

Η Παρατήρηση Οπτικογραφημένης Διδασκαλίας, ως «Πρό(σ)κληση» και ως «Σύνθεση»: Δεδομένα από το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη γλωσσική διδασκαλία (2013-2014)

Χατζηλουκά-Μαυρή Ειρήνη
Υπουργείο Παιδείας &
Πολιτισμού

Σοφοκλέους Σπύρος
& Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση, η παρατήρηση οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί τον θεματικό πυρήνα για την παρουσίαση ορισμένων δεδομένων, τα οποία σχετίζονται με την τελευταία φάση / δράση του Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας που συνδιοργάνωσαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) και η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (ΥΠΠ), τη σχολική χρονιά 2013-2014, και, συγκεκριμένα, τον Μάιο του 2014. Τα δεδομένα αυτά, ποσοτικής και ποιοτικής μορφής, υπο-δηλώνουν: α) υπό το πρίσμα της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της επιμόρφωσης, το στοιχείο της «πρό(σ)κλησης και β) λαμβανομένου, κυρίως, υπόψη του περιεχομένου της επιμόρφωσης, το στοιχείο της «σύνθεσης». Τα δύο αυτά στοιχεία προσεγγίζονται ως ειδικές λειτουργικές έννοιες, για σκοπούς μίας απλής καταγραφής των ενδείξεων που έχουν προκύψει, από τη διττή οπτική επιμορφούμενων (εκπαιδευτικών) και επιμορφωτών (εκπαιδευτών)¹, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εν λόγω επιμόρφωσης τόσο σε επίπεδο μορφής όσο και σε επίπεδο νοημάτων. Η όλη ανάπτυξη του θέματος περιορίζεται, στο παρόν στάδιο, στην πρωτογενή ανίχνευση και εκμείωση χαρακτηριστικών απόψεων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, αντίστοιχα, και σκόπιμα δεν επεκτείνεται σε μία πρόωρη, υπό τις περιστάσεις, ανάλυση και ερμηνεία τους.

Εισαγωγή

Τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών συνιστούν σήμερα αναγκαίο συμπλήρωμα της ήδη υπάρχουσας κατάρτισής τους. Αποσκοπώντας στην ενεργοποίηση δομών και μηχανισμών της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξής τους, πρέπει να οργανώνονται και να υλοποιούνται με τρόπο που να καλύπτουν επαρκώς τις ποικίλες εκφάνσεις, οι οποίες συναρτώνται με την επιτέλεση αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου, και να αναπροσαρμόζονται αναλόγως (Villegas-Reimers, 2003; Davies & Preston, 2002).

Το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη γλωσσική διδασκαλία, που αναπτύχθηκε τη σχολική χρονιά 2013-2014, επιδίωξε, εντός του ιδιαίτερου συγκείμενου όπου έλαβε χώρα, σε συνθήκες, δηλαδή, διαμορφωτικής αξιολόγησης του υφιστάμενου Προγράμματος Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΠ, 2010), τη συνεχή ανα-προσαρμογή του στις ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου.

¹ Το αρσενικό γένος χρησιμοποιείται γενικευτικά, εννοείται κάθε φορά ο/η επιμορφωτής/τρια κ.ο.κ.

Η παρατήρηση οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία αξιοποιήθηκε ως εργαλείο επιμόρφωσης, κατά την τελευταία φάση / δράση του συγκεκριμένου κεντρικού επιμορφωτικού προγράμματος², επιδίωξε να καλύψει ταυτόχρονα ζητήματα διδασκαλίας και διδακτικής της γλώσσας, μέσω της συμμετοχικής-αναστοχαστικής άσκησης των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg, & Schwindt, 2011; Ginsburg, 2010; Rich & Hannafin, 2009; Williamson & Clevenger-Bright, 2008). Πρόκειται για εγχείρημα το οποίο είχε ως θεμελιακά στοιχεία του την «πρό(σ)κληση», ως προς τον τρόπο σχεδιασμού και οργάνωσής του, και τη «σύνθεση», ως προς την πολλαπλή αλλά στοχευμένη γλωσσοδιδασκτική του διάσταση, βάσει της οποίας πραγματοποιήθηκε η παρατηρούμενη διδασκαλία που προηγουμένως οπτικογραφήθηκε.

Δεδομένα από το εγχείρημα αυτό αναδεικνύουν ότι η οπτικογραφημένη γλωσσική διδασκαλία, ως «πρό(σ)κληση» και ως «σύνθεση» (όροι οι οποίοι εννοιολογούνται λειτουργικά αμέσως παρακάτω), μπορεί να ενισχύσουν τις επαγγελματικές δεξιότητες και να εμπλουτίσουν τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει σήμερα τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία, περιλαμβανομένης και αυτής που σχετίζεται με το γλωσσικό μάθημα και τις μεταρρυθμιστικές τάσεις με τις οποίες συναρτάται (Wilson & Peterson, 2006), είναι εμφανής και στο δημόσιο σχολείο της Κύπρου, γεγονός που δημιουργεί ισχυρές απαιτήσεις και, παράλληλα, έντονες προσδοκίες, όσον αφορά στην αποτελεσματικότερη δυνατή διαχείρισή της.

Παρατήρηση οπτικογραφημένης διδασκαλίας και γλωσσικό μάθημα: Η «πρό(σ)κληση» και η «σύνθεση»

Καταρχήν, η παρατήρηση οπτικογραφημένης διδασκαλίας έχει μία κομβική σημασία και αξία, η οποία και διασυνδέεται άμεσα με τη λειτουργική, για σκοπούς της παρούσας ανακοίνωσης, έννοια της «πρό(σ)κλησης». Γενικά μιλώντας, και όπως ήδη προαναφέρθηκε, η παρατήρηση οπτικογραφημένης διδασκαλίας συνιστά ένα σύγχρονο εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο άρχισε να αξιοποιείται ευρέως, αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση της ικανότητάς τους να προσλάβουν, να παρουσιάσουν και να βελτιώσουν πρακτικές που εφαρμόζουν στη σχολική τάξη (Seidel, κ.ά., 2011; Zhang, Lundeberg, Koehler, & Eberhardt, 2011; Hatch & Grossman, 2009; Calandra, Gurvitch, & Lund, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο την ερευνητική αυτή θέση όσο και τη διαπίστωση ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί επιζητούν την ανάπτυξη βιωματικών και διαδραστικών επιμορφωτικών δράσεων, καθώς και διδακτικών παραδειγμάτων, αναφορικά με το γλωσσικό μάθημα (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου, 2013; Philippou, Kontonourki, & Theodorou, 2013), το ΠΙ και η ΔΔΕ του ΥΠΠ αξιοποίησαν στοχευμένα την παρατήρηση οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας, κατά την καταληκτική επιμορφωτική φάση

² Η εργαλειοποίηση αυτή έγινε εφικτή τηρουμένων των αναγκαίων όρων και προϋποθέσεων, με την επιστημονική καθοδήγηση του Δρος Χαραλάμπους Χαραλάμπους (Λέκτορα στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου), μέσω της οποίας διασφαλίστηκε η δεοντολογική ορθότητα των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν, αναφορικά με όλους τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικό, μαθητές και σχολική μονάδα όπου πραγματοποιήθηκε η οπτικογράφηση, συντονιστή οπτικογράφησης, επιμορφωτές και επιμορφούμενους). Οι όροι και προϋποθέσεις αυτές δεν αποτελούν αντικείμενο συζήτησης της ανακοίνωσης.

της σχολικής χρονιάς 2013-2014, η οποία, ως σύστοιχη δράση, πραγματοποιήθηκε με απλό εμπειρικό αλλά και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο τη θεματική: «Γλωσσική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση στον Γραμματισμό: Εστίαση σε ζητήματα διδασκαλίας και διδακτικής της γλώσσας».

Η «πρό(σ)κληση»

Εκ των πραγμάτων κρίνοντας, η παρατήρηση οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας αποτέλεσε μία δυνατή πρόκληση για τους επιμορφωτές (εκπαιδευτές-μέλη της Ομάδας Εργασίας για το γλωσσικό μάθημα στη Δημοτική Εκπαίδευση), προς την κατεύθυνση της προσφοράς ενός εναλλακτικού, και προσδοκώμενα αποτελεσματικού, τρόπου επιμόρφωσης. Πέρα, δηλαδή από τους γνωστούς συμβατικούς τρόπους, επιλέχθηκε, όχι τυχαία, ένας «προκλητικός» τρόπος επιμόρφωσης, ο οποίος να επιτρέπει δυνητικά τη διάδραση και τον αναστοχασμό, με τη συμβουλευτική υποστήριξη ατόμων με ειδική κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο, και στο θέμα, χωρίς «να υπερφορτώνει τον εκπαιδευτικό με θεωρητικές γνώσεις ούτε να λειτουργεί ως μονοδιάστατη καθοδήγηση, μέσω έτοιμων προς εφαρμογή διδακτικών προτάσεων» (ΥΠΠ, 2013, σ. 3). Ο τρόπος αυτός περιλάμβανε και την προοπτική αξιοποίησης των εμπειριών των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών ως πηγή ανατροφοδότησης, για «το πώς μετασχηματίζονται και αναδιαμορφώνονται στις σχολικές τάξεις οι διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές, αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας» (ΥΠΠ, 2013, σ. 3) και, σε τελική ανάλυση, για το πώς μπορεί να σταθμίσουν τις πραγματικότητες της δικής τους σχολικής τάξης, έτσι ώστε να επιλέξουν και να εφαρμόσουν τις καταλληλότερες και αποτελεσματικότερες, ανά περίπτωση μάθησης και μαθητή, παιδαγωγικές γραμματισμών (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2013).

Η παρατήρηση οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας προωθήθηκε στη βάση μίας ρεαλιστικής λογικής, η οποία και συνέβαλε καταλυτικά στην αναγνώριση των οριοθετημένων δυνατοτήτων της (Zhang κ.ά., 2011; Rich & Hannafin, 2009; Rosaen, Lundeborg, Cooper, Fritzen, & Terpstra, 2008; Sherin, 2003). Επενδύοντας λελογικευμένα στις δυνατότητες της ενεργούς συμμετοχής, της επιλεκτικής προσοχής, της κριτικής ανάλυσης, του συσχετισμού πράξης και θεωρίας (και αντίστροφα), της δυναμικής μεταποίησης της θεωρίας σε πράξη και της θετικής επίδρασης στο διδακτικό υπόβαθρο των επιμορφούμενων, η εν λόγω πρόκληση είχε, για τους επιμορφωτές, μία πολυεπίπεδη όσο και πολυδιάστατη σύσταση-στόχευση, με διακριτές τις εξής εμφάνσεις:

- οριοθέτηση ενός σαφούς εστιακού ενδιαφέροντος, που να εγείρει το ενδιαφέρον και τη συσσωρευμένη εμπειρία των μελών της «επιμορφούμενης (ή μανθάνουσας) κοινότητας», σε μία κοινή βάση προβληματισμών και λύσεων, η οποία να συμβάλλει στην περαιτέρω διεύρυνση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για τη γλωσσική διδασκαλία
- ανταλλαγή απόψεων, σε ένα παραγωγικό συνομιλιακό κλίμα, που να σχετίζονται άμεσα με τη γλωσσική διδασκαλία και τα μαθησιακά αποτελέσματά της και να δίνουν ανοίγματα για διεύρυνση και μετασχηματισμό γλωσσοδιδασκτικών πρακτικών, αποκλείοντας την τυποποίηση

- διείσδυση στην αυθεντικότητα της σχολικής πράξης, σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα, και κατανόησή της, μέσω της διασύνδεσής της με προηγούμενη εκπαίδευση, κατάρτιση και πείρα
- διερεύνηση της «δικής μου σχολικής πράξης», διαμέσου «της σχολικής πράξης άλλου εκπαιδευτικού και περιβάλλοντος» και ενεργοποίηση για βελτιωτικές παρεμβάσεις σε αυτήν, με σκοπό τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και της γλωσσικής μάθησης καθεαυτής
- ενδυνάμωση της συνεργατικής κουλτούρας της «επιμορφούμενης κοινότητας» και συνδιαμόρφωση των «κανόνων ενδοσκόπησης» στο σύνθετο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης στον γραμματισμό.

Με βάση τα παραπάνω, η παρατήρηση οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας λειτούργησε, από την πλευρά των επιμορφωτών, ως πρόκληση, για τους λόγους που έχουν συζητηθεί. Για τους ίδιους λόγους, υπό μία άλλη, συζητητική και όχι διαζητητική, θεώρηση, λειτούργησε και ως πρόσκληση, αναφορικά με τους επιμορφούμενους. Αυτό σημαίνει ότι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί προσ-καλέστηκαν να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν στην ίδια επιμορφωτική κοινότητα, έχοντας μία κοινή πλαισίωση προσανατολισμού και στόχων, παρά την όποια διαφοροποιημένη ή και διαφοροποιητική, μεταξύ τους, δυναμική, σε σχέση με τη θεωρητική κατάρτιση και την εκπαιδευτική-σχολική εμπειρία τους.

Περαιτέρω, η πρόσκληση αφορούσε και στην συνοικοδόμηση της ικανότητας για επαγγελματική θεώρηση ορισμένων παραμέτρων της γλωσσικής διδασκαλίας, υπό μία κριτική, και οπωσδήποτε μη επικριτική ή αξιολογική σκοπιά, και μέσα από την αναγκαία παιδαγωγική ευαισθησία και αιτιολόγηση. Αφορούσε, επίσης, στην δραστηριοποίηση της συλλογικής επαγγελματικής νοημοσύνης, για τη διερεύνηση ενδεικτών, σημαντικών για την επισήμανση και την απο-κωδικοποίηση μίας πολυσυλλεκτικής, αλλά συνοχικής, γλωσσοδιδασκτικής θεωρίας, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής εγκυροποίησης της παρατηρούμενης οπτικογραφημένης διδασκαλίας.

Όπως και στην περίπτωση της πρόκλησης, η πρόσκληση αυτή ήταν οριοθετημένης δυναμικής. Στις πλείστες των περιπτώσεων, τα μέλη της επιμορφούμενης κοινότητας δεν είχαν προηγούμενους ισχυρούς επαγγελματικούς δεσμούς, η κυρίαρχη τάση ως προς τα σημεία συζήτησης, και την ανάλυσή τους, αφορούσε συχνά στη γενική παιδαγωγική και όχι στην παιδαγωγική του γλωσσικού μαθήματος, ορισμένες από τις εν λόγω αναλύσεις ήταν πρωτοβάθμιου ή επιφανειακού χαρακτήρα ή εμφανώς προσκολλημένες σε υποκειμενικές διδακτικές ατζέντες ή και ενείχαν το στοιχείο της προκατάληψης κ.ο.κ. (Masats & Dooly, 2011; Gaible & Burns, 2005; Stephens, 2003). Παρά το γεγονός αυτό, η πρόσκληση, προς ποικίλα και ανομοιογενή προφίλ εκπαιδευτικών, για συμμετοχή σε μία επιμορφωτική δράση με προοπτικές για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη υπήρξε αποδοτική, αφού πρωτίστως στηρίχθηκε στην παροχή επαρκούς πληροφόρησης για το συγκεκριμένο της όλης προσπάθειας (Sherin, 2003).

Η «σύνθεση»

Στο μορφικό επίπεδο της επιμόρφωσης, η παρατήρηση οπτικογραφημένης διδασκαλίας εννοιολογήθηκε, μέχρι στιγμής, ως «πρό(σ)κληση». Σε ένα ειδικότερο επίπεδο, που

αφορά στη νοηματοδότηση της επιμόρφωσης, η παρατήρηση της συγκεκριμένης οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας, εννοιολογείται παράλληλα ως «σύνθεση».

Εκτός από τη σύνθεση των προ(σ)κληθεισών απόψεων, η οποία αναδύθηκε κατά την εξέλιξη και ολοκλήρωση της επιμορφωτικής δράσης, το στοιχείο της σύνθεσης εντοπίζεται και στην όλη φιλοσοφία ανάπτυξης της παρατηρούμενης οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι η γλωσσική διδασκαλία αναπτύχθηκε γύρω από ένα συνεκτικό πλαίσιο δραστηριοτήτων ανοικτής αντιμετώπισης της γλώσσας, που μπορεί να λαμβάνει υπόψη όλες τις διαστάσεις και επίπεδά της, όπως είναι το μορφολογικό, το γραμματικοσυντακτικό, το λεξιλογικό, το σημασιολογικό, το σημειολογικό, το συν-(γ)κειμενικό επίπεδο κ.ο.κ. Πρόκειται για αντιμετώπιση η οποία αναγνωρίζει ότι το γλωσσικό μάθημα πραγματώνεται σε συνδυαστικά ή υβριδικά διδακτικά πλαίσια, όπου η παράλληλη και εξισοροποιητική παρουσία ποικίλων γλωσσοδιδασκτικών στοιχείων («παραδοσιακών», συμβατικών, «σύγχρονων», λειτουργικών, κοινωνιοκεντρικών, κριτικοκεντρικών κ.ο.κ.) είναι παιδαγωγικά και επιστημονικά αποδεκτή και, πρωτίστως, διδακτικά αξιοποιήσιμη και αποτελεσματική (Luke, 2011; Freebody, 2007). Η σύνθεση, άλλωστε, φαίνεται να αποτελεί αναδυόμενη βασική συνθήκη της σύγχρονης αποτελεσματικής διδασκαλίας (Good, Wiley, & Florez, 2009).

Η ίδια η συνδυαστική διδασκαλία της γλώσσας παραπέμπει σε ένα ευέλικτο συνθετικό μοντέλο το οποίο δομείται από τα ακόλουθα συλλειτουργούντα μεταξύ τους σημεία:

α) αναγνώριση και χρήση των βασικών γλωσσικών δομών (όπως είναι το αλφάβητο, η ορθογραφία, η γραμματική, οι κειμενικές συμβάσεις), β) επίγνωση των λειτουργιών των κειμενικών ειδών, με τις οποίες συναρτάται ο τρόπος δόμησής τους, γ) κατανόηση και δόμηση κειμένων (γραπτών, προφορικών, ψηφιακών, οπτικών), μέσα σε ποικίλα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτιστικά συγκείμενα και δ) κριτική διερεύνηση και ανάλυση κειμένων (ΥΠΠ, 2013, σ. 4).

Για τον λόγο αυτό, κύρια επιδίωξη της επιμόρφωσης ήταν η συν-ανάδειξη, από την άποψη «πράξης και θεωρίας», των τεσσάρων, αντίστοιχων προς το μοντέλο της συνδυαστικής γλωσσικής διδασκαλίας και συλλειτουργούντων μεταξύ τους, σημείων.

Αναλυτικότερα, ο όρος «σύνθεση», στην προκειμένη περίπτωση, αναφέρεται ουσιαστικά σε ένα σκόπιμο σχεδιασμένο διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της γλώσσας, με έμφαση στη σαφή στοχοθεσία για παράλληλη εστίαση στις γλωσσικές δομές, στα κείμενα / στα κειμενικά είδη και στη γλώσσα ως μέρος των κοινωνικών πρακτικών. Οι διάφορες γλωσσικές θεωρίες και γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις ενσωματώθηκαν, κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου, σε ένα συνοχικό όλο, το οποίο και επέτρεψε να διατηρηθούν οι ισορροπίες ανάμεσά τους, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος και τις ανάγκες μαθητών-εκπαιδευτικών (Errington, 2005).

Μέσα από τη συνθετική-συνδυαστική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας, αποενοχοποιούνται οι «παραδοσιακές προσεγγίσεις» και απομυθοποιούνται οι «σύγχρονες προσεγγίσεις», λόγω της προφανούς σχετικότητας που τις χαρακτηρίζει. Είναι, άλλωστε, διδακτικά σημαντικό να υπάρχει συνοχή και συνέχεια στις προσεγγίσεις

που έπονται χρονικά, έτσι που, κατά την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη, να μην ακυρώνονται ή να απαξιώνονται, ατεκμηρίωτα, «χάριν και μόνο του καινοτόμου», οι προγενέστερες προσεγγίσεις (Anderson, Purcell-Gates, Gagne, & Jang, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποκτήσουν «γέφυρες πρόσβασης ή και μετάβασης προς το περισσότερο καινοτόμο» και οι γνωστές ή οι οικείες σε αυτούς προσεγγίσεις μπορεί να λειτουργήσουν ως τέτοιες. Χρειάζεται, επίσης, να διασφαλίσουν ότι οι γλωσσοδιδασκτικές επιλογές τους ενέχουν το στοιχείο της «παιδαγωγικής πολυφωνίας», με βάση τα υποκείμενα, το αντικείμενο και το πλαίσιο στόχων της διδασκαλίας, κριτήρια τα οποία καθιστούν τη σύνθεση, κατά την εφαρμογή της συνδυαστικής γλωσσικής διδασκαλίας, μία ιδιαιτέρως σκόπιμη και επιλεκτική διαδικασία (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2013).

Δεδομένα από την παρατήρηση της οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας ως «πρό(σ)κληση» και «σύνθεση»

Ακολουθεί η παρουσίαση του βαθμού και της ποιότητας ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών, έναντι της αξιοποίησης της παρατήρησης οπτικογραφημένης διδασκαλίας, ως εργαλείου επιμόρφωσης, και «πρό(σ)κλησης», σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα και, ειδικότερα, σε σχέση με το προτεινόμενο, από το ΥΠΠ, μοντέλο της συνδυαστικής γλωσσικής διδασκαλίας, ως «σύνθεσης». Τα δεδομένα τα οποία παρατίθενται στη συνέχεια είναι ποσοτικά και ποιοτικά. Τα δεδομένα αυτά: α) προέρχονται από την αποδελτίωση εντύπου, με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, που συμπληρώθηκε από συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη επιμορφωτική δράση εκπαιδευτικούς και β) παραπέμπουν σε εθνογραφική ερευνητική διαδικασία που απαιτεί συμμετοχή και παρουσία στο πεδίο, συλλογή γραπτών τεκμηρίων και τήρηση σημειώσεων, αναφορικά με τους εκπαιδευτές. Για κάθε κατηγορία δεδομένων δίνονται προκαταρκτικά, συνοπτικές διευκρινίσεις.

Ποσοτικά δεδομένα

Τα ποσοτικά δεδομένα από την παρατήρηση της οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας έχουν συλλεχθεί μέσω «Εντύπου Ανατροφοδότησης» του Π³, το οποίο χορηγήθηκε σε όλους τους συνέδρους, διευθυντές σχολείων⁴ και εκπαιδευτικούς, σε παγκύπρια κλίμακα. Αμέσως παρακάτω, σχολιάζονται ορισμένα μόνο από τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, μέσω των εντύπων ανατροφοδότησης που συμπλήρωσαν 229 από τους 320 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (ανεξαρτήτως επαρχίας, φύλου, ετών υπηρεσίας και αριθμού επιμορφώσεων για το γλωσσικό μάθημα), και αφορούν σε τρεις διακριτές παραμέτρους, μέσω των οποίων διερευνήθηκε ο βαθμός ικανοποίησής τους ως προς:

³ Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζονται προς τη Διεύθυνση του ΠΙ, για τις διευκολύνσεις που παρείχε όσον αφορά την αξιοποίηση των συλλεχθέντων δεδομένων, για σκοπούς της παρούσας ανακοίνωσης. Το «Εντυπο Ανατροφοδότησης» του ΠΙ επισυνάπτεται ως Παράρτημα.

⁴ Για λόγους που άπτονται των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ομάδας των διευθυντών, οι οποίοι για πρώτη φορά συμμετείχαν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης για το γλωσσικό μάθημα, δεν καταγράφονται τα δεδομένα που αφορούν σε αυτή.

- την οργάνωση της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης, με την αξιοποίηση και οπτικογραφημένων διδασκαλιών
- το περιεχόμενο της συζήτησης που αναπτύχθηκε για ζητήματα διδασκαλίας και διδακτικής της γλώσσας
- την ανταπόκριση της επιμορφωτικής δράσης στις προσδοκίες και στις ανάγκες των συμμετεχόντων.

Ο ακόλουθος πίνακας είναι ενδεικτικός:

Πίνακας 1: Βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικών για την επιμορφωτική δράση

Βαθμός Ικανοποίησης για:	Στον ελάχιστο βαθμό				Στον μέγιστο βαθμό
	1	2	3	4	5
Την οργάνωση της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης, με την αξιοποίηση και οπτικογραφημένων διδασκαλιών	1 0.44%	8 3.49%	22 9.59%	103 44.99%	95 41.49%
Το περιεχόμενο της συζήτησης που αναπτύχθηκε για ζητήματα διδασκαλίας και διδακτικής της γλώσσας	3 1.30%	12 5.24%	31 13.49%	92 40.18 %	91 39.79%
Την ανταπόκριση της επιμορφωτικής δράσης στις προσδοκίες και στις ανάγκες των συμμετεχόντων/ουσών	4 1.75%	19 8.30%	45 19.65%	93 40.61%	68 29.69%

Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, δήλωσαν ικανοποιημένοι σε αξιοσημείωτο υψηλό βαθμό από την παρατήρηση οπτικογραφημένης διδασκαλίας για σκοπούς επιμόρφωσης στο γλωσσικό μάθημα. Συγκεκριμένα, ποσοστό 41.49% των εκπαιδευτικών αξιολόγησαν την οργάνωση της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης, με την αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου, με τον μέγιστο βαθμό και 44.99% με πολύ καλό βαθμό. Ποσοστό 9.59% των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το έντυπο ανατροφοδότησης αξιολόγησαν την οργάνωση της επιμόρφωσης με μέτριο βαθμό, ποσοστό 3.49% ικανοποιήθηκαν σε μικρό βαθμό και 0.44 % σε ελάχιστο βαθμό.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της συζήτησης που αναπτύχθηκε για ζητήματα διδασκαλίας και διδακτικής της γλώσσας, το οποίο συν-αναδείχθηκε μέσω της παρατήρησης οπτικογραφημένης διδασκαλίας, ο βαθμός αξιολόγησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών κινήθηκε, επίσης, σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Αναλυτικότερα, ποσοστό 39.79% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ικανοποιημένοι στον μέγιστο βαθμό και ποσοστό 40.18 % δήλωσαν ικανοποιημένοι σε πολύ καλό βαθμό. Ποσοστό 13.49% των εκπαιδευτικών αξιολόγησαν το περιεχόμενο της ειδικής αυτής συζήτησης με μέτριο

βαθμό. Πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (5.24%) δήλωσαν «λίγο ικανοποιημένοι» ή «ελάχιστα ικανοποιημένοι» (1.30%).

Περαιτέρω, μέσα από τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα έντυπα ανατροφοδότησης ιχνηλατείται υψηλός βαθμός ανταπόκρισης της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης στις προσδοκίες και στις ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η εν λόγω επιμόρφωση, ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες και στις ανάγκες τους ως εξής: 29.69% σε μέγιστο βαθμό, 40.61%, σε πολύ καλό βαθμό, 19.65% σε μέτριο βαθμό, 8.30% σε λίγο βαθμό και 1.75% σε ελάχιστο βαθμό.

Ποιοτικά δεδομένα (α)

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ποιοτικής μορφής δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν μέσω του «Έντυπου Ανατροφοδότησης» του ΠΙ και δεικνύουν τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση: «Ποια στοιχεία της επιμορφωτικής δράσης ήταν τα πιο ενδιαφέροντα/χρήσιμα για σας και γιατί;».

Πολύ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αποτίμησε την παρατήρηση της οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας και την αναστοχαστική συζήτηση που ακολούθησε, ως «το πιο ενδιαφέρον και χρήσιμο στοιχείο του εν λόγω προγράμματος επιμόρφωσης». Καταγράφονται ορισμένες από τις αντιδράσεις αυτές, στην αυτούσια διατύπωσή τους, όπως επισημάνθηκαν κατά τη μελέτη των εντύπων ανατροφοδότησης, όπως οι εξής: «η οπτικογράφηση και η συζήτηση είναι από τα πιο ενδιαφέροντα (στοιχεία) που μπορούν να υπάρχουν σε επιμορφώσεις», «το σημερινό (πρόγραμμα) ήταν πολύ ικανοποιητικό, αφού περιελάμβανε οπτικογραφημένο μάθημα και ανταλλαγή απόψεων», «οι οπτικογραφημένες διδασκαλίες (είναι το πιο ενδιαφέρον και χρήσιμο στοιχείο), διότι θεωρία τις περισσότερες φορές απλά κουράζει και δεν πείθει».

Στο ίδιο πλαίσιο αποτίμησης, εντάσσονται και τα ακόλουθα σχόλια εκπαιδευτικών: «(χάρηκα) το γεγονός ότι η θεωρία στηρίχθηκε σε οπτικογραφημένο υλικό», «(βοήθησε) η παρατήρηση ενός μαθήματος, το οποίο υπήρξε η αφορμή για τη συζήτηση, για τον σχολιασμό και για τις διευκρινήσεις που δόθηκαν σε απορίες εκπαιδευτικών», «η παρακολούθηση της οπτικογραφημένης διδασκαλίας και η συζήτηση που ακολουθούσε στη συνέχεια [...] έλυνε απορίες και διευκρίνιζε το περιεχόμενο της επιμόρφωσης».

Με βάση τις περισσότερο λεπτομερείς ανιχνευθείσες απόψεις των εκπαιδευτικών, η αξιοποίηση του οπτικογραφημένου υλικού ικανοποίησε, γιατί: «έδωσε τη δυνατότητα συζήτησης, μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε να ακουστούν ιδέες και εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης», «δεν παρουσιάστηκαν μόνο θεωρίες και έγινε συζήτηση επί της ουσίας», «είδαμε πρακτικά -και όχι, όπως συνήθως, θεωρητικά- σημαντικά στοιχεία διδασκαλίας», «έγινε σύνθεση θεωρίας πράξης», «κατανοήθηκαν βασικές παράμετροι του γλωσσικού μαθήματος».

Η παρατήρηση της οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας, με σαφή γλωσσοδιδακτικό προσανατολισμό, για σκοπούς ουσιαστικής εμβάθυνσης στο θέμα της

επιμόρφωσης, σχολιάστηκε πολύ παραστατικά από τρεις εκπαιδευτικούς, ως εξής: «το (όλο) υλικό με κατατόπισε και με επιμόρφωσε πάνω σε ποικίλες προσεγγίσεις για το γλωσσικό μάθημα», «το οπτικογραφημένο μάθημα (αποτέλεσε) μια πρακτική εφαρμογή όλων των θεωριών που έχω ακούσει τα τελευταία χρόνια», «(είδα) πώς λειτουργεί και εφαρμόζεται η θεωρία στην πράξη». Σημειώθηκε, επίσης, ότι «η παρατήρηση της οπτικογραφημένης διδασκαλίας [...] έδωσε τη δυνατότητα για συζήτηση και διευκρίνιση του τρόπου διδασκαλίας, γεγονός που δεν είναι εφικτό όταν παρακολουθείται ζωντανά ένα μάθημα».

Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν θετικά, όσον αφορά «[...] στο θέμα της εξισορρόπησης των γλωσσικών προσεγγίσεων, χωρίς να απορρίπτεται (εκ προοιμίου) οποιαδήποτε από αυτές», γεγονός που ενισχύεται από σχόλια, όπως τα εξής: «(η μορφή και το περιεχόμενο) της συγκεκριμένης επιμόρφωσης [...] ξεκαθάρισαν απορίες, αναφορικά με τις προσεγγίσεις στο γλωσσικό μάθημα», «διευκρινίστηκαν κάποια πράγματα, ώστε να μπορώ χωρίς σύγχυση ή 'ενοχή' να συνεχίσω...», «η παρακολούθηση της οπτικογραφημένης διδασκαλίας όσο και η συζήτηση ξεκαθάρισαν πολλά», «μας λύθηκαν πολλές απορίες και ερωτήματα για το πώς διδάσκουμε σήμερα», «(στην παρατηρούμενη οπτικογραφημένη γλωσσική διδασκαλία), διδάχθηκαν γλωσσικά στοιχεία, μέσα από ποικίλες διδακτικές πρακτικές [...], διδάχθηκε η γλώσσα».

Ειδικότερα, και σε σχέση με τη συνδυαστική γλωσσική διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν και πάλι τη χρησιμότητα της παρατήρησης της οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά και της συζήτησης που ακολούθησε, γιατί: «(είδαμε) έμπρακτα την εφαρμογή του συνδυαστικού μοντέλου, αναδείχθηκαν και επιλύθηκαν τυχόν απορίες ή λανθασμένες αντιλήψεις», «είδαμε στην πράξη τι είναι αυτό το συνδυαστικό μοντέλο...», «(καταλάβαμε ότι) η πρόταση για συνδυαστικό μοντέλο δεν αναιρεί όσα γνωρίζουμε και, παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα για εφαρμογή και πιο σύγχρονων μεθόδων και προσεγγίσεων», «έγινε ξεκάθαρη η χρήση του συνδυαστικού μοντέλου στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος». Ικανοποίησε, επίσης, γιατί «δόθηκε μια πιο σαφή εικόνα της συνδυαστικής διδασκαλίας» και «προσφέρθηκε η ευκαιρία, βιωματικά, να γνωρίσουμε εναλλακτικούς τρόπους εφαρμογής του συνδυαστικού μοντέλου».

Οι εκπαιδευτικοί, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, φαίνεται να συμερίζονται την άποψη ότι «στο γλωσσικό μάθημα θα πρέπει να αξιοποιούνται στοιχεία από όλες τις επιστημονικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις, ανάλογα με την 'περίσταση μάθησης' και με απώτερο στόχο τη μεγιστοποίηση των θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως «η εν λόγω επιμορφωτική δράση τους ευχαρίστησε, αφού, μέσω αυτής, αποκόμισαν, εκτός από θετικές εντυπώσεις και εμπειρίες, και αρκετά εργαλεία, για διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας». Εντούτοις, εκφράζει αρκετούς ο προβληματισμός «κατά πόσο όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα ή τις γνώσεις [...] να δομήσουν ένα 'ισορροπημένο' γλωσσικό μάθημα».

Ποιοτικά δεδομένα (β)

Ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν, επίσης, μέσα και από την προαιρετική τήρηση σημειώσεων από μέλη της Ομάδας Εργασίας για το γλωσσικό μάθημα στη Δημοτική Εκπαίδευση, μέθοδος η οποία και αποσκοπούσε στην «ανάγνωση» της επιμορφωτικής διαδικασίας και, ευρύτερα, στην κατανόηση της ισχύουσας σχολικής πραγματικότητας.

Ανάμεσα στα δεδομένα αυτά και στα δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, εντοπίζεται να υπάρχει μία καταρχήν εννοιολογική συνάφεια.

Όπως χαρακτηριστικά προκύπτει, μέσα από τη διαδικασία εκμείευσης των εν λόγω δεδομένων, η παρατήρηση οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας «συνεισέφερε στην περαιτέρω αποσαφήνιση και πρακτική εννοιολόγηση ζητημάτων που άπτονται του γλωσσικού μαθήματος, τα οποία τα τελευταία χρόνια δημιουργούσαν αμφιβολίες και είχαν διαμορφώσει ένα γενικότερο κλίμα προβληματισμού και αμφιβολιών». Ιδιαίτερος σχολιάζεται το ότι «η ανάδειξη της γλωσσοδιδασκτικής θεωρίας, μέσα από την παρατήρηση (οπτικογραφημένης) διδασκαλίας, κρίθηκε αρκετά αποτελεσματική» και, επίσης, το ότι «η ανάπτυξης κουλτούρας παρατήρησης οπτικογραφημένης διδασκαλίας φαίνεται να επιτεύχθηκε σε πολύ υψηλό επίπεδο». Επιτυχής κρίνεται «η ευκαιρία [...] για ανταλλαγή απόψεων κατά την αναστοχαστική συζήτηση, μέσω της οποίας δόθηκαν οι αναγκαίες απαντήσεις, διευκρινίσεις και επισημάνσεις, όσον αφορά στο γλωσσικό μάθημα [...], έτσι ώστε να ξεκαθαρίσουν βασικά στοιχεία γλωσσοδιδασκτικής, τα οποία είναι σαφώς χρήσιμα σε επίπεδο διδασκαλίας».

Οι απόψεις μελών της Ομάδας Εργασίας συγκλίνουν στο ότι οι συμμετέχοντες στην καταληκτική κεντρική επιμόρφωση εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε διαδικασίες διάδραστικού-αναστοχαστικού τύπου, με τρόπο που: α) να μπορεί αναγνωρίσουν ενδείξεις της συνδυαστικής γλωσσικής διδασκαλίας, μέσω μίας στοχαστικοκριτικής δυναμικής, και β) να μπορεί να συν-διαμορφώσουν και να κατανοήσουν, συνειδητοποιώντας και τα δικά τους διδακτικά πλαίσια, μία απλή γλωσσοδιδασκτική θεωρία, η οποία να εγκυροποιεί επιστημονικά, αλλά και με την αναγκαία προστιθέμενη παιδαγωγική αξία, τις ενδείξεις αυτές. Ωστόσο, είναι έντονος ο προβληματισμός τους, αναφορικά με τα περιθώρια περαιτέρω υποστήριξης της δυνατότητας αυτής.

Επίλογος

Παρά τους αντικειμενικούς περιορισμούς της ερευνητικής προσέγγισης η οποία ακολουθήθηκε για τη συλλογή, ανίχνευση και εκμείευση των δεδομένων που παρουσιάστηκαν, και που αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συνόλου, θετικά καταγράφεται η προτεραιότητα που αποδόθηκε στην άμεση ή έμμεση πρόσβαση στη βιωόμενη εμπειρία εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, η οποία δίνει πολλαπλά ανοίγματα για περαιτέρω εμβάθυνση στο όλο επιμορφωτικό εγχείρημα και δυναμικότερη διερεύνηση, διεύρυνση και αξιοποίησή του.

Καταληκτικά, και αποφεύγοντας τις όποιες γενικεύσεις, υποστηρίζεται ότι, μέσα από την εργαλειακή-λειτουργική αξιοποίηση της παρατήρησης οπτικογραφημένης γλωσσικής διδασκαλίας, ως «πρό(σ)κλησης» και ως «σύνθεσης», επιμορφωτές και επιμορφούμενοι ανέπτυξαν έναν διαδραστικό διάλογο, που «προκάλεσε», «προσκάλεσε» και «συνέθεσε» απόψεις με εποικοδομητική διάθεση, στη βάση των αρχών της γλωσσοδιδασκτικής συνέχειας, ισορροπίας και στόχευσης. Ο διάλογος αυτός προκρίνει όφελος, τόσο υπέρ της μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης καθεαυτής όσο και σε σχέση με τη σχολική πράξη που αφορά στο ίδιο το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας (το γλωσσικό μάθημα, και την εκπαίδευση στον γραμματισμό, εν γένει).

Αναφορές

Στα Ελληνικά

- Κοντοβούρκη, Σ., & Ιωαννίδου, Ε. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Απόψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 1*: 82-107.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2013). *Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Δημόσιο Σχολείο (Κείμενο Πολιτικής)*. Ανακτήθηκε στις 26 Ιουνίου 2014 από http://www.moec.gov.cy/anakoynoseis/2013/pdf/2013_10_01_didaskalia_neas_elli_nikis_glossas_sto_dimosio_scholeio.pdf.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2013). Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Παιδαγωγική του Κριτικού Γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου: Δεδομένα και ζητούμενα στη σχολική τάξη (2011-2013). *Πρακτικά 13^{ου} Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου (Η Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση)*. Λευκωσία, Κύπρος: 47-62.

Στα Αγγλικά

- Anderson, J., Purcell-Gates, V., Gagne, M., & Jang, K. (2009). *Implementing an intergenerational literacy program with authentic literacy instruction: Challenges, responses and results*. Vancouver, BC: University of British Columbia.
- Calandra, B., Gurvitch, R., & Lund, J. (2008). An exploratory study of digital video editing as a tool for teacher preparation. *Journal of Technology and Teacher Education, 16*(2): 137-153.
- Davies, R., & Preston, M. (2002). An evaluation of the impact of continuing professional development on personal and professional lives. *Journal of In-Service Education, 28*(2): 231-254.
- Errington, E. (2005). *Creating learning scenarios*. Palmerston North, New Zealand: Cool Books.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, pp. 697-705. New York: Routledge.
- Freebody, P. (2007). Literacy education in school: Research perspectives from the past, for the future. Australian Council for Educational Research.
- Gaible, E., & Burns, M. (2005). Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries. *Online Submission*.
- Ginsburg, M. (2010). Improving educational quality through active-learning pedagogies: A comparison of five case studies. *Educational Research, 1*(3): 62-74.

- Good, T., Wiley, C., & Florez, I. R. (2009). Effective teaching: An emerging synthesis. In L. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching*, pp. 803-816. New York: Springer.
- Hatch, T., & Grossman, P. (2009). Learning to look beyond the boundaries of representation: using technology to examine teaching. *Journal of Teacher Education*, 60(1): 70-85.
- Luke, A. (2011). Regrounding critical literacy: Representation, facts and reality. In M. Hawkins (Ed.), *Key perspectives on languages and literacies*. New York: Routledge.
- Masats, D., & Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27(7): 1151-1162.
- Philippou, S., Kontovourki, S., & Theodorou, E. (2013). Can autonomy be imposed? Examining teacher (re) positioning during the ongoing curriculum change in Cyprus. *Journal of Curriculum Studies*: 1-23.
- Rich, P. J., & Hannafin, M. (2009). Video annotation tools technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1): 52-67.
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & Terpstra, M. (2008). Noticing how does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences?. *Journal of Teacher Education*, 59(4): 347-360.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?. *Teaching and Teacher Education*, 27(2): 259-267.
- Sherin, M. G. (2003). New perspectives on the role of video in teacher education. *Advances in research on teaching*, 10: 1-27.
- Stephens, L. C. (2003). Designing and developing a video-case based interactive program for English Language Arts teacher preparation. *Advances in research on teaching*, 10, 73-101.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Williamson M. G., & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, pp. 134–156. New York: Routledge.
- Wilson, S.M., & Peterson, P. (2006). Theories of learning and teaching: What do they mean for educators. *Report for National Education Association*. Washington, DC.
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2): 454-462.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ
2252 Λευκωσία

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ - ΦΑΣΗ Γ

ΕΝΤΥΠΟ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

Θα το εκτιμούσαμε ιδιαίτερα, αν αφιερώνατε λίγο από τον χρόνο σας για τη συμπλήρωση του εντύπου αυτού. Η ανατροφοδότηση που θα μας παράσχετε, τόσο αναφορικά με το περιεχόμενο όσο και σε σχέση με την οργάνωση της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης, θα συμβάλουν στη συνδιαμόρφωση μελλοντικών τέτοιων δράσεων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις δικές σας προσδοκίες και ανάγκες.

1. **ΜΕΡΟΣ Α:** Παρακαλούμε συμπληρώστε, βάζοντας σε κύκλο:

Δηλώστε σε ποιον βαθμό μείνατε ικανοποιημένοι/ες από:		Στον ελάχιστο βαθμό				Στον μέγιστο βαθμό
1.1.	Την οργάνωση της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης, με την αξιοποίηση και οπτικογραφημένων διδασκαλιών	1	2	3	4	5
1.2.	Τον χρόνο πραγματοποίησης της επιμορφωτικής δράσης	1	2	3	4	5
1.3.	Την κατανομή του χρόνου (παρατήρηση οπτικογραφημένης διδασκαλίας, ανάδυση/ανάδειξη θεωρητικού πλαισίου, διάδραση και αναστοχασμός)	1	2	3	4	5
1.4.	Το περιεχόμενο της συζήτησης που αναπτύχθηκε για ζητήματα διδασκαλίας και διδακτικής της γλώσσας	1	2	3	4	5
1.5.	Τον βαθμό ανταπόκρισης της επιμορφωτικής δράσης στις δικές σας προσδοκίες και ανάγκες	1	2	3	4	5

2. **ΜΕΡΟΣ Β:** Παρακαλούμε απαντήστε σύντομα στις πιο κάτω ερωτήσεις:

2.1. Ποια στοιχεία της επιμορφωτικής δράσης ήταν τα πιο ενδιαφέροντα/χρήσιμα για σας και γιατί;

.....
.....
.....
.....

2.2. Ποιες/ποια απορίες/ερωτήματα σας απασχολούν, μετά και από τη συμμετοχή σας στη σημερινή επιμορφωτική δράση;

.....
.....
.....
.....

2.3. Τι εισηγείστε ότι πρέπει να περιλαμβάνουν μελλοντικές επιμορφωτικές δράσεις για το γλωσσικό μάθημα;

.....
.....
.....
.....

3. **ΜΕΡΟΣ Γ:** Παρακαλούμε συμπληρώστε, βάζοντας ✓ σε ό,τι ισχύει στην περίπτωση σας:

I. Φύλο: Γυναίκα Άνδρας

II. Θέση: Διευθυντής/ντρια Βοηθός Διευθυντής/ντρια Δάσκαλος/α

III. Έτη υπηρεσίας

0 - 5 6 - 10 11 - 15 16 - 20 21+

IV. Αριθμός επιμορφώσεων για το γλωσσικό μάθημα που συμμετείχατε τα τελευταία τρία, περίπου, χρόνια.

0 1 - 2 3 - 5 Περισσότερες

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία!