβούλους και εστιάζουν στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, η οποία τα τελευταία χρόνια προωθείται ιδιαίτερα στη διδακτική διαδικασία. Έτσι λοιπόν, ακόμη και στις περιπτώσεις που υπάρχει κάποια γνώση για άτυπες μορφές μάθησης, αυτή αποτελεί στην ουσία το έναυσμα για αυτοσχδιασμό των εκπαιδευτικών. Προκύπτει όμως πως οι γνώσεις και πρωτίστως οι εμπειρίες που αρκετοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν από την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων είναι εξαιρετικά βοηθητικές στο σχεδιασμό νέων δράσεων άτυπων μορφών μάθησης.

Δεν πρέπει να περάσει όμως απαρατήρητος ο σχολιασμός των περισσότερων εκπαιδευτικών για το ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο που δεν αφήνει περιθώρια ευελιξίας και εφαρμογής τέτοιων πρακτικών άτυπης μάθησης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση του πρώτου μέρους η άτυπη μάθηση κατά κύριο λόγο λαμβάνει χώρα εκτός οργανωμένων δομών και δεν είναι μια μάθηση οργανωμένη με συγκεκριμένους στόχους. Το γεγονός όμως ότι πολλές από τις άτυπες μορφές μάθησης των προγραμμάτων Erasmus λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο, δε σημαίνει ότι καταρρίπτεται η έννοια της άτυπης μάθησης. Γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Schugurensky (2002) η άτυπη μάθηση είναι εφικτή ακόμη και σε ένα επίσημο εκπαιδευτικό ίδρυμα μόνο που σε αυτή την περίπτωση οι στόχοι της άτυπης μάθησης διαφοροποιούνται από τους διδακτικούς στόχους των επιμέρους μαθημάτων. Συνεπώς, κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων Erasmus, άλλοτε στο σχολικό περιβάλλον και άλλοτε εκτός, συντελείται αυτή η ακούσια διαδικασία μάθησης, η οποία αν και δεν οδηγεί σε καμία πιστοποίηση, αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς καθιστά τα άτομα ικανά να αντεπεξέρχονται στις μεταβολές της κοινωνίας και να είναι αυτόνομα. Συνάγεται δε από τα παραπάνω ότι το δύσκαμπτο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δυσχεραίνει τους εκπαιδευτικούς που αποπειρώνται να εφαρμόσουν άτυπες μορφές μάθησης.

Όπως χαρακτηριστικά επισημάνθηκε, ακόμη κι όσοι εκπαιδευτικοί έχουν κάποιες ιδέες προς εφαρμογή, αυτές προσκρούουν συχνά σε εμπόδια – δικαιολογίες που επικαλούνται ορισμένοι συνάδελφοι και που ειδικά στα Λύκεια αφορούν στην πίεση της ύλης ή στις διδακτικές ώρες που χάνονται, με αποτέλεσμα η εφαρμογή τους να μην είναι πάντα εύκολη υπόθεση.

Υπήρξαν στη συνέχεια πολύ αποθαρρυντικές οι απαντήσεις για τη στάση των μη εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στις άτυπες μορφές μάθησης. Το μόνο θετικό σχόλιο αφορούσε στην αξιοποίηση των μορφών άτυπης μάθησης, όταν αυτές χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της κινητικότητας. Κατά το χρονικό διάστημα μιας διακρατικής συνάντησης φαίνεται ότι οι άτυπες μορφές μάθησης βρίσκουν περισσότερη αποδοχή και σχολιάζονται θετικά, ακόμη και από τους μη εμπλεκόμενους σε προγράμματα εκπαιδευτικούς, ενδεχομένως γιατί κυριαρχεί η αντίληψη ότι η διακρατική συνάντηση απέχει πολύ από το να είναι ένα τυπικό μάθημα που θα προσφέρει γνώσεις. Όλοι οι ερωτώμενοι, ανεξαιρέτως, αναφέρθηκαν και σχολίασαν την άρνηση με την οποία ήρθαν αντιμέτωποι, την προκατάληψη και την αμφισβήτηση των άτυπων μορφών μάθησης, όταν αυτές εφαρμόζονται στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος αλλά για τις ανάγκες ενός Erasmus. Η άρνηση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον ισχυρισμό των μη εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για διάσπαση της συνοχής του ωρολογίου προγράμματος και της τάξης κάθε φορά που πρέπει να εφαρμοστεί μια τέτοια δράση για τις ανάγκες ενός προγράμματος. Πολύ χαρακτηριστικά κάποιοι θεωρούν χαμένο διδακτικό χρόνο, το χρόνο που αφιερώνεται σε άτυπες μορφές μάθησης, φτάνοντας στο σημείο να αμφισβητούν την αξία και των μορφών αυτών μάθησης αλλά και τη συμβολή των μαθητών στο παραγόμενο της δράσης, ισχυριζόμενοι ότι πολλά γίνονται και ολοκληρώνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εξασφαλιστούν τα απαιτούμενα standards που απαιτεί το σχέδιο. Με λίγα λόγια η αρνητική στάση που κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν για τα ευρωπαϊκά προγράμματα συμπαρασύρει και τις άτυπες μορφές μάθησης, πολύ δε περισσότερο όταν αυτές σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα Erasmus.

Διερευνώντας τις απαντήσεις που κατεγράφησαν από τη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων σχετικά με τις παρατηρήσεις των υπευθύνων από την εφαρμογή άτυπων μορφών μάθησης, παρατηρείται μια εντελώς διαφορετική αντιμετώπιση από αυτή των μη εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις προσωπικές εμπειρίες

αυτών, οι μαθητές που κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε μορφές άτυπης μάθησης αντέδρασαν πολύ θετικά, με πολύ ενθουσιασμό και με διάθεση, καθώς οι δράσεις αυτές ξέφευγαν από τα κλισέ του μαθήματος. Ακόμη κι αν κάποιες φορές οι μαθητές δυσκολεύονταν να καταλάβουν ποιος ήταν ο σκοπός μιας εργασίας ή πώς ακριβώς θα έπρεπε να υλοποιηθεί, και πάλι είχαν μηδαμινές αρνητικές αντιδράσεις. Απεναντίας, η ανάγκη να εργαστούν ομαδικά τους δημιουργούσε μεγαλύτερο κίνητρο ή έκανε πιο ενδιαφέρουσα την όλη διαδικασία. Μόνο σε μια περίπτωση κάποιος από τους ερωτώμενους αναφέρθηκε στη διστακτικότητα των μαθητών, η οποία και πάλι δεν είχε να κάνει με την αρνητική στάση τους απέναντι σε άτυπες μορφές μάθησης, αλλά με το γεγονός ότι επρόκειτο για μια δράση που απαιτούσε έκθεση σε κοινό, καλή χρήση της αγγλικής, άνεση στη δραματοποίηση και μάλιστα σε ένα άγνωστο περιβάλλον, καθώς το θέατρο φόρουμ απαιτεί και έναν αυτοσχεδιασμό. Αντίθετα, σε ανάλογη περίπτωση μιας προγραμματισμένης δραματοποίησης στην οποία προηγήθηκαν πρόβες και προετοιμασία των μαθητών, οι αντιδράσεις που περιγράφηκαν ήταν πολύ διαφορετικές και σύμφωνα με την ομολογία ενός ερωτώμενου ήταν μια μορφή άτυπης μάθησης που άφησε μοναδικές στιγμές στους μαθητές. Κάποιες εργασίες επίσης –παρά την απλότητά τους, π.χ ο σχεδιασμός λογότυπου, η δημιουργία παρουσιάσεων ή οδηγών πόλεων – αποτέλεσαν για τους μαθητές το επίκεντρο συζητήσεων για μεγάλο διάστημα, γεγονός που αποδεικνύει πόσο μεγάλης σημασίας είναι η ύπαρξη ενδιαφέροντος για τους μαθητές προκειμένου να ανταποκριθούν σε κάτι. Αξιοσημείωτες δε, είναι οι αντιδράσεις των μαθητών που σχολιάστηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους και αφορούσαν κάποιες μορφές άτυπης μάθησης που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια διακρατικών συναντήσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η δημιουργία μιας «πολυπολιτισμικής ιστορίας», η ιστορία της Amelia, που συνιστά ένα πολυτροπικό κείμενο, αποτέλεσμα ομαδικής συνεργασίας και δημιουργικότητας των μαθητών. Αν και οι μαθητές κλήθηκαν να εργαστούν ώρες γι αυτό το παραγόμενο, το θεώρησαν ως μια επιμορφωτική, ψυχαγωγική δράση που με έναν ιδιαίτερο τρόπο τους πέρασε μηνύματα για την αξία της διαφορετικότητας. Στο σημείο αυτό ενδεχομένως αξίζει να επισημανθεί το σχόλιο του ερωτώμενου που έγινε off the record - όχι σκόπιμα- και αφορά στην αξία των μεικτών γκρουπ στις διακρατικές συναντήσεις. Υποστήριξε πως παρόλο που αρχικά μέχρι να επιτευχθεί το σπάσιμο του πάγου η απαίτηση να δουλέψουν σε μεικτά γκρουπ φαίνεται να δυσκολεύει κάπως τους μαθητές, στη

συνέχεια αποδεικνύεται ότι λειτουργεί εποικοδομητικά και στο αποτέλεσμα των παραγόμενων αλλά πρωτίστως στην ουσιαστικότερη αλληλεπίδρασή τους και στην ανάπτυξη φιλικών μεταξύ τους σχέσεων. Προσέθεσε, τέλος, ότι σε όσες περιπτώσεις άτυπων μορφών μάθησης δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ομαδική εργασία μέσω μεικτών γκρουπ οι μαθητές τελικά είχαν πολύ καλύτερη απόκριση και δημιουργήθηκαν πολύ ισχυρότεροι συνεκτικοί δεσμοί σε σχέση με άλλα προγράμματα που αυτό δεν αποτέλεσε σημείο προσοχής.

Συνεχίζοντας την παρουσίαση των ερωτήσεων της ομάδας αυτής έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι συνεντευξιζόμενοι στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν άτυπες μορφές μάθησης στα πλαίσια προγραμμάτων Erasmus. Από κανέναν δεν έλειψε η απογοήτευση για τα εμπόδια που συναντούν στην προσπάθεια αυτή και τα οποία επικεντρώνονται σε ζητήματα όπως η απουσία χρόνου εντός ωρολογίου προγράμματος, η δυσκολία αξιοποίησης των εργαστηρίων πληροφορικής για την υλοποίηση κάποιων εργασιών, αλλά προπάντων οι αντιδράσεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών· αντιδράσεις που απαξιώνουν ό,τι γίνεται εκτός αίθουσας και εκτός διδαχθείσας ύλης· αντιδράσεις που προκαλεί η υποτιθέμενη διατάραξη της συνοχής της τάξης, η απώλεια μαθημάτων για ορισμένους μαθητές, κλπ. Από την άλλη μεριά, οι υπεύθυνοι υλοποίησης προγραμμάτων εν μέρει μπορεί να δικαιολογούν τις αντιδράσεις αυτών των εκπαιδευτικών, από την άλλη όμως επισημαίνουν ότι είναι πρακτικά αδύνατον να συντονιστούν οι μαθητές της παιδαγωγικής ομάδας και να δουλέψουν εκτός σχολικού ωραρίου, δεδομένου ότι είναι γνωστό σε όλους το τι συμβαίνει με τους μαθητές τις απογευματινές ώρες.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν οι απαντήσεις των ερωτώμενων στο θέμα της ανταπόκρισης των μαθητών στις άτυπες μορφές μάθησης, τόσο των μαθητών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις όσο και των μαθητών με εξαιρετικές σχολικές επιδόσεις, καθώς επίσης και οι απαντήσεις για τις μορφές αξιολόγησης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, όταν εφαρμόζουν άτυπες μορφές μάθησης. Κατά κοινή ομολογία τους αυτό που προκαλεί εντύπωση και έκπληξη είναι η αντίδραση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις κι όχι η ανταπόκριση των καλών μαθητών που μάλλον θεωρείται δεδομένη. Οι μαθητές όμως που χαρακτηρίζονται πιο αδύνατοι έως και αδιάφοροι για τα σχολικά μαθήματα, συμμετείχαν, συνεργάστηκαν και κυρίως εξέπληξαν με κάποιες δεξιότητες που είχαν την ευκαιρία να εκδηλώσουν σε άτυπες μορφές

μάθησης. Πρόκειται για δεξιότητες που άλλες φορές σχετίζονται με τη χρήση των ΤΠΕ, άλλες φορές με καλλιτεχνικές τάσεις αυτών των μαθητών κι άλλες φορές με επικοινωνιακές δεξιότητες που συμβάλουν στην καλλιέργεια ενός εξαιρετικά φιλικού ομαδικού κλίματος. Ενδεχομένως είναι ένα θέμα προς περαιτέρω διερεύνηση η παρατήρηση ενός ερωτώμενου ότι οι μαθητές του Εσπερινού σχολείου που έχουν συνήθως χαμηλές σχολικές επιδόσεις και χαμηλό γνωστικό επίπεδο είχαν πολύ καλύτερη απόκριση σε άτυπες μορφές μάθησης σε σχέση με το ενδιαφέρον που δείχνουν για τα διδακτικά αντικείμενα. Η παρατήρηση βέβαια του ερωτώμενου συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο και αφορούσε την άτυπη μάθηση ως μια διαδικασία μάθησης που ενδείκνυται για ενήλικες, καθώς τα άτομα αυτά αισθάνονται ότι σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που δεν είναι τόσο αυστηρά δομημένο, μπορούν να αξιοποιήσουν και τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Όσον αφορά δε την αξιολόγηση, θεωρητικά τουλάχιστον, η άτυπη μάθηση δεν αξιολογείται, όπως συμβαίνει με την τυπική μάθηση στην οποία είθισται να χρησιμοποιούνται κυρίως αριθμητικές κλίμακες στα ελληνικά δεδομένα. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι με κάποιους τρόπους επιλέγουν να επιβραβεύουν τους μαθητές, άλλοτε για να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους κι άλλοτε ως απόδειξη αναγνώρισης της προσφοράς, της προόδου ή των επιτευξών των μαθητών, όπως σε περιπτώσεις που οι μαθητές σχεδίασαν λογότυπα, αφίσες, έντυπα, έφτιαξαν αξιόλογα βίντεο κ.ά. Κατά κύριο λόγο βέβαια η επιβράβευση είναι λεκτική και μπορεί να γίνεται προσωπικά ή ενώπιον συμμαθητών και εκπαιδευτικών και όλοι αναγνωρίζουν ότι συνιστά μια μορφή ηθικής ικανοποίησης για τους συμμετέχοντες μαθητές. Δεν λείπουν όμως και οι περιπτώσεις που η επιβράβευση είχε τη μορφή «υλικής» αμοιβής, π.χ. δυνατότητα ενός μαθητή να λάβει μέρος σε μια μετακίνηση, υψηλότερη βαθμολογία παρόλο που σύμφωνα με τις σχολικές επιδόσεις κάποιος μαθητής δε θα την εξασφάλιζε, συμβολικά μικροδωράκια μετά από νίκη κάποιας ομάδας σε μια δράση. Ενδιαφέρον, τέλος, ήταν το σχόλιο που αφορούσε στη μεγαλύτερη δυνατότητα διάκρισης των αδύνατων μαθητών μέσω των άτυπων μορφών μάθησης. Μια παρατήρηση που αν συνδυαστεί και με το παραπάνω σχόλιο ενός από τους ερωτώμενους και που αφορούσε στην πολύ καλή ανταπόκριση των ενήλικων μαθητών σε άτυπες μορφές μάθησης μπορεί να μας οδηγήσει σε ένα



συμπέρασμα ότι οι μορφές αυτές μάθησης ενδείκνυνται πολύ περισσότερο για την εκπαίδευση ενηλίκων .

Ο σχολιασμός των συνεντεύξεων ολοκληρώνεται με την τελευταία ομάδα ερωτήσεων που στόχευε να διερευνήσει την επίδραση των άτυπων μορφών μάθησης στο γραμματισμό των μαθητών. Οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων Erasmus τυπικά και ουσιαστικά είναι αυτοί που έχουν την πιο στενή σχέση με τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα μαθητές και εκπαιδευτικούς και παρακολουθούν αδιαλείπτως την πορεία του σχεδίου. Δικαιωματικά επομένως έχουν και τη δυνατότητα να μπορούν να εκφέρουν γνώμη, εφόσον παρατηρούν συμπεριφορές και αντιδράσεις τους και μπορούν επίσης να συγκρίνουν την επίδραση των άτυπων μορφών μάθησης σε σχέση με την τυπική διαδικασία μάθησης. Καθώς ο στόχος της έρευνας δεν ήταν η ποσοτική μέτρηση των δεικτών επίδρασης της άτυπης μάθησης, έπεται η περιγραφική ανάλυση που έκαναν οι ερωτώμενοι, οι οποίοι ενθαρρύνθηκαν και σε αυτό το πεδίο των ερωτήσεων να είναι απόλυτα ειλικρινείς και να μην ωραιοποιούν καταστάσεις. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι, λοιπόν, εξέφρασαν την άποψη ότι τα προγράμματα Erasmus+ -αξιοποιώντας άτυπες μορφές μάθησης ως επί το πλείστον για την υλοποίησή τους- έχουν συμβάλει στο γραμματισμό τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Υπάρχει ωστόσο μια λεπτή διαφορά. Η επίδραση αυτή παρατηρείται και είναι εφικτή, όταν η συμμετοχή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα γίνεται με ελεύθερη βούληση. Η παρατήρηση αυτή παρατίθεται, γιατί σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων ο θετικός αντίκτυπος δεν είναι εφικτός και επιτεύξιμος, όταν υπάρχει άρνηση και προκατάληψη για τις άτυπες μορφές μάθησης και για την αξία των ευρωπαϊκών προγραμμάτων γενικότερα. Από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται ότι οι μη εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υπερβολικές επιφυλάξεις για τη συμβολή των άτυπων μορφών μάθησης στους μαθητές. Οι μαθητές όμως, όπως και οι καθηγητές που συνειδητά εμπλέκονται, έχουν εν τέλει πολλές πιθανότητες να αξιοποιήσουν θετικά τις δοθείσες ευκαιρίες. Γι αυτούς λοιπόν γίνεται ο λόγος και διαφαίνεται ότι βελτιώνονται σε ορισμένα είδη γραμματισμού. Χωρίς αμφιβολία ο γλωσσικός και ο ψηφιακός γραμματισμός βρίσκονται στην πρώτη θέση. Όπως παραδέχτηκαν και οι ερωτώμενοι, οι άτυπες μορφές μάθησης ενισχύουν το γραμματισμό γενικότερα από την άποψη ότι δίνουν νέες ευκαιρίες και κίνητρα στους εμπλεκόμενους να συνειδητοποιήσουν την σημασία των ψηφιακών μέσων αλλά και τις δεξιότητες που καλείται να διαθέτει κανείς για να θεωρείται εγγράμματος στις

μέρες μας. Ούτε οι άτυπες μορφές μάθησης ούτε τα προγράμματα Erasmus εξασφαλίζουν αυτόματα το γραμματισμό. Αυξάνουν όμως κατά πολύ τις πιθανότητες να συνειδητοποιήσει κανείς την έννοια του εγγράμματος πολίτη και να επιδοθεί με ζήλο σε αυτό. Δεδομένου λοιπόν ότι ένας μεγάλος αριθμός δράσεων προϋποθέτει αξιοποίηση ή παραγωγή πολυτροπικών κειμένων και χρήση ψηφιακών μέσων, δίνεται μια εξαιρετική ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να εξοικειωθούν με αυτά και να πειραματιστούν με νέα εργαλεία. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει με το γλωσσικό γραμματισμό και τον ξενόγλωσσο επίσης, καθώς είτε η προσέγγιση είτε η παραγωγή κειμενικών ειδών που δεν είναι ξεκομμένα από την καθημερινή ζωή, αυξάνει την απόκριση των μαθητών και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του πολυγλωσσισμού.

Και παρόλο που δεν αποτελούσε το κύριο ερευνητικό ερώτημα η επίδραση των άτυπων μορφών μάθησης στο γραμματισμό των εκπαιδευτικών, συνάγεται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων ότι οι άτυπες μορφές μάθησης επηρεάζουν εξίσου και το γραμματισμό των εκπαιδευτικών με την προϋπόθεση πάντα της υπάρχουσας διάθεσης για ουσιαστική ενασχόληση με τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Σημαντικό όμως σημείο που επισημάνθηκε από όλους είναι και η επίδραση που έχουν αυτές οι μορφές μάθησης στη διαμόρφωση μιας άλλης, πιο ανοιχτής και πιο ευέλικτης αντίληψης για την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, εφόσον, όπως προέκυψε από την ποιοτική έρευνα, οι άτυπες μορφές μάθησης είναι αυτές που κατεξοχήν αξιοποιούνται και χρησιμοποιούνται στις σχολικές συμπράξεις Erasmus+ και η χρήση τους αποτιμάται θετικά από τους υπευθύνους των προγραμμάτων, δεδομένου ότι έχουν προσωπική άποψη και λόγω της στενής συνεργασίας με τους μαθητές, απομένει να διερευνηθεί πώς θα αυξηθεί αυτός ο θετικός αντίκτυπος και κυρίως πώς θα ανατραπεί η αρνητική εικόνα που έχει μερίδα εκπαιδευτικών για την αξία των άτυπων μορφών μάθησης, προκειμένου η αποδοχή τους να οδηγήσει και σε ευρύτερη χρήση τους στο σχολικό περιβάλλον.

## Βιβλιογραφία

Αγγελόπουλος, Π., (2011). Σχολικός εγγραμματισμός, αναλυτικό πρόγραμμα και νέα σχολικά εγχειρίδια, Ανακτήθηκε από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/aggelopoulos/aggelopoulos.pdf> την 17/1/2019.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός στο διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο: Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Τόμος Γ' σελ. 99-144) Πάτρα : ΕΑΠ

Ανθογαλίδου,Θ.(2003).*Τι είναι το εικονικό σχολείο*. Ανακτήθηκε από [www.auth.gr/virtualschool/school/1/1/praxis/whatisvirtualschool](http://www.auth.gr/virtualschool/school/1/1/praxis/whatisvirtualschool) . την 17/1/2019

Aviram, A. &Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. *European Journal of open, distance and e-Learning*, 1.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Bennett, E. E. (2012). *A four-part model of informal learning: Extending Schugurensky's conceptual model*. Paper presented at 53rd Annual Adult Education Research Conference, 24-31. Saratoga Springs, NY. Ανακτήθηκε από [www.newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=3051&context=aerc](http://www.newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=3051&context=aerc) την 17/1/2019

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2001). *Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe*. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Bonn. Ανακτήθηκε από: [https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk\\_2001\\_stellungnahme\\_zu\\_kunftsfaehigkeit\\_sichern.pdf](https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2001_stellungnahme_zu_kunftsfaehigkeit_sichern.pdf) στις 17/1/2019

Γιώτη, Λ. & Μαρμαρινός, Γ. (1998). Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: στάσεις, απόψεις και επίπεδο πληροφόρησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρουσίαση στο συνέδριο Ελληνική παιδαγωγική και

εκπαιδευτική έρευνα. Ναύπακτος, Ιερά μονή Μεταμορφώσεως, 13-15 Νοεμβρίου.  
Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ιδεολογία Παιδαγωγική και εκπαιδευτική Πολιτική : Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Παιδαγωγική σειρά Αθήνα: Gutenberg

Cain, J., & Policastri, A. (2011). Using Facebook as an informal learning environment. *American journal of pharmaceutical education*, 75(10). Ανακτήθηκε από <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3279026/> στις 17/1/2019

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο ( Αρχική έκδοση 1994)

Cope, B. and Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy. A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press.

Creswell, W. (2011). Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στο Χ. Τσορμπατζούδης (Επιμ.), *Η έρευνα στην εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, (σελ.112-274), Αθήνα: Ίων.

Δαβαλάς, Α. (2010). *Από την τυπική στη μη τυπική και την άτυπη μάθηση*. Ανακτήθηκε από <https://www.in.gr/2010/08/25/greece/paideia/mi-typiki-atypi-mathisi> στις 17/1/2019

Δαραράς, Α., (2003). Σύγχρονα θέματα Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκή ταυτότητα- Ευρωπαϊκή διάσταση στα αναλυτικά προγράμματα. Στο: Μπαγάκης, Γ., (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Σελ.66-72. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δρόσος, Β., Κυρίδης, Α. & Ντίνας, Κ. (2003). *Η Πληροφορική –Επικοινωνιακή Τεχνολογία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα : Τυπωθήτω

Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer

Gee, J.P.(1993). What is literacy? In Cleary L-M & Linn M. (Eds), *Linguistics for Teachers*. New York: McGraw- Hill.

Delanty, G., & Kumar, K. (Eds). (2006). *The SAGE handbook of nations and nationalism*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen - Die international Erschließung einer bishervernachlässigten Grundformmenschlichen Lernens für das lebenslange Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013). *Κανονισμός του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη θέσπιση του προγράμματος «Erasmus+»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ.1719/2006/EK, αριθ.1298/2008/EK*. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1288&from=EL> στις 25/2/2019

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/158037042000225245?needAccess=true> στις 17/1/2019.

Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. Ανακτήθηκε από DOI: 10.1007/s10956-006-9027-1 την 17/1/2019

Eshet-Alkali, Y. & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *Cyber Psychology & Behavior*, 7(4), 421-429.

Falk, J.H., Dierking L.D., Adams M. (2012). Ζώντας σε μια Κοινωνία της Μάθησης : Μουσεία και Αυτόβουλη Μάθηση. Στο S. Macdonald (Επιμ.), *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός* (σελ. 448-469). Αθήνα: ΠΙΟΠ

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.

Φρέιρε, Π.(1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος-Ράππα

Greenhow, C. & Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 119–140. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/17439880902923580> στις 25/2/2019

Gutjahr,E. (2003) .Informelles Lernen und Schule. Historisch-systematische Bemerkungen zu ihrem Verhältnis mit Beispielen aus der Schulpraxis. In: *Spektrum Freizeit. Forum für Wissenschaft, Politik & Praxis*. Schwerpunkt: Informelle Bildung, Wissen und Medien II/2003

Hague, C. & Payton, S. (2010). Future Lab: Digital literacy across the Curriculum. Ανακτήθηκε από: <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf> στις 17/1/2019

Halliday-Wynes, S., & Beddie, F. (2009). *Informal learning at a glance*. Australia: National Centre for Vocational Education Research (NCVER). Ανακτήθηκε από: [https://ala.asn.au/public/docs/report/Informal\\_learning-At\\_a\\_glance.pdf](https://ala.asn.au/public/docs/report/Informal_learning-At_a_glance.pdf) στις 17/1/2019

Hanley, M. (2009). “Are You Ready for Informal Learning?”, *Information Outlook*, Vol.13, No7,pp.13–18.

Held, D. & McGrew, A. Globalization. Entry for the *Oxford Companion to Politics*. Ανακτήθηκε από <http://www.polity.co.uk/global/globalization-oxford.asp> στις 24/2/2019

Höge, H. (2005). Erlebnis :Lernort = Erleben : Lernen? Zur Psychologie informellen Lernens. In R. Freericks, H. Theile & D. Brinkmann (Hrsg.), *Nachhaltiges Lernen in Erlebniswelten? Modelle der Aktivierung und Qualifizierung*. (S. 41-73). Bremen: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit (IFKA).

Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, (I.K.Y), (2018). Οδηγός διαχείρισης για το πρόγραμμα Erasmus+. Ανακτήθηκε από [https://www.iky.gr/el/eggrafa-eplus/odigos-eplus/item/download/4413\\_d2193bd121e78e872a0fa43c63e7fb39](https://www.iky.gr/el/eggrafa-eplus/odigos-eplus/item/download/4413_d2193bd121e78e872a0fa43c63e7fb39) στις 17/1/2019

Jarvis P. (1987): *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm

Jarvis, P. (2001). *Learning in Later Life*. London: Kogan.

Jeffs T. and Smith M. (1990) educating informal educators in Jeffs T. and Smith M (1990). *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press.

Κακαβούλης, Α. (1993). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία*. Θεσσαλονίκη: Κακαβούλης

Καλογρίδη, Σ. & Μαρκόπουλος, Σ. (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στα βιβλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: Μπαγάκης, Γ.(επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Σελ.203-210. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Kavalier, B. R. & Flannigan, S. L. (2006).Connecting the digital dots: literacy of the 21th century. *Educause Quarterly*, 29(2).

Keating, A. (2009). “Educating Europe’s Citizens: Moving From National To Post-National Models Of Educating For European Citizenship”, *Citizenship Studies*, 13, (2), pp 135-151.

Κεδράκα, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης*. Ανακτήθηκε από <https://docs.google.com/document/d/1Ns81KOsIEHm0PKruMXSgV-xe9gtyc6Npp-x2KgROIbs/edit?hl=en> στις 17/1/2019

Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. *Media literacy: A reader*, 3-23.

Kirchhöfer, D. (2002). Informelles lernen in der Freizeit der Kinder. *Spektrum Freizeit*, 24(1), 28-43.

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

Κόκκος, Α. (2005). *Η Εμπειρική Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 4*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kostouli, T. (2001). "Teaching Greek as L1: Curriculum and Textbooks in Greek Elementary Education", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2(1), 5-23.

Κυπριανός, Π. (2008). Αυτενέργεια στη σχολική τάξη και ενεργός πολίτης στις σημερινές πολύπλοκες κοινωνίες. Στο Μπάλιας, Στ. (Επιμ.-Εισ.) *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση

Leahy, D. & Lawler, S. (2012). NCBI and digital literacy: a case study. In K. Miesenberger et al. (Eds.), *ICCHP 2012, Part I, LNCS 7382*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 243-250.

Livingstone W. D. (2001). Adult's informal learning: Definitions, findings, gaps and future research, *NALL working paper 21*

Livingstone, D. W. (2002). *Mapping the Iceberg* (Nall Working Paper #54). Toronto: University of Toronto – OISE. Ανακτήθηκε από <http://nall.oise.utoronto.ca/res/54DavidLivingstone.pdf> στις 17/1/2019

Livingstone, D. W. (2003). Hidden dimensions of work and learning: the significance of unpaid work and informal learning in global capitalism. *Journal of Workplace Learning*, 15, 359.

Livingstone, D. W. (2012). Re - exploring the icebergs of Adult Learning: Comparative Findings and implications of the 1998 and 2004 Canadian Surveys of formal and informal Learning Practices. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 25, 47–71.



- Μάργος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή Παρατήρηση; Η Έρευνα στη Σχολική Τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Mack, W. (2007). Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). Studie im Auftrag Enquete kommission "Chancen für Kinder" des Landtags von Nordrhein-Westfalen.
- Martin, J.R. (1989). *Factual Writing. Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, L. (2004). An emerging research framework for studying informal learning and schools. *Science Education*, 88, 71-82.
- Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- Ματθαίου, Δ. (1994). Εθνικές πολιτικές και Ευρωπαϊκό πλαίσιο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Συγκριτική θεώρηση. *Σύγχρονο σχολείο*, 20, 76-80
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design, An Interactive Approach*. London: Sage.
- Ministry of Education. (2004). *Culture for learning*. White paper, No. 30 (2003-2004). Oslo: Ministry of Education.
- Νικονιάνου, Ν.(2010α). *Μουσειοπαιδαγωγική από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νούτσος, Χ. (1993). Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 211993, 31-33.
- OECD (Hrsg.). (2001). Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen. Paris: OECD.

OECD (2005). *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning*. Ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34376318.pdf> στις 17/1/2019

Panitsidou, E. & Papastamatis, A. (2009). European lifelong learning educational policy in the light of "Lisbon Agenda": The Greek Case. *Review of European Studies*, 1(1), 2-8.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (Επιμ.) (2001). *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. (Τομ.Α και Β.). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ε. – Α. (2008). Μεθοδολογία Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και Συνεντεύξεις. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1), 72-81. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726> στις 17/1/2019

Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση των Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rohs, M. & Schmidt, B. (2009). Editorial: Warum informell lernen? Argumente und Motive. Ανακτήθηκε από <https://open-journals4.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/bildungsforschung/article/download/83/85> στις 17/1/2019

Schugurensky, B. D. (2000). *The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field* (WALL Working Paper#19). Toronto, University of Toronto. Ανακτήθηκε από <http://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf> στις 17/1/2019

- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago: University of Chicago Press
- Σεργή, Λ. (1987). *Δραματική Έκφραση Και Αγωγή Του Παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg
- Σιάκαρης, Κ. (2006). *Από την ΕΟΚ στην Ευρωπαϊκή Ένωση: η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα : Gutenberg.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research*. London: Sage.
- Smelcer, J.E. (1989). *A Round Robin Creative Writing Experience Exercise-Exchange* 34: 8-9
- Smith, L. & B. Clayton (2009). *Recognising non formal-informal learning: participant insights & perspectives*. Australia: NCVER
- Snape, D. & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers, 11*.
- Σπύρου, Π. & Ρέτσιου, Σ. (2003). Πρόγραμμα Σωκράτης- Comenius 1: Σχεδιασμός-ανάπτυξη, επίδραση στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Στο : Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Σελ.274-280. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Stavrakakis, Y. (2016). “Passions of Identification: Discourse, Enjoyment, and European Identity”, In D. Howarth & J.Torfin (Eds), *Discourse theory in European politics: identity, policy and governance*, pp.68-90, London: Springer.
- Straka, G. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Bremen: Institut Technik & Bildung
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

Τζιφόπουλος, Μ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψηφίων εκπαιδευτικών: συνθήκες και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση*. Αθήνα: Τόπος

Τσάκωνα, Β. (2013). Γλωσσάρι. Στο Γ.Ι. Ξυδόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης, Β. Τσάκωνα. *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Εγχειρίδιο μελέτης. Πάτρα: ΕΑΠ

Τσιμπουκλή, Α. & Phillips, Ν. (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. (Κ. Αλέξης, Επιμ.) Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Tuckman, B. W. & Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research*. Rowman & Littlefield Publishers.

UNESCO, (2004). *The plurality of literacy and the implications of its policies and programs*. Education Position Paper. Ανακτήθηκε από <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> στις 17-1-2019

UNESCO (2006). *Education for all: Literacy for life*. Paris :UNESCO

Χαλκιά, Κ.(2012). *Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες: Θεωρητικά ζητήματα , προβληματισμοί, προτάσεις*. Αθήνα: Πατάκη

Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών

Χατζησαββίδης, Σ.(2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Στα Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP*, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007. Ανακτήθηκε από <https://drive.google.com/file/d/0B4bxze3YrxEMNI80VmxOYTB0Z1E/view> στις 17/1/2019

Wray, D. & Lewis, M. (1997). *Extending Literacy*. London: Routledge.

Yousif, A. A. (2003). Literacy: an overview of definitions and assessment. In UNESCO (ED.), *Expert Meeting on Literacy Assessment, 10-12 June 2003*. Paris: UNESCO