

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΙΜΩΝ ΣΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ: ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ «ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ
ΔΑΣΚΑΛΩΝ» ΚΑΙ ΤΩΝ «ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ»¹**

**PEER TUTORING AT UNIVERSITY: STUDYING
SOCIAL INTERACTIONS BETWEEN TUTORS
AND TUTEES**

Μαρία Μουμουλίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
mmaria@psed.duth.gr

Βασιλική Πλιόγκου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
vrliogou@uowm.gr

Κώστας Καραδημητρίου
Επίκουρος Καθηγητής
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
kkaradim@psed.duth.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνήθηκε η Διδασκαλία μεταξύ Ομότιμων (ΔμΟ) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο ενός προπτυχιακού μαθήματος σε Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Συμμετείχαν δεκαέξι φοιτητές/φοιτήτριες, εκ των οποίων οι επτά με το ρόλο του 'δασκάλου/ας' και οι εννέα του 'μαθητή/μαθήτριας'. Σκοπός ήταν η ανάδειξη και η μελέτη της εξέλιξης στο χρόνο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των μορφών τους ως παράγοντα γνωστικής προόδου. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία που περιλάμβανε ως εργαλεία συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγια και συμμετοχική παρατήρηση, η ανάλυση των οποίων ήταν θεματική. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν πλήθος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των 'δασκάλων' και 'μαθητών', όπως υποστηρικτική προσωπική σχέση, συμβουλευτική, κοινή επίλυση γνωστικών και μεθοδολογικών προβλημάτων, καθώς και ποικιλία εκπαιδευτικών πρακτικών από τις 'δασκάλους', με αποτέλεσμα τη γνωστική πρόοδο στους/στις 'μαθητές/μαθήτριες'.

Λέξεις κλειδιά

Διδασκαλία με ομότιμους, εκπαιδευτικές πρακτικές, θεματική ανάλυση, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

The present article explored Peer Tutoring (PT) in Higher Education within the framework of a course in the Undergraduate Program of a Department of Early Childhood Education. Sixteen students participated, of which seven “teachers”-tutors and nine “students”-tutees. The purpose of this current study highlighted the evolution of their social interactions over time as a factor of cognitive, academic and social progress. A qualitative research was implemented using questionnaires and participatory observation as research tools. The data were analyzed implementing thematic analysis. The results emerged a number of social interactions between students, such as a supportive personal relationship, counseling, joint cognitive and methodological problems solving and a variety of educational practices using by the tutors too.

Key words

Peer tutoring, educational practices, thematic analysis, social interactions, Higher Education.

0. Εισαγωγή

Η Διακήρυξη της Μπολόνια του 1999 έφερε την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις, καθώς ανέδειξε σε πρωταγωνιστικό παράγοντα στη διδασκαλία τον εποικοδομητικό και αυτορρυθμιζόμενο χαρακτήρα της μάθησης σε σχέση με την παραδοσιακή εκπαιδευτική προσέγγιση της στείρας μετάδοσης θεωρητικών και επιστημονικών γνώσεων (European Union, 2018).

Στην κατεύθυνση αυτή, η διδασκαλία μεταξύ ομότιμων² (peer tutoring) καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, ως λιγότερο στερεότυπη και πιο διαφοροποιημένη στρατηγική συγκριτικά με τις συνήθεις παιδαγωγικές πρακτικές, σε μια λογική δομικών αλλαγών, με σκοπό μια πιο προσβάσιμη σε όλους Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Baudrit, 2007). Σε αυτήν, δάσκαλος/δασκάλα (tutor) και μαθητής/μαθήτρια (tutee) είναι παρόμοιοι ακαδημαϊκού επιπέδου (Saunders, 1992, Nawaz & Rehman, 2017), με το επίπεδο του/της δασκάλου/δασκάλας να είναι σχετικά βελτιωμένο από εκείνο του/της μαθητή/μαθήτριας (Topping, 2000), καθώς η ακαδημαϊκή βελτίωση των δευτέρων αναδεικνύεται ως βασικός στόχος (Cohen, 1986). Τα οφέλη της ΔμΟ είναι κυρίως η έλλειψη της τυπικής ιεραρχικής δομής (López, 1999) και τα αυξημένα κίνητρα για μάθηση (Wentzel & Caldwell, 1997).

Οι μελέτες για την ΔμΟ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένες, με αποτέλεσμα να μην έχουμε επαρκή δεδομένα για την κοινωνική αλληλεπίδραση δασκάλων-μαθητών και συνεπώς να υπάρχει άγνοια για την οικοδόμηση νοημάτων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ τους. Ως εκ τούτου η έρευνα σε αυτό το επίπεδο είναι σημαντική, αφού τα οφέλη από την εισαγωγή και τη θεσμοθέτηση της μπορούν να συμβάλουν στην ποιοτική αναβάθμισή

της (Μουμουλίδου, Καραδημητρίου, Πλιόγκου, 2021). Αντίθετα, σε άλλες χώρες, ιδιαίτερα στις αγγλόφωνες, η ΔμΟ είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με αποδεδειγμένα οφέλη για φοιτητές/φοιτήτριες με δυσκολίες στις σπουδές τους (Baudrit, 2007).

1. Οριοθετήσεις Εννοιών

Η ΔμΟ είναι μια δυναμική κατάσταση με κύριο χαρακτηριστικό την ανάληψη ρόλων ανάμεσα σε δύο ομότιμους, δασκάλου και μαθητή και την εστίαση στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών (Topping, 2005). Βρίσκει εφαρμογή στα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα, σε εκπαιδευόμενους με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης ίσων ευκαιριών για όλους (Bowman - Perrott, de Martin, Mahadevan & Etchells, 2016, Ntoliou, Paratzikis & Pliogou, 2016). Είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο προσανατολισμένο στον μαθητή, με ευεργετικά οφέλη και για τον δάσκαλο, καθώς «όταν διδάσκεις μαθαίνεις δύο φορές» (Baudrit, 2007, Emerson Raja, Kean Ong & Way Soong, 2018: 1), αν και «χρειάζονται αρκετά ιδιαίτερες συνθήκες, καθήκοντα και καλά επιλεγμένοι αλληλεπιδρώντες, ώστε να εκδηλωθούν τα οφέλη της ΔμΟ» (Baudrit, 2007: 13).

Η ΔμΟ συχνά συγχέεται με την έννοια της «καθοδήγησης» (mentoring) που αφορά στην υποστηρικτική προσωπική σχέση (Baudrit, 2007) με «έναν άλλο μαθητή/μια άλλη μαθήτρια» και περιλαμβάνει μοντελοποίηση ρόλων, καθορισμό προσδοκιών, συμβουλευτική και κοινή επίλυση προβλημάτων (γνωστικών, μεθοδολογικών, ψυχολογικών κ.ά.). Συνήθως η καθοδήγηση απευθύνεται σε άτομα που χρειάζονται βοήθεια σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο (Lennox Terrior & Leonard, 2007). Η επιτυχημένη «καθοδήγηση από ομότιμους» (peer mentoring) σε πανεπιστημιακό περιβάλλον αναδεικνύεται ως το θετικό αποτέλεσμα των σχέσεων μεταξύ φοιτητών/φοιτητριών και μεντόρων/δασκάλων στη διάρκεια της οποίας είναι δυνατόν να αναδυθούν τα οφέλη της ΔμΟ, η κατανόηση των ρόλων, η διάσταση του φύλου κ.ά. (Kalpazidou-Schmidt & Thidemann-Faber, 2016). Τέτοιου είδους στοιχεία καταδεικνύουν τις διαφορετικές προοπτικές για το ρόλο του μέντορα, ο οποίος διαμορφώνεται ανάλογα με τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην εκάστοτε εκπαιδευτική διαδικασία (Colvin & Ashman, 2010).

Ο όρος «ομότιμος» αναφέρεται σε εκπαιδευόμενους ίδιας ηλικίας που φοιτούν στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης και αναλαμβάνουν ρόλους δασκάλου και μαθητή (Falchikov, 2001). Όταν όμως η ΔμΟ πραγματοποιείται μεταξύ ατόμων διαφορετικής ηλικίας, με τον μεγαλύτερο να έχει το ρόλο του δασκάλου – λειτουργώντας ως «μοντέλο» – τότε η έννοια του ομότιμου είναι σχετική και προσλαμβάνεται σύμφωνα με τις συνθήκες του πλαισίου (Roscoe & Chi, 2007).

2. Θεωρίες Μάθησης και Ομότιμη Μάθηση

Στην κατανόηση της διαδικασίας της ΔμΟ συνέβαλαν ουσιαστικά οι έρευνες των Vygotsky και Piaget, καθώς ανέδειξαν τις κοινωνικές και γνωστικές βάσεις της ανάπτυξης της (Velez, Cano & Whittington, 2011).

Ο Vygotsky εστίασε στην επίδραση που έχουν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά την εφαρμογή της ΔμΟ στην ενίσχυση της δημιουργίας νοημάτων μεταξύ ομότιμων, με στόχο την παροχή γνωστικών και κοινωνικών εφοδίων, καθώς οι πιο πεπειραμένοι ομότιμοι μπορούν να βοηθήσουν τον/την μαθητή/μαθήτρια (Vygotsky, 1978). Ο γόνιμος διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ ομότιμων μπορεί να οδηγήσει στην έναρξη συνοικοδόμησης της γνώσης ως μιας κοινωνικής διαδικασίας κατά την οποία οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν για να λύσουν ένα πρόβλημα. Η αλληλεπίδραση μεταξύ ομότιμων μπορεί να επιφέρει μια κατάσταση ισορροπίας με απώτερο στόχο τη γνωστική ισορροπία (Woolfolk, 2001), καθώς η επικοινωνία δημιουργεί και ενισχύει δεξιότητες συνεργασίας, αναδεικνύοντας στοιχεία μεταγνώσης και προσωπικού προβληματισμού (Velez, Cano & Whittington, 2011). Δάσκαλοι/δασκάλες διδάσκουν επενεργώντας στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης των συνομηλίκων τους, χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες και τα γνωστικά εφόδιά τους, ώστε να βελτιωθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Nordlof, 2014).

Επίσης, η θεωρία του Piaget επηρέασε τη διδασκαλία μεταξύ ομότιμων όσον αφορά την ισορροπία ανάμεσα σε γνωστικές συγκρούσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη, καθώς μπορούν να οδηγήσουν στην επανεξέταση των γνώσεών τους και την επίτευξη υψηλότερων στόχων μάθησης (Piaget, 1995/1932, Thurston & Torring, 2007). Το ηθικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση από ομότιμους ωθεί σε σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους. Σε αυτό, τα αποτελέσματα της μάθησης ως προς την κατανόηση γνωστικών αντικειμένων βελτιώνονται, όταν οι δάσκαλοι/δασκάλες δημιουργούν ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού (De Vries, 2000). Οι σχέσεις μεταξύ ομότιμων μπορούν να αποτελέσουν κίνητρο για τους/τις μαθητές/μαθήτριες, καθώς η εξουσία κατανέμεται οριζόντια, επιφέροντας ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για τη μάθηση, αφού οι ενδεχόμενες διορθώσεις, η ανατροφοδότηση και η εξατομικευμένη βοήθεια εκλαμβάνονται θετικά από τους/τις μαθητές/μαθήτριες (Lisi, 2002).

3. Πρακτικές Διδασκαλίας στην Ομότιμη Μάθηση

Βασικές πρακτικές διδασκαλίας εστιάζουν στη μοντελοποίηση, καθώς ένας/μία μαθητής/μαθήτρια – λόγω των υψηλών ακαδημαϊκών του επιδόσεων – αποτελεί πρότυπο προς μίμηση, στη διατήρηση του αμείωτου ενδιαφέροντος για μάθηση και στον σεβασμό του χρόνου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bradford-Watts, 2011). Στην ΔμΟ, οι προαναφερόμενες πρακτικές μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με:

- το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών αναφορικά με τις γνώσεις, δεξιότητες ή και τον συνδυασμό τους,
- τη σύνθεση και τον αριθμό των εμπλεκόμενων μελών στη διαδικασία,
- την εκπαιδευτική δομή στην οποία απευθύνεται,
- την εναλλαγή ή όχι των ρόλων μεταξύ των ομότιμων,
- τις μεταβλητές που αφορούν χρονικούς περιορισμούς ή συνθήκες,
- τη λειτουργία της ΔμΟ,
- την εξωτερική ενίσχυση των δασκάλων: κοινωνικοί έπαινοι, πιστοποίηση, οικονομική ενίσχυση κ.ά. (Mennim, 2017).

4. Μεθοδολογία Έρευνας

4.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία είναι μέρος ευρύτερης μελέτης που πραγματοποιήθηκε το 2017-18 και το 2018-19 με στόχο να βελτιώσει το μάθημα του ΠΠΣ, *Εξατομικευμένη μάθηση με εποπτεία: Θεωρία και έρευνα*, μέσα από την εστίαση στις δυσκολίες των φοιτητών-φοιτητριών-μαθητών, τις πρακτικές διδασκαλίας των φοιτητριών-δασκάλων για την υποστήριξη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών τους, το αμοιβαίο όφελος (γνωστικό, κοινωνικό ή άλλο), τις κοινωνικές ή άλλες δεξιότητες που αποκτήθηκαν ή ενισχύθηκαν στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, σύμφωνα με τις αρχές και τη λογική της ΔμΟ (Moumoulidou, Karadimitriou, Pliogou, 2020, Μουμουλίδου, Καραδημητρίου, Πλιόγκου, 2021). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει το είδος και τις μορφές των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ φοιτητριών-δασκάλων και μαθητών/μαθητριών στη διάρκεια της ΔμΟ και τα γνωστικά οφέλη που ενδεχομένως είχαν οι δεύτεροι/ες μέσα από πρακτικές που ανέπτυξαν στο πλαίσιο του μαθήματος οι πρώτες.

4.2. Πλαίσιο υλοποίησης των μαθημάτων της ΔμΟ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προαναφερόμενου μαθήματος (3^ο εξάμηνο σπουδών), στο οποίο είχαν προβλεφθεί πέντε θεωρητικές εισηγήσεις με μορφή διάλεξης και οχτώ εργαστήρια. Κάθε μάθημα διαρκούσε δυόμισι ώρες. Στο τέλος κάθε εργαστηρίου, οι φοιτητές/φοιτήτριες σχολίαζαν κριτικά τη διαδικασία της ΔμΟ, κάνοντας εκτίμηση της πορείας τους και πρότειναν βελτιώσεις των πρακτικών τους για την επόμενη συνάντηση. Ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος είχε παρουσιαστεί εξ αρχής στους/στις ενδιαφερόμενους/ενδιαφερόμενες από την διδασκουσα³ ως εξής:

1. Τρόπος διδασκαλίας: διαλέξεις και εργαστήρια με υποχρεωτική παρουσία.

2. *Παρουσίες*: δικαίωμα για μία μόνο απουσία.
3. *Σύνθεση δυάδων (επιλογή φοιτητή/φοιτήτριας)*: ένας/μία δάσκαλος-δασκάλα προς έναν/μία μαθητή-μαθήτρια, όπου είναι δυνατό.
4. *Τρόπος εξέτασης*: παρατήρηση της ΔμΟ και διαμορφωτική αξιολόγηση από την διδάσκουσα-επόπτρια των εργαστηρίων και συμπλήρωση ερωτηματολογίων σε προβλεπόμενο χρόνο.

4.3. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα

Ο ανώτατος αριθμός φοιτητών/φοιτητριών-δασκάλων που μπορούσαν να δηλώσουν το μάθημα ήταν δεκαπέντε, με προϋπόθεση την επιτυχία στις εξετάσεις του μαθήματος στο οποίο θα στήριζαν διδακτικά τον/την μαθητή/μαθήτρια. Λόγω του ότι στον πρώτο κύκλο παρουσιάστηκαν μόνο δύο δασκάλες εθελόντριες και τέσσερις μαθήτριες, αποφασίστηκε να δοκιμαστεί το σχήμα ΔμΟ 'ένας προς δύο'. Μία από τις δασκάλες δεν είχε επιτύχει στις εξετάσεις του μαθήματος στο οποίο θα στήριζε τις δύο μαθήτριες, αλλά ενδιαφέρθηκε να αναλάβει το ρόλο της δασκάλας. Η πρότασή της έγινε αποδεκτή από την διδάσκουσα λόγω του περιορισμένου αριθμού ενδιαφερομένων. Ως μαθητές/μαθήτριες επιλέχθηκαν άτομα υψηλού ακαδημαϊκού κινδύνου: αυτά που είχαν χαμηλούς βαθμούς σε επανειλημμένες εξεταστικές περιόδους⁴ ή παρουσίαζαν εμφανείς γλωσσικές αδυναμίες, όπως οι αλλόγλωσσοι/αλλόγλωσσες.

Συνολικά, στους δύο κύκλους μαθημάτων συμμετείχαν 16 φοιτητές/φοιτήτριες ως εξής:

- Στον πρώτο, δύο τριτοετείς δασκάλες (Αν/Φ)⁵ με δύο μαθήτριες η κάθε μία (Ε και Κ/Μ και Δ) αντίστοιχα. Οι μαθήτριες του πρώτου κύκλου ήταν τρεις πρωτοετείς και μία δευτεροετής. Ηλικιακά, οι φοιτήτριες ανήκαν σχεδόν το ίδιο ηλικιακό φάσμα (18-21 ετών).
- Στον δεύτερο, πέντε τριτοετείς δασκάλες (Μν, Δμ, Μθ, Ολ, Αλ) με έναν μαθητή/τρια η κάθε μία (Α, Χ, Αθ, Ολτ, Β) αντίστοιχα. Ένας μαθητής και μία μαθήτρια ήταν αλλόγλωσσος/η, με τον έναν να συμμετέχει για τρίτη φορά σε κύκλο ΔμΟ. Οι μαθητές/μαθήτριες ήταν τρεις δευτεροετείς, μία πρωτοετής και ένας εκτός κύκλου σπουδών. Με εξαίρεση δύο δασκάλες με διαφορά ηλικίας τα δέκα έως δώδεκα χρόνια σε σχέση με αυτήν των μαθητών/μαθητριών τους, οι υπόλοιποι/υπόλοιπες συμμετέχοντες/συμμετέχουσες ήταν σχεδόν συνομήλικοι/συνομήλικες, από είκοσι έως εικοσιπέντε ετών. Μία μόνο δυάδα ήταν ετερογενής ως προς το φύλο. Χωρίς να έχει τεθεί ως κριτήριο από την διδάσκουσα, οι τέσσερις από τις πέντε δασκάλες είχαν ένα υψηλό γνωστικό επίπεδο, όπως προέκυψε από την μέχρι τότε βαθμολογία τους.

Όσον αφορά την τήρηση των παρουσιών στο μάθημα, στον πρώτο κύκλο απουσίασε δύο φορές μια μαθήτρια, δύο φορές μια άλλη της ίδιας δυάδας, ενώ μια φορά απουσίασε μία τριάδα. Στον δεύτερο κύκλο απουσίασαν από μία φορά δύο δυάδες δασκάλων και μαθητών/μαθητριών. Ως προς τις σχέσεις τους, χαρακτηρίζονταν από μια τυπική, συνήθη γνωριμία φοιτητών.

4.4. Η μέθοδος και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων

Οι αλληλεπιδράσεις και οι πρακτικές των φοιτητών/φοιτητριών καταγράφηκαν από την ερευνήτρια με συμμετοχική παρατήρηση (Bryman, 2017), σε ελεύθερη μορφή, σε μη δομημένο φύλλο παρατήρησης, ενόσω κάθονταν δίπλα σε κάθε δυάδα/τριάδα, καταγράφοντας λεκτικές και μη συμπεριφορές, πηγαίνοντας από τις μεν στις δε για πέντε περίπου λεπτά κάθε φορά. Ο βαθμός συμμετοχής της στη ΔμΟ ήταν συνάρτηση των λανθασμένων απαντήσεων ή άγνοιας των δασκάλων σε ερωτήσεις μαθητών/μαθητριών και της χρήσης πρακτικών που δεν ανταποκρίνονταν στον ρόλο τους, όπως για παράδειγμα απάντηση σε ερώτηση με μορφή διάλεξης ή απαίτηση αποστήθισης. Οι παρεμβάσεις της ερευνήτριας στόχευαν στην απαλλαγή από τον διδασκισμό, επαναφέροντάς τες στο ρόλο του υποστηρικτή μάθησης και της συνοικοδόμησής της. Ορισμένες φορές οι δασκάλες ζητούσαν οι ίδιες τη μεσολάβησή της επόπτριας για επιβεβαίωση της σωστής απάντησης ή για διευκρίνιση δύσκολων σημείων του αντικείμενου διδασκαλίας, καθώς αγνοούσαν ή δεν ήταν ασφαλείς ως προς την ορθότητα της γνώσης. Η διάρκεια των παρεμβάσεων της συνδέονταν με τη συχνότητα της εξήγησης λανθασμένων εννοιών, τη δυσκολία κατανόησης ή και τη συχνότητα των υποδείξεων σε μεθοδολογική παρεκτροπή των δασκάλων.

Εκτός από τη συμμετοχική παρατήρηση, διανεμήθηκαν σε κάθε φοιτητή/φοιτήτρια τρία δομημένα ερωτηματολόγια⁶ με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, από τα οποία:

- Ένα πριν την ΔμΟ, μετά την παρακολούθηση των διαλέξεων και την πρώτη ‘διαγνωστική’ συνάντηση με τον/την μαθητή/μαθήτρια.
- Δύο για τις δασκάλες στο τέλος της ΔμΟ:
 - ≈ Το πρώτο ζητούσε την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου, τις δυσκολίες που συνάντησαν, αξιοσημείωτα γεγονότα, το γνωστικό ή άλλο όφελος που αποκόμισαν, αξιολογικές κρίσεις και εκτιμήσεις της διαδικασίας.
 - ≈ Το δεύτερο απαιτούσε κριτικό στοχασμό σε ελεύθερη μορφή με τη βοήθεια λέξεων-κλειδιά και αφορούσε τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στις κοινωνικές ή άλλες δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξίες που αποκτήθηκαν ή ενισχύθηκαν.
- Δύο ερωτηματολόγια για τους/τις μαθητές/μαθήτριες από τα οποία:

- ≈ Το πρώτο, πριν την πραγματοποίηση της ΔμΟ και μετά το πρώτο μάθημα, ζήτησε την παρουσίαση των δυσκολιών, των προσδοκιών και του γνωστικού ή άλλου οφέλους που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο ΔμΟ.
- ≈ Το δεύτερο απαιτούσε έναν σύντομο κριτικό στοχασμό σε ελεύθερη μορφή, με τη βοήθεια λέξεων-κλειδιά, και αφορούσε τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στις κοινωνικές ή άλλες δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξίες που απέκτησαν ή ενίσχυσαν.

Σε γενικές γραμμές, τα δύο ερωτηματολόγια στόχευαν στη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων και πρακτικών των δασκάλων πριν και μετά την πραγματοποίηση της ΔμΟ, με σκοπό να συνειδητοποιήσουν τις πτυχές της, τις δυσκολίες εφαρμογής στην πράξη, τη στάση τους απέναντι στον άλλον και να κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους. Τα ερωτηματολόγια των μαθητών/μαθητριών επεδίωκαν και αυτά να αναδείξουν τις αλληλεπιδράσεις τους, να κατανοήσουν τις δυσκολίες τους, να διαπιστωθεί αν και πώς τις ξεπέρασαν, να εκφράσουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους και να αυτοαξιολογηθούν. Το περιεχόμενό τους στηρίχθηκε στην υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία, προσαρμόστηκε στις επιδιώξεις του μαθήματος και στο επίπεδο των φοιτητών/τριών. Στο περιεχόμενο των απαντήσεων έγινε συστηματική επεξεργασία και ανάλυση των σημειωμένων που οδήγησε σε θεματική ανάλυση.

4.5. Η θεματική ανάλυση και τα ερευνητικά ερωτήματα

Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και οι σημειώσεις της επόπτριας μελετήθηκαν συστηματικά με στόχο τον εντοπισμό των βασικών θεματικών μοτίβων για τη διαμόρφωση θεματικών κατηγοριών (Braun & Clarke, 2012, Τσιώλης, 2014). Η μελέτη τους οδήγησε να ενταχθούν τα δεδομένα στις παρακάτω θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες:

1. Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

- ≈ *Ασύμμετρες* (έντονη ετερογένεια ικανοτήτων/γνώσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών δασκάλας, συστηματική βοήθεια/καθοδήγηση, σχεδιασμός ΔμΟ από τη δασκάλα, άνισοι ρόλοι, κ.ά.).
- ≈ *Συμμετρικές* (συζήτηση, ισοτιμία ρόλων, αμοιβαιότητα, παθητικός ρόλος μαθητή/μαθήτριας, έντονη συνεργασία, χαμηλό επίπεδο γνώσεων φοιτητών).
- ≈ *Ηθικό πλαίσιο* (κατανόηση, αποδοχή, εμπιστοσύνη, σεβασμός).
- ≈ Άλλο (συνδυασμοί των προαναφερόμενων).

2. Εκπαιδευτικές πρακτικές

- ≈ *Διδακτικές* (διάγνωση επιπέδου, εντοπισμός δυσκολιών, διόρθωση λαθών, στήριξη, ασκήσεις, διάθεση χρόνου, προσαρμογή στο επίπεδο του μαθητή/μαθήτριας....).

≈ Μεθοδολογικές (οργάνωση μελέτης: σημειώσεις, περιλήψη, κ.ά.).

≈ Άλλο (συνδυασμοί των προαναφερόμενων).

Η προσέγγιση ήταν ποιοτική, με συσχέτιση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, εστιάζοντας στον γραπτό λόγο και σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές με βάση τις προαναφερόμενες κατηγορίες και υποκατηγορίες. Ο λόγος των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών καταγράφηκε όσο το δυνατόν επακριβώς, συχνά λέξη προς λέξη.

Η μελέτη των δεδομένων και η επιλογή των θεματικών μοτίβων υπήρξε αφητηρία για τη διατύπωση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιες μορφές κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αναπτύχθηκαν μεταξύ δασκάλων και μαθητών/μαθητριών;
2. Πώς εξελίχθηκαν στο χρόνο οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις;
3. Συνέβαλλαν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στη γνωστική πρόοδο των μαθητών/μαθητριών;

4.6. Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα

4.6.1. Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις φοιτητών/φοιτητριών (πρώτος κύκλος ΔμΟ)

Από την ανάλυση των πρακτικών των δύο δασκάλων διαπιστώνεται ότι επιχειρήθηκε διαγνωστική αξιολόγηση του επιπέδου των γνώσεων των «μαθητριών», αλλά και:

«το χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων [Φ]. Συζήτηση της διαδικασίας: πώς θα ξεκινήσουν». «Παρουσίαση των προθέσεών της», «αναφορά: πώς αποκτάται η γνώση [Αν]» (Επ/22-03-2018)⁷.

Στην πρώτη συνάντηση οι 'δασκάλες' δυσκολεύονται να βοηθήσουν τις μαθήτριες. Στην πρώτη τριάδα η Φ προτάσσει μια αυστηρή διδακτική προσέγγιση, με τάσεις ελέγχου των γνώσεων και ορθολογικοποίηση της πρακτικής:

«Θέτεi ερωτήσεις και τις απαντά. Ζητά να γράψουν έναν ορισμό και να εξηγήσουν τι σημαίνει. Διαβάζει το κείμενο που διδάσκει. Δυσκολεύεται να κάνει ερωτήσεις που να διευκολύνουν την αρχική της. Εξεταστική λογική. Παίρνει το κείμενο της Δ, το ελέγχει και το αντιπαραθέτει με το δικό της. Της το δίνει να το διαβάσει» (Επ/22-03-2018).

Ταυτόχρονα δίνει συμβουλές προσπαθώντας να δείξει φιλική στάση:

«Να είσαι πιο συγκεκριμένη σε αυτό που απαντάς» ή «πες αυτό που θες, γράφτο, θα το δούμε μαζί» (Επ/22-03-2018).

Στην επεξεργασία της γνώσης, η Φ δεν δημιουργεί συνθήκες οικοδόμησης, καθώς προτιμά να δώσει η ίδια απάντηση στο ερώτημα, δείχνοντας ότι οι ρόλοι δεν είναι ισότιμοι και ότι υπάρχει ασυμμετρία στην αλληλεπίδραση.

Στην δεύτερη τριάδα, η κατάσταση είναι κάπως διαφορετική. Η Αν, με αποτυχία στο μάθημα στο οποίο στηρίζει τις δύο μαθήτριες,

«λέει ότι θα το κατανοήσει πρώτα η ίδια. Δυσκολεύεται να δώσει σήγουρες απαντήσεις. Δίνει παράδειγμα γενικό και άστοχο» (Επ/22-03-2018).

Καταφεύγει σε ένα είδος συνεργατικής μάθησης, με σιωπηλή συγκατάθεση των μαθητριών και κοινή επεξεργασία του κειμένου. «Το ότι έχουν να θέσουν από κοινού τις πληροφορίες, να τις συντονίσουν για να καταλήξουν σε ένα κοινό αποτέλεσμα με συνοχή, οδηγεί αναπόφευκτα τους πρωταγωνιστές να συνάψουν στενούς δεσμούς μεταξύ τους» (Baudrit, 1999: 48).

Οι ρόλοι είναι ισότιμοι, παρά τις ερωτήσεις τους, καθώς δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές επιπέδου γνώσεων. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με προοπτικές για την επόμενη φορά, με ένα μάλλον αυστηρό ύφος της Αν:

«Θέλω να...» για την επόμενη φορά. «Να διαβάσετε». «Να διαβάσουν κάτι που δεν πρόλαβαν να κάνουν. Να γράψουν τις απορίες τους. Σε τι να εστιάσουν για αρχή» (Επ/22-03-2018), ενώ «Ζητά να ξαναδούν το κείμενο μέσα στην εβδομάδα. Λέει με τι θα ασχοληθεί η ίδια και ακούει τις δυσκολίες τους. Σημειώνει τι θα μελετήσουν την επόμενη φορά. Ρωτά την Ε πως τα πήγε και αν κατάλαβε, προσθέτοντας: «Να διαβάσεις και να μου πεις την άλλη φορά» (Επ/22-03-2018).

Ποια είναι η εξέλιξη των αλληλεπιδράσεων στην ομάδα της Φ; Είναι ενδεικτική η προτελευταία συνάντησή τους, καθώς οι ρόλοι έχουν διαφοροποιηθεί: η Φ παραχωρεί μέρος των καθηκόντων της στην Μ, όταν δυσκολεύεται να εξηγήσει μια έννοια στην Δ. Πιο συγκεκριμένα:

«Η Φ ζητά από την Μ να βοηθήσει τη Δ να καταλάβει τι είναι εθνογραφική μέθοδος. Οι Μ + Δ αλληλοεπιδρούν μέσω διαφανειών. Η Μ εξηγεί. Η Φ επικυρώνει τη σωστή χρήση λέξεων-κλειδιά της Μ. Η Δ θέτει ερώτηση στην Φ. Δεν παίρνει απάντηση. Η Φ τη ρωτά για την εθνογραφική μέθοδο. Στη διστακτική της απάντηση, ζητά από τη Μ να θυμίσει στη Δ τι είναι» (Επ/17-05-2018).

Καθώς η Δ δεν κατάλαβε, παρενέβη η επόπτρια για να διευκολύνει την κατανόηση, όπως και άλλες τέσσερις φορές στην ίδια συνάντηση της ομάδας, για διευκρινίσεις μεθοδολογικής φύσης. Η σχέση δασκάλας-μαθητριών τείνει να γίνει συνεργατική ως προς το γνωστικό μέρος, με πρωτοβουλία της πρώτης, καθώς οι διδακτικές της ικανότητες δεν της επέτρεψαν να βοηθήσει τη Δ: υποθέτει ότι η μαθήτρια Μ γνωρίζει

και παραπέμπει τη Δ να βρει απαντήσεις σε αυτήν, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και στις σημειώσεις του μαθήματος.

«Χρήση Η/Υ: βρίσκουν τι είναι εθνογραφική μέθοδος. Της το διαβάζει και τη ρωτά. Συστήνει να διαβάσει τις σημειώσεις. Απαντά σε ερώτηση της Δ, λέγοντας να βρει [απάντηση] για την ποιοτική ανάλυση στον Η/Υ. Θέτει ερωτήσεις, δίνει παράδειγμα. Απαντά λέγοντας να το βρει στο λεξικό [Η/Υ]. Διαβάζουν την απάντηση. Σημειώνει τις απορίες της Δ» (Επ/17-05-2018).

Η Μ ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της δασκάλας:

«Λέει τι είναι η ποιοτική [έρευνα] και ρωτά τη Δ αν κατάλαβε. Αλληλεπίδραση Μ + Δ μέσω σημειώσεων: διαβάζουν μαζί. Η Μ ρωτά και απαντά η ίδια, ενώ «η Φ ζητά παράδειγμα και η Μ απαντά. Συμπληρώνει την απάντηση [τι είναι σύστημα] και ζητά λέξεις-κλειδιά. Η Δ λέει τι κατάλαβε. [Παρέμβασή επίπτεριας για παροχή περισσότερου χρόνου στη Δ]. Η Μ συμπληρώνει την απάντηση της Δ και επικυρώνει» (Επ/17-05-2018).

Πρόκειται για «μεταβίβαση» ρόλων, χωρίς οικοδόμηση γνώσης από την Δ, καθώς η Μ προτείνει την κατανόηση και η Δ τη δέχεται, χωρίς να την αμφισβητεί. Δημιουργείται προσωρινά μια δεύτερη ασύμμετρη σχέση στο γνωστικό επίπεδο ανάμεσα στις δύο μαθήτριες, με την Μ σε ρόλο δασκάλας και την Φ σε ρόλο εξωτερικού επίπτη της ΔμΟ. Η Φ εξηγεί τη δύσκολη γι' αυτήν κατάσταση, επικαλούμενη θεωρητικά εργαλεία της Ψυχολογίας της Μάθησης:

«Κατάφερα να έρθω πιο κοντά με τις φοιτήτριες, να έρθω σε αλληλεπίδραση μαζί τους και να επικοινωνήσω κατάλληλα μαζί τους, αλλά και να εκφράσω ελεύθερα τα συναισθήματά μου, ώστε να μπορέσω να κατανοήσω πού δυσκολεύονται και να τις κάνω να καταλάβουν ότι εγώ έχω καθαρά υποστηρικτικό ρόλο και όχι τον ρόλο του παντογνώστη δασκάλου που θα τις «κολλήσει στον τοίχο» και θα τις στοχοποιήσει. Έτσι τα κορίτσια κατάφεραν να αλληλοεπιδράσουν και να βοηθήσουν το ένα το άλλο (ΖΕΑ) για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους» (Φ/Κρ.στ.Β).

Με άλλα λόγια, χάρις στην καλή επικοινωνία με τις μαθήτριές της και το θετικό κλίμα που δημιούργησε, συνέβαλλε στην κατανόηση των δυσκολιών τους και την επίτευξη από τις ίδιες της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, άρα στην υπέρβασή τους, χωρίς τη μεσολάβησή της. Παρά την έντονη δραστηριοποίηση της Μ, η Φ συνεχίζει να ασκεί τα καθήκοντα που απορρέουν από τον ρόλο της στην ΔμΟ:

«Ρωτά τη Δ αν θέλει να γράψει τι κατάλαβε και διαβάζει τα επόμενα». «Η Μ τελειώνει πρώτη και περιμένει. Το δείχνει στη Φ που το διορθώνει, θέτοντας διευκρινιστική ερώτηση [τι εννοεί]. Επικυρώνει. Προτείνει να διαβάσει άλλες διαφάνειες. Λέει στην Δ να μη βιάζεται, να είναι ήρεμη». «Οι Μ + Φ διαβάζουν. Η Δ γράφει εδώ και 15 λεπτά. Η Φ κοιτάζει αφηρημένα». «Η Μ λέει και δείχνει στη Φ τι δεν κατάλαβε [εκπαιδευτικό γεγονός]. Η Φ ζητά να διαβάσει το επόμενο και ελέγχει το κείμενο της Δ. Επιβραβεύει τη Μ για τις απαντήσεις της» (Επ/17-05-2018).

Προς το τέλος του εξαμήνου, η δασκάλα έχει καθιερωθεί στη δυάδα μέσα από πιο ενεργητικές και κλασικές διδακτικές πρακτικές. Οι αλληλεπιδράσεις στήριξης στην τριάδα είναι πολλές, λόγω κυρίως της διαφοράς γνωστικού επιπέδου και διαφορετικών ρυθμών των μαθητριών: η Δ χρειάζεται περισσότερο χρόνο για μελέτη, ενώ η Μ προχωρά πιο γρήγορα.

Ποια είναι η κατάσταση στη δεύτερη τριάδα; Σε συνάντηση ΔμΟ με μία μόνο μαθήτρια, η Αν αφιερώνει όλο τον χρόνο στην Κ. Η εκτίμηση της επόπτριας είναι σχεδόν ίδια με αυτήν της πρώτης τριάδας, καθώς αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στην από κοινού μελέτη και όχι σε μια πιο δημιουργική κοινωνική αλληλεπίδραση:

«Διαβάζουν σιωπηλά τις σημειώσεις για αρκετή ώρα. Η Κ λέει ότι κατάλαβε αυτά που διάβασε. Η Αν επικυρώνει. Συνεχίζουν το διάβασμα. Η Κ λέει ότι δεν έχει απορία. Συνεχίζουν σιωπηλά το διάβασμα για αρκετή ώρα. Με ρωτά τι σημαίνει «σχολείο ως υποσύστημα της κοινωνίας» (Επ/24-05-2018).

Η υποστήριξη της Αν είναι επιφανειακή και περιορισμένη σε αλληλεπιδράσεις, τις οποίες διαδέχονται στιγμές ατομικής εργασίας. Δεν καταγράφεται ασυμφωνία και η σχέση τους τείνει προς μια έντονη συμμετρία, βασισμένη στη σιωπηλή αποδοχή των ρόλων τους. Η Αν δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις γνωστικές απαιτήσεις της ΔμΟ, να διαχειριστεί την οικειοποίηση της γνώσης από τη μαθήτριά της, καθώς βρίσκεται στην ίδια κατάσταση με αυτήν: έχει αποτύχει στις εξετάσεις του μαθήματος στο οποίο κλήθηκε να την στηρίξει. Ακριβώς αυτό το στοιχείο θα μπορούσε ίσως να είναι κίνητρο που θα την ωθούσε να μπει στη θέση της μαθήτριας και να ανταποκριθεί στις ανάγκες της. Φαίνεται πως η 'αναγκαστική' τους γνωστική συμμετρία δεν ήταν ικανός παράγοντας για βοήθεια στην κατανόηση. Πώς συνειδητοποιεί τη θέση της στην ΔμΟ η Αν;

«Στις αρχές των μαθημάτων υπήρχε μια αμηχανία από εμένα αλλά και από τα κορίτσια ως προς το πως και το τι θα κάνουμε. Αργότερα όμως καταφέραμε να δεθούμε και να γνωριστούμε καλύτερα, με αποτέλεσμα στα τελευταία μαθήματα να υπάρχει μια πολύ καλή επικοινωνία και να δημιουργούνται προοπτικές για μια πολύ καλή συνεργασία» (Αν/Κρ.στ.Α).

Η Αν συνειδητοποιεί τη συνεργατική αλληλεπίδραση και τη γνωστική πρόοδο που έκανε μελετώντας το μάθημα, αλλά και την αρχική της δυσκολία τόσο στο διδακτικό όσο και στο εννοιολογικό επίπεδο. Προτάσσει τη συνεργατική δεξιότητα που αποκτήθηκε ως εύλογο χαρακτηριστικό μιας ΔμΟ. Γι' αυτήν, η εμπειρία που βίωσε με τις μαθήτριές της ήταν αμοιβαία θετική.

Παρά τα διδακτικά και γνωστικά εμπόδια των δασκάλων και οι δύο ομάδες ΔμΟ συνέστησαν θετική εμπειρία που συνέβαλλε στη συνέχισή της, καθώς φάνηκε ότι έχει τα όριά της και ότι απαιτείται μια ελάχιστη βάση συνθηκών για να καταστεί αποτελεσματική: το γνωστικό και διδακτικό επίπεδο της δασκάλας. Σε γενικές γραμμές, η σχέση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών παίρνει την ακόλουθη μορφή:

Πίνακας 1: Η σχέση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών στον πρώτο κύκλο ΔμΟ

1 ^{ος} κύκλος	Εκπαιδευτικές πρακτικές	Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις
Φ (Μ+Δ)	<p>Διαγνωστική αξιολόγηση, χρονοδιάγραμμα, σχεδιασμός, συζήτηση επί της διαδικασίας. Έλεγχος γνώσεων.</p> <p>Επιβραβεύσεις απαντήσεων.</p> <p>Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου</p> <p>Συμβουλευτική/Μεθοδολογία μελέτης.</p> <p>Μετάδοση ≠ οικοδόμηση γνώσης.</p> <p>[Φδ: Δυσκολίες κατανόησης γνώσης].</p>	<p>Ασυμμετρία αλληλεπίδρασης και γνωστικού επιπέδου μεταξύ μαθητριών → συνεργατικές σχέσεις Φδ και μαθητριών.</p> <p>→ Διαφοροποίηση ρόλων (Μ: δασκάλα, Φ: επόπτρια ΔμΟ, Δ: μαθήτρια).</p> <p>Θετικό κλίμα επικοινωνίας.</p>
Αν (Κ+Ε)	<p>Συνεργατική μάθηση μεταξύ Φδ και μαθητριών (άγνοια Φδ).</p> <p>Συμβουλευτική/Μεθοδολογία μελέτης.</p> <p>Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου.</p> <p>Σχεδιασμός της επόμενης συνεδρίας.</p> <p>[Φδ: δυσκολίες κατανόησης της γνώσης]</p>	<p>Ισοτιμία γνώσεων και ρόλων.</p> <p>Μη δημιουργική, επιφανειακή κοινωνική αλληλεπίδραση.</p> <p>΄Αναγκαστική' γνωστική συμμετρία. Συνεργασία.</p> <p>Θετικό κλίμα επικοινωνίας.</p>

4.6.2. Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις φοιτητών/φοιτητριών (δεύτερος κύκλος ΔμΟ)

Η Ολ ανέλαβε να βοηθήσει μια αλλόγλωσση μαθήτρια, την Ολτ, με ιδιαίτερα χαμηλό επίπεδο γλωσσικής έκφρασης, προφορικής και γραπτής. Της θέτει διερευνητικές ερωτήσεις για να το εντοπίσει, στις οποίες απαντά η ίδια, καθώς η Ολτ αδυνατεί να τις καταλάβει. Η διαφορά επιπέδου και η ασυμμετρία ικανοτήτων και γνώσεων

είναι εξαρχής έντονη, όπως και ο ρόλος της καθημιάς. Οι παρατηρήσεις της επόπτριας είναι χαρακτηριστικές των διδακτικών πρακτικών της Ολ, η οποία:

«Διαβάζει μια πρόταση και ζητά να της πει τι σημαίνει, πώς την ερμηνεύει. Δυσκολία έκφρασης της Ολτ. Η Ολ απομονώνει κάθε λέξη και δουλεύουν το νόημά τους. Η Ολτ το γράφει στο τετράδιο. Η Ολ της υπαγορεύει να γράψει» (Επ/21-03-2019).

Οι αλληλεπιδραστικές πρακτικές της Ολ στοχεύουν στην εκμάθηση της γλώσσας, την κατανόηση νοημάτων, αλλά και σε υιοθέτηση τεχνικών επεξεργασίας του περιχομένου του μαθήματος, ενώ δίνει και μεθοδολογικές οδηγίες για μελέτη στο σπίτι:

«Ολ: Τι θα πρέπει να θυμάται, τι θα πρέπει να κάνει μόνη της. Να μην αποστηθίζει, να απαντά με δικά της λόγια. Ποια σημεία να προσέξει. Θυμίζει τι είπαν. Μεθοδολογικές οδηγίες: να θέτει ερωτήσεις μόνη της και να τις απαντά. Δίνει παράδειγμα». «Διορθώνει τη σύνταξη. Ερωτήσεις σωστή σύνταξη. Δίνει την αρχή της πρότασης και ζητά να συμπληρώσει. Δυσκολία της Ολτ» (Επ/21-03-2019).

Η Ολ επιχειρεί στοχευμένη βοήθεια όταν διορθώνει και εξηγεί το λάθος της Ολτ, δίνοντάς της αμέσως την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει τη νέα γνώση στην πράξη, χρησιμοποιεί φωσφορίζοντες μαρκαδόρους και post it για να οργανώνει την μελέτη της, ενώ της διαθέτει χρόνο να σκεφτεί και να διαβάσει. Δύο μήνες αργότερα η Ολτ μπορεί να εισάγει βασικά στοιχεία του κειμένου σε ανακεφαλαιωτικό πίνακα, ενέργεια που δείχνει ότι απέκτησε κάποια ικανότητα κατανόησης και σύνθεσης νοήματος, ενώ έχει πάντα πολλές άγνωστες λέξεις. Διαφαίνεται επίσης ένα συνεργατικό κλίμα, καθώς δασκάλα και μαθήτρια βρίσκουν άγνωστες λέξεις, κάνουν πίνακα διπλής εισόδου, αν και:

«παρέλειψαν λέξεις με δύσκολα νοήματα και προχώρησαν παρακάτω» (Επ/21-03-2019).

Τέλος, η δράση της Ολ περιλαμβάνει και συμβουλές οργάνωσης της μελέτης:

«Για άγνωστες λέξεις post it δίπλα σε κάθε διαφάνεια (νόημα άγνωστης λέξης). Να τις στείλει με mail» (Επ/19-05-2018).

Τα δεδομένα συγκλίνουν στη θέση ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις της Ολ από ασύμμετρες στην αρχή, τείνουν να γίνονται πιο συμμετρικές, καθώς επεξεργάζονται κείμενα και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες από κοινού. Δεν έχει αλλάξει το επίπεδο των ικανοτήτων και γνώσεων της Ολ, αλλά το προσάρμοσε στις ιδιαιτερότητες της Ολτ, ώστε να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα για επικοινωνία: «αποστολή της ΔμΟ είναι να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα προβλήματα των υποκειμένων [και] να εξασφαλίζει την όσο το δυνατόν πιο προσωποποιημένη βοήθεια» (Baudrit, 1999: 46). Με τα δικά της λόγια:

«Όχι από την αρχή, αλλά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων φαίνεται πως η φοιτήτρια ένιωσε πιο ασφαλής να μοιραστεί και άλλες προσωπικές πληροφορίες, όσον αφορά το κομμάτι των γιορτών ή άλλων εθιμοτυπιών της θρησκείας της [...]. Κατανοώ λοιπόν πως κατάφερα να αλληλοεπιδράσουμε με τον πιο όμορφο τρόπο. Για μένα, ίσως το πιο σημαντικό είναι το γεγονός αυτό, καθώς στο μέλλον η φοιτήτρια μπορεί να αναλωθεί σε συζητήσεις με άτομα που έχουν μητρική την ελληνική και διαφορετικό θρήσκευμα και αυτό θα την βοηθήσει όχι μόνο γλωσσικά, αλλά και κοινωνικά» (ΟΛΚρ.στ.Β). Με άλλα λόγια, αναπτύχθηκε: «επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, αλληλεπίδραση με ανταλλαγή [...] αλληλεπίδραση με ερωταπαντήσεις» (ΟΛΕρ. μετά/Θ), σε ένα πλαίσιο όπου «υπήρχε σεβασμός και από τις δύο πλευρές ως προς τις προσωπικές ανάγκες και την προσωπικότητα του καθενός» (ΟΛΚρ.στ.Β).

Ο σεβασμός της πολιτισμικής καταγωγής της μαθήτριας ήταν παράγοντας για την ενίσχυση της επικοινωνίας σε ένα ιδιαίτερα θετικό και συνεργατικό κλίμα, που φαίνεται να ευνόησε μια κάποια γνωστική πρόοδο. «Όταν οι συνομιλητές ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή [διαφορετικές] εθνικές ομάδες, οι σχέσεις τους μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση αυτών των εμποδίων» (Baudrit, 1999: 39).

Η Μν, επαγγελματίας εκπαιδευτικός με εμπειρία και αρκετά μεγάλη διαφορά ηλικίας από τη μαθήτριά της Α, αναπτύσσει από την πρώτη συνάντηση αλληλεπιδράσεις στηριξης με αυτήν, μέσα από ερωτήσεις, εξηγήσεις και επικύρωση της σωστής απάντησης. Η δραστηριοποίησή της δηλώνει σαφώς τον ρόλο του γνώστη που είναι εκεί για να βοηθήσει, προτάσσοντας μια ασύμμετρη γνωστική αλληλεπίδραση: από αυτήν ξεκινά η ΔμΟ, αυτή ορίζει τον ρυθμό και διαχειρίζεται την επικοινωνία, ενώ παρέχει

«μεθοδολογικές οδηγίες: να κάνει [η Α] περιληψη με ολοκληρωμένες προτάσεις» (Μν/21-03-2018).

Στη σχέση αυτή, η δασκάλα επεξεργάζεται τη γνώση, προτείνει στη μαθήτρια τρόπους οικειοποίησής της με ασκήσεις, στις οποίες ανταποκρίνεται, αναλαμβάνοντας έναν μάλλον παθητικό ρόλο. Η Μν είναι όντως ικανότερη, λόγω εμπειρίας, αν και εκφράζει αμφιβολίες για τις δύο ιδιότητές της:

«Αρχικά φοβόμουν ότι η ιδιότητά μου ως καθηγήτρια θα με κάνει πιο απαιτητική και ισχυρογνώμων, αλλά ευτυχώς αυτό δεν συνέβη, δούλεψα πάρα πολύ, ώστε οι προηγούμενες διδακτικές μου εμπειρίες να μην επέμβουν στο συγκεκριμένο εγχείρημα» (Μν/Ερ.μετά/Ξ).

Δυο μήνες αργότερα, το μοντέλο «ερώτηση-απάντηση» (Επ/30-05-2018) παραμένει, ενώ όσον αφορά στις αλληλεπιδράσεις, φαίνεται ο πιο ενεργητικός ρόλος της Α, καθώς συμπληρώνει την Μν, ικανότητα που αποτελεί σαφές δείγμα γνωστικής πρόοδου. Ενώ στην πρώτη συνάντηση ο έλεγχος της κατάστασης ανήκε σχεδόν αποκλειστικά στην

Μν και η Α αρκούσαν να απαντά σε ερωτήσεις και να «γράφει την απάντησή της στο τετράδιο» (Επ/21-03-2018), στην τελευταία, η Μν φαίνεται να παίρνει αποστάσεις, παραχωρώντας στην Α χώρο έκφρασης, καθώς τη βλέπει να προοδεύει:

«Η Μν θέτει στοχευμένη διευκρινιστική ερώτηση και αναπτύσσει εκ νέου. Συζήτηση. Η Α συμπληρώνει με παράδειγμα» (Επ/30-05-2018).

Χωρίς να παρατηρείται πάντα συνοικοδόμηση της γνώσης, η βαρύτητα των αλληλεπιδράσεων αλλάζει, στο μέτρο που η Α αποκτά τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες, εξέλιξη που αναγνωρίζει η Μν:

«Προς τα τελευταία μαθήματα ήταν εμφανές πλέον ότι ο στόχος μας είχε επιτευχθεί σε ένα μεγάλο βαθμό, καθώς η Α σημείωνε σταθερή πρόοδο και ένοιθε σιγουριά και εξοικείωση με τις έννοιες, συνεπώς η υποστήριξή μου άρχισε να φθίνει» (Μν/Κρ.στ./Β).

Πρόκειται για μια καλά επεξεργασμένη βοήθεια με στοχευμένες πρακτικές, ενώ φαίνεται και η συμβολή της στην οικοδόμηση δεξιοτήτων της Α. «Κανονικά, όταν ο μαθητής καταφέρνει να επενδύσει στο έργο, παίρνει όλο και περισσότερες πρωτοβουλίες, ο δάσκαλος παρεμβαίνει όλο και λιγότερο, χαλαρώνει την επιρροή του» (Baudrit, 2007: 42) «αφήνοντάς του όλο και περισσότερες πρωτοβουλίες και υπευθυνότητα στο μέτρο που προοδεύει και αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του» (Barth, 2002 :165). Οι παρεμβάσεις της Μν δεν αφορούν μόνο το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και τον τρόπο προσέγγισης και τις τεχνικές επεξεργασίας του:

«Στα πρώτα μαθήματα έδωσα ιδιαίτερη βάση σε τεχνικές απομνημόνευσης, με λέξεις-κλειδιά, ακρωνύμια, συνοπτικά σχεδιαγράμματα, κ.ά., ώστε να βοηθήσω την Α να συγκρατεί όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες, αλλά με πιο περιεκτικό και επί της ουσίας τρόπο. Το μάθημα ξεκινούσε κάθε φορά με επανάληψη μέσω ασκήσεων (περιληψη, σωστό-λάθος, συμπλήρωση κενών) προκειμένου να σιγουρευτώ ότι είχαν αφομοιωθεί οι έννοιες πριν προχωρήσουμε σε επόμενες και συνέχιζε με συζήτηση για τις καινούριες έννοιες, πάντα μέσω παραδειγμάτων» (Μν/Κρ.στ./Α).

Η απομνημόνευση, η αφομοίωση εννοιών είναι οι στόχοι της διδακτικής στήριξης της Μν, ώστε να προοδεύσει η μαθήτριά της, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες της, όπως τις εκφράζει η Α πριν την ΔμΟ:

«Διαβάζω το μάθημα, κατανοώ όσα λέει, αλλά δεν μπορώ να τα μάθω και να τα θυμάμαι». «Μάλλον δεν τα διαβάζω με τον σωστό τρόπο». «[Θέλω] να καταφέρνω να θυμάμαι μεγαλύτερο χρονικό διάστημα όσα μαθαίνω» (Α/Ερ.πριν/Γ/Γ1/Η).

Μια ιδιαίτερη διδακτική εμπειρία έζησε ως δασκάλα η Μθ βοηθώντας την Αθ σε μάθημα που παρέμενε πάντα δύσκολο και απαιτητικό γι αυτήν:

«Με δυσκόλεψε αρκετά το περιεχόμενο του μαθήματος. Αν ήταν κάποιιο άλλο, πιστεύω ότι θα τα είχα πάει καλύτερα. Δεν ήμουν σίγουρη για κάποιες ερωτήσεις και έπρεπε να συμβουλευτώ την καθηγήτριά μου. Δεν ήθελα σε καμιά περίπτωση να τα παρατήσω, γιατί η βοήθεια που προσφέρει δεν είναι πάντα «εύκολη»» (Μθ/Ερ.μετά/Ξ).

Το ίδιο δύσκολο ήταν και για την Αθ:

«Το συγκεκριμένο μάθημα είναι όντως από τα πιο απαιτητικά του τμήματός μας και γι αυτό και με έχει δυσκολέψει πολύ όσες φορές προσπάθησα να το δώσω» (Αθ/Κρ.στ.Α).

Η δυσκολία αυτή οδήγησε την Μθ σε ένα είδος αμοιβαιότητας και συνεργασίας με την μαθήτριά της, πλαίσιο που βοήθησε να αναπτυχθούν αλληλεπιδραστικές πρακτικές και κατανοητικές στάσεις, όπως η ενσυναίσθηση, ένας από τους παράγοντες επιτυχίας της ΔμΟ: να μπαίνει ο δάσκαλος στη θέση του/της μαθητή/μαθήτριας, ώστε στη συνέχεια να προσαρμόσει την παρέμβασή του (Baudrit, 2007):

«Οι μεταξύ μας σχέσεις ήταν αρκετά καλές και συμφωνούσαμε στα περισσότερα σημεία. Συνεργαστήκαμε πολύ καλά και προσπαθούσα συνεχώς να μπαίνω στη θέση της για να μπορέσω να καταλάβω τυχόν δυσκολίες που μπορεί να συναντά [...]. «Ήταν μια ωραία εμπειρία για μένα που μπήκα στη θέση να βοηθήσω κάποιον χωρίς να έχω την απαραίτητη γνώση» (Μθ/Κρ.στ.Β). «Είχαμε καλή συνεννόηση. Επικοινωνούσαμε αρκετά καλά και ήμασταν και οι δυο υπεύθυνες στις υποχρεώσεις μας» (Μθ/Ερ.μετά/Θ).

Τη θέση για τη σημασία της κοινωνικής διάστασης στις σχέσεις τους υιοθετεί και η Αθ, προσθέτοντας το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της αλληλεπίδρασης:

«Σε ένα tutoring πρέπει σαφώς να υπάρχει σωστή επικοινωνία, καλή συνεργασία και σεβασμός μεταξύ των «συμμετεχόντων» για να μπορεί να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα, η πρόοδος. Στο τέλος, θα πρέπει να γίνεται η απαραίτητη (αυτό)αξιολόγηση για να διαπιστωθεί αν υλοποιήθηκαν οι βασικοί στόχοι και να τολμήσουμε να θέσουμε νέες προοπτικές για τους επόμενους προσωπικούς μας στόχους. Όλα αυτά που ανέφερα δεν ήταν τυχαία, καθώς περιέγραφα ό, τι ακριβώς συνέβη στην δική μου συνεργασία με την tutor» (Αθ/Κρ.στ.Β).

Οι αλληλεπιδράσεις τους αφορούσαν στο περιεχόμενο του μαθήματος, την επεξεργασία του και την κατανόηση νοήματος. Σύμφωνα με την Μθ:

«Προσπαθούσαμε να μοιράσουμε το χρόνο μας έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνεται σε αυτόν η συζήτηση, η αξιολόγηση και η κατανόηση όσης ύλης είχαμε βάλει στόχο να βγάλουμε». «Προσπάθησα να κάνω το μάθημα όσο πιο κατανοητό γινόταν και να σκεφτώ ασκήσεις που θα βοηθούσαν τον αρχάριο φοιτητή στην πιο εύκολη κατανόηση και απομνημόνευση των όσων μάθαινε» (Μθ/Κρ.στ.Α), με «λέξεις-κλειδιά, προετοιμασία πλάνου, γραπτές ερωτήσεις, στοχευμένες και με ποικίλες μορφές (Σ-Λ, αντιστοίχιση, συμπλήρωση κενών, ανάπτυξης)» (Μθ/Ερ.πριν.Ια/Ιβ). «Μου ετοίμαζε κάθε φορά ένα συνοπτικό και ουσιαστικό πλάνο του κεφαλαίου που είχαμε και σχετικές ερωτήσεις-ασκήσεις» (Μθ/Ερ.μετά/Β3).

Ποιο πρότυπο αλληλεπιδραστικής συμπεριφοράς αναπτύχθηκε ανάμεσα στη δασκάλα Αλ – πολύ καλή φοιτήτρια – και την μαθήτριά Β στη διάρκεια της ΔμΟ; Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά της αλληλεπιδραστικής τους δομής; Κάτω από ποιες συνθήκες οι αλληλεπιδραστικές τους πρακτικές συνέβαλαν στη μάθηση; Η Αλ είναι εξαρχής σαφής για το ρόλο της:

«Είδα τον εαυτό μου να αναλαμβάνει έναν διαφορετικό ρόλο, αυτόν του καθοδηγητή, του προπονητή. Ανέλαβα υποχρεώσεις και βγήκα από το πλαίσιο της μάθησης, αλλά τώρα πια και της διδασκαλίας σε ένα πιο πρακτικό κομμάτι» (Αλ/Ερ.μετά/Μ2).

Πρόκειται για θέση που δείχνει τη συνειδητή γνωστική ασυμμετρία της αλληλεπίδρασης και τεκμηριώνεται από τις παρατηρήσεις της επόπτριας:

«Αλ: Εξηγεί, αναλύει περιεχόμενο και νοήματα. Παραπέμπει σε λέξεις-κλειδιά. Τονίζει το ρήμα που χρησιμοποιήθηκε. Θυμίζει τι είπαν. Εξηγεί το μάθημα. Η Β λέει τι θα κάνει: να τα περάσει στο τετράδιο. Αλ: Δίνει μεθοδολογικές οδηγίες: να γράφει όταν τελειώνει μια ενότητα, να έχει κάνει συνθέσεις της ύλης στο μυαλό της. Την παραμονή της εξέτασης να γράφει λέξεις-κλειδιά, να λέει από μέσα της τι σημαίνουν και να τις συνδέει. Ό, τι θέλει να αποστηθίσει, να το γράφει. Η Β ακούει» (Επ/21-03-2019).

Η πρωτοβουλία της αλληλεπίδρασης ανήκει στην Αλ, καθώς διαφαίνεται το γνωστικό, οργανωτικό και μεθοδολογικό της επίπεδο. Είναι ικανή και σίγουρη για τις γνώσεις και τις ικανότητές της. Πριν εισέλθει στα του μαθήματος, ενημερώνει την Β

«Τι να κάνουν, τι θα της δείξει, ποια είναι τα κύρια σημεία της ύλης. Λέει ότι έχει τέσσερις ορισμούς με λέξεις-κλειδιά. Δίνει μεθοδολογικές εξηγήσεις και σημειώνει στο τετράδιο τι θα μελετήσουν» (Επ/21-03-2019).

Η Αλ έχει σχεδιάσει και δομήσει την διδακτική δράση της και το δηλώνει:

«Το tutoring θα αποτελείται από τη λύση ασκήσεων. Αρχικά, μαζί με τη φοιτήτρια θα διαβάζουμε τις διαλέξεις. Στη συνέχεια, σε κάθε μάθημα «πάνω» στην ύλη που επεξεργαστήκαμε, θα δίνω ασκήσεις. Αυτές μπορεί να είναι σε μορφή αντιστοίχισης, συμπλήρωση κενών, προσομοιώσεις πραγματικών καταστάσεων κ.ά. Στο τέλος κάθε μαθήματος θα δίνεται ο χρόνος για ανατροφοδότηση» (Αλ/Ερ.πριν/Θ).

Οι ρόλοι τους δεν είναι ισότιμοι: η Β έχει δεχθεί τον δικό της, καθώς η Αλ ήταν έτοιμη και ήξερε τα καθήκοντα που απορρέουν από αυτόν. Ανέλαβε αυτονόητα την ανάλυση και επεξεργασία της γνώσης και την πρότεινε στην Β, που άκουγε προσεκτικά, αποδεχόμενη τις εξηγήσεις της: η ποικιλόμορφη και αποτελεσματική καθοδήγηση της Αλ 'επιβλήθηκε' εξαρχής. Μόνο σε ένα σημείο, τις στρατηγικές μάθησης, η Β επεσήμανε μια διαφοροποίηση στην προσέγγιση της μελέτης:

«Η tutor χρησιμοποίησε στρατηγικές που διευκόλυναν και έκαναν τη διδασκαλία περισσότερο ενδιαφέρουσα και ευχάριστη, ενώ η δική μου πλευρά απαιτούσε τη συστηματική μελέτη του αντικειμένου λόγω του ιδιαίτερου περιεχομένου του. Λάθη δεν υπήρξαν, ίσως μόνο στην επιλογή λιγότερο κατάλληλων στρατηγικών μάθησης. Βέβαια κάθε τέτοιο λάθος μας οδηγούσε στο να καταλήξουμε στον καταλληλότερο τρόπο και να απορρίπτουμε τον λανθασμένο, ώστε να κυλήσει ομαλά η διδασκαλία» (Β/Κρ.στ.Α).

Πρόκειται για διαπίστωση και της Αλ, που αιτιολογεί με σαφήνεια:

«Μην έχοντας άλλη εμπειρία από τη διδασκαλία σε ενήλικους, προσπάθησα να οργανώσω το tutoring σύμφωνα με τις προσωπικές μου στρατηγικές μάθησης. Σε πολλά σημεία ταίριαζαν με τις στρατηγικές του αρχαρίου. Πολλές φορές όμως όχι, λ.χ. εγώ όταν διάβαζα, έκανα επανάληψη της ενότητας που μελετούσα εκείνη τη στιγμή, πριν ακριβώς περάσω στην επόμενη. Όμως ο αρχάριος, μετά τη συζήτησή μας, με πληροφόρησε ότι η επανάληψη επιθυμεί να γίνεται στο τέλος όλων των εννοτήτων που ολοκληρώνονταν στο tutoring. Γι αυτό ακολουθήσαμε αυτόν τον τρόπο» (Αλ/Κρ.στ.Α).

Σχεδιασμός, υπολογισμός των αναγκών του «άλλου», προσαρμογή της ΔμΟ στις ανάγκες του και πραγματοποίησή της με κατευθυντικές και ταυτόχρονα συνεργατικές πρακτικές, με σύλληψη ειδικών τεχνικών μελέτης για απλοποίηση του έργου, ήταν οι βάσεις πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η βοήθεια της Αλ στην Β:

«Με τη βοήθεια των σημειώσεών μου από τις διαλέξεις του προηγούμενου εξαμήνου, κατάφερα να δημιουργήσω αρχικά έναν σκελετό με

γνωστικές έννοιες και ερωτήσεις [...]. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ανανεώναμε και συμπληρώναμε από κοινού με το ταίρι μου τον σκελετό, στον οποίο προσθέταμε λέξεις-κλειδιά. Αυτό το εργαλείο το κατασκεύασα μετά από τις συζητήσεις μου με τον «αρχάριο» για τις δυσκολίες που εντόπισε στο μάθημα και λόγω αυτών δεν κατάφερε να περάσει τις εξετάσεις. Με πληροφόρησε ότι δυσκολεύτηκε να οργανώσει και συνεπώς να διαβάσει την ύλη του μαθήματος, λόγω των πολλών πληροφοριών που λάμβανε» (Αλ/Κρ.στ/Α).

Πώς εξελίχθηκε η ΔμΟ στον χρόνο; Δυο μήνες μετά, τι χαρακτηρίζει τις αλληλεπιδράσεις τους; Είναι σταθερή η γνωστική ασυμμετρία σε αυτές; Η επόπτρια το επιβεβαιώνει, προσθέτοντας τη μεθοδολογική στήριξη που παρέχει η Αλ στη μαθήτριά της:

«Αλ: λέει ότι πρέπει να αντιστοιχίσει + δείχνει στο τετράδιο την άσκηση. Δίνει μεθοδολογικές οδηγίες: πρώτα δεξιότητες με παραδείγματα και μετά.... Β: διαβάζει σιωπηλά + η Αλ την παρακολουθεί. Β: υποθέτει τι πρέπει να αντιστοιχηθεί. Αλ: «Πάμε με αυτά που είσαι σίγουρη». «Πάμε από το γενικό στο πιο ειδικό». «Σκέψου ότι μετά πρέπει να αντιστοιχήσουμε ανά γνωστικές περιοχές» (Επ/19-05-2019).

Ο λόγος της Αλ αναφέρεται όχι μόνο στην απόκτηση επιστημονικής γνώσης, αλλά και στη μέθοδο, σε τεχνικές μελέτης και στην οργάνωση της σκέψης της μαθήτριάς. Οι εξηγήσεις της είναι επεξεργασμένες και εστιασμένες και τονίζουν την ήδη υπάρχουσα γνωστική ασυμμετρία. Πρόκειται για έντονα ετερογενή δυάδα που, αν και δεν παραλείπει τις συνεργατικές στιγμές, προτάσσει την κλασική αλληλεπιδραστική δομή της ΔμΟ εις βάρος, κάποιες φορές, της από κοινού οικοδόμησης της γνώσης. Το επόμενο απόσπασμα παρατήρησης της επόπτριας είναι ενδεικτικό της τάσης της δασκάλας να σκέφτεται και να ενεργεί στη θέση της μαθήτριάς:

«Αλ: «Τι δραστηριότητες χρειάζεται να ετοιμάσεις για να πάνε τα παιδιά στο λαογραφικό μουσείο;». Β: Δεν απαντά. Αλ: Δίνει την απάντηση (δραστηριότητες βασισμένες στις προηγούμενες γνώσεις). Ρωτά τι πρέπει να γράψει. «Στη συνέχεια, στο γνωστικό κομμάτι...». Στηρίζει με παράδειγμα. «Άρα;...» (Επ/19-05-2019).

Το μοντέλο λειτούργησε αποτελεσματικά, δεδομένης της σημαντικής διαφοράς ικανοτήτων και γνώσεων, με τη μαθήτριά να αναγνωρίζει τη σημασία της θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην επίτευξη γνωστικής προόδου:

«Η επικοινωνία με την tutor ήταν άψογη, δεν υπήρχαν εντάσεις ή διαφορίες, αλλά ευχάριστο κλίμα και συνεργασία». «Επίλυση προβλημάτων και αποριών, κατανόηση». «Συζητούσαμε κάθε δυσκολία που μπορεί να

αντιμετωπίζαμε και αναζητούσαμε λύσεις για την απομάκρυνσή της. Θεωρώ πολύ σημαντική την καλή επικοινωνία με την tutor, διότι βοηθά στην μεγαλύτερη πρόοδο του μαθητευόμενου» (Β/Ερ.μετά/ Δ/Ε/Κρ.στ.Β).

Η αποτίμηση της Αλ για τις αλληλεπιδράσεις τους είναι παρόμοια:

«Το συγκεκριμένο μάθημα μου 'έδειξε' έναν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας με τη συμφοιτήτριά μου. Με την τριβή που αποκτήσαμε όλο αυτόν τον καιρό, μάθαμε να συνεργαζόμαστε καλύτερα για την επίτευξη ποικίλων και κοινών στόχων» (ΑΛ/Κρ.στ.Β).

Η τελευταία δυάδα του δεύτερου κύκλου ΔμΟ περιλαμβάνει τη Δμ, επαγγελματία, μη εκπαιδευτικό, πολύ καλή φοιτήτρια και με αρκετά μεγάλη διαφορά ηλικίας από τον αλλόγλωσσο μαθητή, τον Χ. Πώς ξεκίνησε η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης; Τι είδους αλληλεπιδράσεις ανέπτυξαν και κάτω από ποιες συνθήκες; Στην πρώτη συνάντηση, η Δμ του:

«Ζητά να διαβάσει ένα κείμενο και να το συζητήσουν. Διαβάζουν σιωπηλά. Ζητά να πει τι εννοεί η πρόταση, «όπως το σκέφτεται». Συμπληρώνει την απάντησή του. Δίνει εξηγήσεις, επαναδιατυπώνει ερώτηση». «Ρωτά και επικυρώνει την απάντηση. Ερώτηση-απάντηση-επικύρωση. Χρόνος σιωπηλής μελέτης. Ζητά να αναφέρει, αφού διαβάσει, τα σημεία που τον δυσκολεύουν. Του δίνει να γράψει απαντήσεις σε ερωτήσεις. Χ: Γράφει και υπογραμμίζει. Τον παρακολουθεί. Προτείνει, αν συμφωνεί, να το διαβάσουν πού έχει απορίες. Εξηγεί πώς θα δουλέψουν στα σημεία που δυσκολεύεται» (Επ/21-03-2019).

Η πρωτοβουλία ανήκει στην δασκάλα, κίνηση που δηλώνει τις ασύμμετρες γνωστικές αλληλεπιδράσεις και τους μη ισότιμους ρόλους. Πρόθεσή της είναι ο εντοπισμός των δυσκολιών του και η προσαρμογή των πρακτικών στο επίπεδό του:

«Αρχικά, αφού σχολιάσουμε μαζί τμήμα της ύλης, θα του δώσω διάφορες ασκήσεις έτσι ώστε να διαπιστώσω τις ελλείψεις, αλλά και τον τρόπο εργασίας που μπορεί να τον βοηθήσει» (Δμ/Ερ.πριν/Θ).

Ταυτόχρονα, η μελέτη, η γραφή και η διατύπωση του νοήματος ασκούν τον Χ στην κατανόηση και τον εξοικειώνουν με τον γραπτό λόγο, καθώς οι αδυναμίες του εντοπίζονται και σε αυτά τα πεδία:

«Έννοιες, λέξεις από το κείμενο» και «οργάνωση πλάνου μαθήματος και χρονοδιάγραμμα» (Χ/Ερ.πριν/Β2.1/Γ).

Παρά την ασυμμετρία, υπήρξαν συνεργατικές στιγμές, γεγονός που όχι μόνο επιβεβαιώνεται από τον Χ, αλλά ενισχύεται, καθώς δηλώνει ότι για να τον βοηθήσει, η Δμ αντέστρεψε τους ρόλους:

«Με παρότρυνε για να συμμετέχω ενεργά, με έβαλε στο ρόλο δασκάλου» (Χ/Ερ.μετά/Β3).

Η Δ οδήγησε, έστω μια φορά, τον Χ σε ρόλο δασκάλου, καθώς θεώρησε ότι μπορεί να είναι υπεύθυνος της προόδου του. Ανάμεσα στις πρακτικές της, οι ερωτήσεις και οι εξηγήσεις ήταν οι κυρίαρχες, με τη συνεπικουρία της ατομικής μελέτης, για την οποία διέθετε επαρκή χρόνο στον μαθητή της. «Ο χρόνος της αλληλεπίδρασης είναι ουσιαστικός παράγοντας. Όσο περισσότερος είναι τόσο φαίνεται να είναι αιτία προσωπικής προόδου» (Baudrit, 1999: 48). Μελετούσε μαζί του το κείμενο, δημιουργώντας κλίμα αμοιβαιότητας και αποδοχής, που διακόπτονταν από διευκρινιστικές ερωτήσεις του Χ. Οι παρατηρήσεις της επόπτριας το επιβεβαιώνουν ως αποτέλεσμα καλής επικοινωνίας:

«Χ: Γράφει πάντα τις απαντήσεις του. Ευχάριστο κλίμα. Δμ: Ζητά να συνοψίσουν θέτοντας ερωτήσεις σε αυτά που δούλεψαν. Χ: Απαντά. Δμ: Επικυρώνει + ζητά να ολοκληρώσει. Χ: Απαντά. Δμ: Συνεχίζει τις ερωτήσεις θέτοντάς τες με διαφορετικούς τρόπους». «Δμ + Χ: Μελετούν τις ίδιες σημειώσεις. Δμ: Ρωτά αν έχει άγνωστες λέξεις + αναφέρει κάποιες. Σχολιάζει, εξηγεί το νόημά τους. Ζητά να διαβάσει ένα σημείο. Χ: Διαβάζει. Δμ: Ζητά να πει τι σημαίνει και βοηθά με συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ανακεφαλαιώνει ολοκληρώνοντας την απάντησή του» (Επ/18-04-2019).

Πρόκειται για ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις βοήθειας που αφορούν στην απόκτηση των επιδιωκόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, στην κατανόηση και έκφραση, προφορική και γραπτή, με σωστή χρήση της γλώσσας. Η επεξεργασία της ύλης γίνεται από την Δμ, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες του Χ στη γλώσσα, χωρίς αυτή να αποτελεί εμπόδιο στην επικοινωνία. Διαφαίνεται η πρόθεσή της να κατευθύνει την απάντησή του, απλοποιώντας το έργο, ενώ του δίνει τη δυνατότητα να εφαρμόσει στην πράξη αυτό που του εξήγησε. Οι βοηθητικές παρεμβάσεις είναι στοχευμένες, γίνονται με δική της πρωτοβουλία και αφορούν κυρίως την κατανόηση της επιστημονικής γνώσης. Πρόκειται για μια ορθολογική και λειτουργική υποστηρικτική σχέση, καθώς επιδιώκει όχι μόνο την ικανοποίηση συγκεκριμένων στόχων και αναγκών, αλλά και την αυτονομία του μαθητή.

Η σχέση των εκπαιδευτικών πρακτικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στον 2^ο κύκλο της ΔμΟ καταγράφεται ως ακολούθως:

Πίνακας 2: Η σχέση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών στον δεύτερο κύκλο ΔμΟ

	Εκπαιδευτικές πρακτικές	Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις
Ολ (Ολτ)	Διερεύνηση γνώσεων. Συμβουλευτική/Μεθοδολογία μελέτης. Στοχευμένη βοήθεια, διόρθωση λαθών. Ερωτήσεις-απαντήσεις. Οργάνωση μελέτης. Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου.	Ασύμμετρη γνωστική αλληλεπίδραση. Συνεργατικό και θετικό κλίμα επικοινωνίας. Σεβασμός της διαφορετικότητας, αλληλοαποδοχή.
Μν (Αν)	Ερωτήσεις, εξηγήσεις, επικύρωση απάντησης. Ασκήσεις. Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου. Διδακτικές συμβουλές/μεθοδολογία μελέτης. Φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης. Τεχνικές απομνημόνευσης. Επαναλήψεις, παραδείγματα.	Ασύμμετρη γνωστική αλληλεπίδραση. Παθητική πρόσληψη γνώσης → πιο ενεργητική.
Μθ (Αθ)	Συζήτηση, ασκήσεις, ερωτήσεις-απαντήσεις. Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου. Σχεδιασμός επεξεργασίας μαθήματος. Διδακτικές συμβουλές/μεθοδολογία μελέτης. Ατομική μελέτη. Απομνημόνευση, αξιολόγηση.	Αμοιβαιότητα και συνεργασία. Αλληλεπιδραστικές πρακτικές και κατανοητικές στάσεις. (ενσυναίσθηση). Αμοιβαία υπευθυνότητα. Καλή επικοινωνία.
Αλ (Β)	Εξηγήσεις, αναλύσεις, υπενθυμίσεις. Ασκήσεις. Αποστήθιση. Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου. Διδακτικές συμβουλές/Μεθοδολογία μελέτης. Ανατροφοδότηση. Προσαρμογή πρακτικών στις ανάγκες + τις δυσκολίες της μαθήτριας. Όχι πάντα συνοικοδόμηση της γνώσης.	Γνωστική, οργανωτική, μεθοδολογική ασυμμετρία στην αλληλεπίδραση. Μη ισότιμοι ρόλοι. Συνεργατικές πρακτικές αλληλεπίδρασης. Θετική κοινωνική αλληλεπίδραση.
Δ (Χ)	Διερεύνηση ελλείψεων. Συζήτηση, ερωτήσεις-απαντήσεις-επικύρωση, εξηγήσεις. Ασκήσεις. Σχεδιασμός μαθήματος. Στοχευμένες παρεμβάσεις. Ατομική εργασία. Διάθεση χρόνου. Προσαρμογή πρακτικών στο επίπεδο του μαθητή. Διδακτικές συμβουλές/Μεθοδολογία μελέτης.	Ασύμμετρες γνωστικές αλληλεπιδράσεις και μη ισότιμοι ρόλοι. Συνεργατικές στιγμές. Κλίμα αμοιβαιότητας και αποδοχής. Πολύ καλή επικοινωνία.

Συνολικά, η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι τα στοιχεία που διαφοροποίησαν τις πρακτικές διδακτικής υποστήριξης των δασκάλων εγγράφονται στην κατεύθυνση μιας μάλλον έντονης «καθοδήγησης από ομότιμους» (συμβουλευτική, από κοινού επίλυση γνωστικών και μεθοδολογικών προβλημάτων, κλπ.) και λιγότερο μιας ΔμΟ, με προοδευτική υιοθέτηση περισσότερο 'διαπροσωπικών', φιλικών αλληλεπιδραστικών μορφών στη σχέση τους. Οι λόγοι που αιτιολογούν τη συγκεκριμένη κατεύθυνση φαίνεται να είναι οι ακόλουθοι: α) το πολύ απαιτητικό επίπεδο κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου από τρεις δασκάλες και όχι μόνο από αυτήν που δεν είχε περάσει το μάθημα στις εξετάσεις, β) το λίγο έως πολύ χαμηλό επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας από τους/τις δύο αλλόγλωσσους/αλλόγλωσσες μαθητές/μαθήτριες, γ) η έλλειψη επαρκούς κατανόησης του ρόλου τους από τις περισσότερες δασκάλες, δ) η σχετικά ίδια ηλικιακή ζώνη στις περισσότερες δυάδες και τριάδες δασκάλων-μαθητών/τριών, ε) οι απουσίες ορισμένων δασκάλων και μαθητριών σε συνδυασμό με τον περιορισμένο αριθμό ωρών ($8 \times 2\frac{1}{2}$) των εργαστηρίων ΔμΟ, στ) το γεγονός ότι οι δασκάλες δεν παρακολούθησαν τις πέντε πρώτες διαλέξεις του θεωρητικού μέρους της ΔμΟ και ζ) η διδακτική απειρία των δασκάλων.

Παρά τις ελλείψεις και όχι πάντα οικοδομιστικές διδακτικές πρακτικές στην προσέγγιση της γνώσης, τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για την ανατροφοδότηση του μαθήματος, καθώς οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στη μάθηση αναδείχθηκαν ως μια καθοριστική προοπτική στη γνωστική πρόοδο των φοιτητών/φοιτητριών. Η διαφορά της επίδοσης στη βαθμολογία των μαθητριών/τών πριν και μετά την παρέμβαση με τη ΔμΟ εκφράζει εν μέρει τη γνωστική τους πρόοδο, καθώς δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας επιτυχίας: οχτώ από τις εννιά μαθητές/μαθήτριες που παρουσιάστηκαν στις γραπτές εξετάσεις της επόμενης εξεταστικής περιόδου όχι μόνο πέτυχαν στο μάθημα, αλλά σημείωσαν, σε αρκετές περιπτώσεις, σημαντικά υψηλότερη επίδοση (Πίνακας 3). Είναι ίσως ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η υψηλότερη διαφορά βαθμολογίας σημειώθηκε στη μαθήτρια Μ (1^{ος} κύκλος), που έκανε χρέη δασκάλας, ελλείπει γνώσεων της Φδ, στηρίζοντας διδακτικά τη συμμαθήτριά της Δ.

Πίνακας 3: Η εξέλιξη της βαθμολογίας των μαθητών/μαθητριών πριν και μετά την ΔμΟ⁸

Όνομα μαθητή/τριας ¹	Ερ (Αν)	Κατ (Αν)	Μ (Φ)	Δ (Φ)	Α (Μ)	Αθ (Μθ)	Ολτ ² (Ο)	Β (Αλ)	Χ (Δ)
Βαθμός πριν τη ΔμΟ	3	4	2	1	2	4	2	3	4
Βαθμός μετά τη ΔμΟ	5	10	9	6	5	10	-----	5	6
Διαφορά μεταξύ βαθμών	2	6	7	5	3	6	-----	2	2

Με βάση τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν ανάμεσα σε δασκάλες και μαθητές/μαθήτριες, φαίνεται ότι η γνωστική ασυμμετρία στις σχέσεις τους ήταν μεγαλύτερη όταν οι δεύτεροι/δευτερες ήταν αλλόγλωσσοι/αλλόγλωσσες (Ολτ/Ο και Χ/Δ), όταν η δασκάλα είχε επαγγελματική θέση στον χώρο της εκπαίδευσης (Α/Μ) και ήταν πολύ καλή φοιτήτρια στο έτος της (Β/Α, Α/Μ, Χ/Δ). Αντίθετα, οι σχέσεις εξελίχθηκαν σε περισσότερο συμμετρικές όταν το γνωστικό επίπεδο δασκάλων και μαθητών/μαθητριών ήταν παρόμοιο, όπως σε αυτές του πρώτου κύκλου και στη δυάδα Αθ/Μ του δεύτερου. Αυτή η γνωστική ασυμμετρία φαίνεται να επέφερε σημαντικό γνωστικό όφελος στους/στις μαθητές/μαθήτριες, αν και δεν φαίνεται να ήταν ο αποκλειστικός παράγοντας γνωστικής προόδου, καθώς οι μεγαλύτερες διαφορές ανάμεσα στον πρώτο και τον δεύτερο βαθμό εντοπίζονται σε δασκάλες και μαθήτριες με παρόμοιο γνωστικό υπόβαθρο, σχεδόν ίδια ηλικία και συμμετρικές γνωστικά αλληλεπιδραστικές σχέσεις. Όντως, σύμφωνα με τη θεωρία των ρόλων του Allen (1976), «η εγγύτητα ηλικιών και ικανοτήτων ανάμεσα σε συνεργάτες της ΔμΟ διευκολύνει τη μάθηση [...] γιατί ο/η δάσκαλος/δασκάλα μπορεί πιο εύκολα να μπει στη θέση του/της μαθητή/μαθήτριας, να δοκιμάσει τις δυσκολίες της μάθησής του/της» (στο Baudrit, 2007: 36). Η βαθμολογία των μαθητών/μαθητριών στην εξεταστική περίοδο του εαρινού εξαμήνου είναι ενδεικτική (Πίνακας 1). Σε κάθε περίπτωση, «η ποιότητα μιας αλληλεπίδρασης στήριξης συνδέεται με την αντιστοιχία της με τη γνωστική κατάσταση αυτού που υποτίθεται ότι επωφελείται» (Crahay, 2005: 359-360).

5. Συμπεράσματα

Στον **πρώτο κύκλο** της ΔμΟ οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ήταν μάλλον περιορισμένες και επιφανειακές, ιδιαίτερα στην αρχή – και στην τριάδα με δασκάλα την Αν – αν και δεν έλειψε το θετικό πλαίσιο επικοινωνίας με ενδείξεις σεβασμού και αλληλοαποδοχής. Σε αυτόν τον κύκλο η ανεπάρκεια των δασκάλων στο γνωστικό και διδακτικό επίπεδο, καθώς και σε αυτό της εύρεσης λύσεων σε προβλήματα που ανέκυπταν, ήταν εμφανής. Κατά συνέπεια οι σχέσεις τους με τις μαθήτριες έγιναν ‘αναγκαστικά’ συνεργατικές, ενώ στη δεύτερη τριάδα με δασκάλα τη Φ, υιοθετήθηκε ένα

παραδοσιακό μοντέλο μετάδοσης γνώσης, χωρίς συνοικοδόμηση, που την οδήγησε σε μια ιδιόμορφη ασύμμετρη ενδο-μαθητική ΔμΟ.

Οι περισσότερες από τις υποστηρικτικές παρεμβάσεις των δύο δασκάλων στόχευαν στην μετάδοση και όχι στην οικοδόμηση της γνώσης – αν και γίνονταν προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση – στην οργάνωση της μελέτης, τον εντοπισμό του γνωστικού επιπέδου των μαθητριών, για παροχή προσωποποιημένης βοήθειας. Όσον αφορά στις μαθήτριες, υπήρξαν παθητικές στη σχέση τους με τις δασκάλες, καθώς οι περισσότερες δεν έθεταν ερωτήσεις, δεν έπαιρναν πρωτοβουλίες, αλλά αρκούνταν να απαντούν και να συμφωνούν στις υποδείξεις των τελευταίων: άκουγαν προσεκτικά, χωρίς να είναι ιδιαίτερα ενεργητικές, κατάσταση που δεν ευνόησε γνωστικές συγκρούσεις ούτε πραγματική συνοικοδόμηση γνώσεων, καθώς – εκτός των άλλων – είχαν διαφορετικούς ρυθμούς στην πρόσληψή τους. Οι αλληλεπιδράσεις τους άρχισαν ως πραγματικά ασύμμετρες και εξελίχθηκαν προοδευτικά σε περισσότερο συμμετρικές και συνεργατικές.

Στον **δεύτερο κύκλο**, οι συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης εντάχθηκαν σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης περισσότερο συνειδητοποιημένο από τις δασκάλες, με αποτέλεσμα μια πιο πλούσια και θετική σε αλληλεπιδραστικές πρακτικές διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης σε σχέση με αυτές του πρώτου κύκλου. Παρά τις κοινές διδακτικές τάσεις, η μορφή της ΔμΟ δεν ήταν αυστηρά η ίδια σε όλες τις δυάδες, καθώς χρησιμοποιήθηκε ποικιλία δραστηριοτήτων, διδακτικών τεχνικών και μέσων, που καθορίζονταν τόσο από τις ιδιαίτερες ικανότητες, γνώσεις και ευαισθησίες των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών όσο και από τη φύση του γνωστικού αντικειμένου.

Στην πλειοψηφία των δυάδων αυτού του κύκλου, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ήταν έντονα ασύμμετρες γνωστικά – ιδιαίτερα στην αρχή της ΔμΟ – με τάσεις συνεργασίας προς το τέλος και προσαρμογή της διδακτικής υποστήριξης στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών/μαθητριών. Εξάιρεση αποτέλεσε η δυάδα Μθ/Αθ, λόγω των αυξημένων δυσκολιών της δασκάλας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου, με αποτέλεσμα οι σχέσεις εξαρχής να γίνουν συνεργατικές και αμοιβαία υποστηρικτικές. Τις έντονα ασύμμετρες αλληλεπιδράσεις στο γνωστικό επίπεδο διαδέχονταν συνεργατικές στιγμές και ισότιμη αλληλεπίδραση σε όλες τις δυάδες, με αμοιβαία υποστήριξη, καθώς η όλο και πιο συχνή επικοινωνία μεταξύ τους ευνόησε με τον χρόνο μια πιο ισότιμη και συναδελφική σχέση. Οι δασκάλες επένδυσαν τόσο στο γνωστικό όσο και στο σχεσιακό επίπεδο, στηρίζοντας διδακτικά τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές τους, οι οποίοι «μερικά χρόνια πριν ήταν στη θέση τους» (Baudrit, 2007: 39). Ιδιαίτερα στις δύο δυάδες με αλλόγλωσσους/αλλόγλωσσες μαθητές/μαθήτριες, λόγω της ελλιπούς γνώσης της γλώσσας, οι δασκάλες αναλάμβαναν σχεδόν όλες τις πρωτοβουλίες για την επεξεργασία και κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου και τη σωστή χρήση της γλώσσας (προφορικής και γραπτής), με αποτέλεσμα περισσότερο άνισες αλληλεπιδραστικές πρακτικές σε σχέση

με τις άλλες δυάδες. Όντως, η ΔμΟ είναι η «δομή η πιο κοντινή στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας τύπου «μετάδοση» (Rouiller & Howden, 2010: 82).

Σε κάθε περίπτωση, όλες οι μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης είχαν έντονο το ορθολογικό στοιχείο, καθώς οι διδακτικές παρεμβάσεις των δασκάλων και τα μέσα που χρησιμοποίησαν ήταν εξατομικευμένα και στόχευαν στην ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/μαθητριών και στη γνωστική τους πρόοδο. Μία από τις προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας της βοήθειας στο πλαίσιο της ΔμΟ είναι «να είναι στοχευμένη σε κάτι που δεν κατάλαβε ο/η μαθητής/μαθήτρια ή σε μια ιδιαίτερη λανθασμένη αντίληψή του/της (Vedder, 1985, στο Crahay, 2005). Σε όλες τις δυάδες, επιδιώχθηκε η κατανόηση του νοήματος, η άμεση διόρθωση των λαθών (Vedder, 1985, στο Crahay, 2005) και η παροχή μεθοδολογικών οδηγιών, μέσα σε ένα ηθικό και κοινωνικό πλαίσιο που εξέπεμπε αποδοχή, σεβασμό και εμπιστοσύνη. Με άλλα λόγια, οι δασκάλες ανέλαβαν ταυτόχρονα τον ρόλο της δασκάλας-συμβούλου και της δασκάλας για σπουδές.

Σε γενικές γραμμές, η κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε μεταξύ άπειρων διδακτικά φοιτητών δασκάλων και μαθητών/μαθητριών κατά τη διάρκεια της ΔμΟ διευκόλυνε την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των δεύτερων, ενδυναμώνοντας ποιοτικά τόσο την 'κλασική' πανεπιστημιακή διδασκαλία όσο και το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος. Τα αποτελέσματα από τη διδακτική αυτή εμπειρία θέτουν προβληματισμό για την εκπαίδευση δασκάλων-φοιτητών στο πλαίσιο της ΔμΟ, καθώς φάνηκε ότι μπορούν να συμβάλλουν στη γνωστική πρόοδο των συμφοιτητών τους, και αυτό παρά την έλλειψη ειδικής κατάρτισης και τις όποιες ελλείψεις στο γνωστικό επίπεδο ορισμένων. Η υιοθέτηση της ΔμΟ από το ελληνικό Πανεπιστήμιο, με ιδιαίτερη εκπαίδευση για φοιτητές/φοιτήτριες - φροντιστηριακούς/φροντιστηριακές δασκάλους/δασκάλες, θα μπορούσε να συνεισφέρει σημαντικά στην καλύτερη ενσωμάτωση φοιτητών/φοιτητριών με δυσκολίες στις σπουδές τους και την επιτυχία στην ακαδημαϊκή τους πορεία.

Σημειώσεις

1. Εφεξής, στο παρόν κείμενο οι όροι «φροντιστηριακός/ή δάσκαλος/δασκάλα» ή «δάσκαλος/α» και «μαθητής/μαθήτρια» στον ενικό ή πληθυντικό αριθμό θα αναγράφονται χωρίς τα εισαγωγικά.
2. Εφεξής ΔμΟ.
3. Διδάσκουσα, επίπτρια ΔμΟ και ερευνήτρια είναι η πρώτη συγγραφέας του παρόντος άρθρου.
4. Σε μαθήματα που διδάσκει η πρώτη συγγραφέας του άρθρου: *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης* και *Εξέλιξη Παιδαγωγικής Σκέψης*. Μια μόνο μαθήτρια του 2^{ου} κύκλου επέλεξε το μάθημα *Εισαγωγή στη Μουσειοπαιδαγωγική*, άλλης διδάσκουσας.
5. Τα αρχικά δηλώνουν τα ονόματα των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών φοιτητών/φοιτητριών στη ΔμΟ.

6. Από τις δασκάλες μόνο μία δεν κατέθεσε ένα ερωτηματολόγιο, ενώ από τους/τις μαθητές/μαθήτριες, μία αλλόγλωσση κατέθεσε μόνο τον «Κριτικό στοχασμό».
7. Τα αρχικά γράμματα δηλώνουν αυτόν/αυτήν που κατέγραψε ή απάντησε σε ερωτηματολόγιο (επόπτρια ή φοιτητής/φοιτήτρια), κωδικούς ερωτήσεων στα ερωτηματολόγια – εκτός από τα Κρ.στ. (Κριτικός στοχασμός) – ενώ οι αριθμοί την ημερομηνία καταγραφής ή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, οι συντομεύσεις «πριν»/«μετά», το πότε δόθηκε το ερωτηματολόγιο σε σχέση με τον χρόνο πραγματοποίησης των μαθημάτων.
8. Οι τέσσερις πρώτες στήλες βαθμών αντιστοιχούν σε βαθμούς των μαθητριών του 1^{ου} κύκλου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Barth, B-M. (2002) *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Baudrit, A (1999) *Tuteur: une place, des fonctions, un métier?* Paris: Puf.
- Baudrit, A. (2007) *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck.
- Bradford-Watts, K. (2011) Students teaching students? Peer teaching in the EFL classroom in Japan. *The Language Teacher*, 35 (5): 31–35 [on line]. Available: https://jalt-publications.org/files/pdf-article/art2_18.pdf. [4/4/2021]
- Bowman - Perrott, L., S. de Martin, L. Mahadevan & M. Etchells (2016) Assessing the academic, social, and language production outcomes of English language learners engaged in peer tutoring: A systematic review. *Education and Treatment of Children*, 39 (3), 359-388.
- Braun, V. & V. Clarke (2012) Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA Handbooks in Psychology*. Washington: American Psychological Association, 57-71 [on line]. Available: <https://doi.org/10.1037/13620-004>. [6/4/2021]
- Cohen, J. (1986) Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the Schools*, 23 (2): 175-186 [on line]. Available: [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198604\)23:2<175::AID-PITS2310230211>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198604)23:2<175::AID-PITS2310230211>3.0.CO;2-H). [6/4/2021]
- Colvin, J. W. & M. Ashman (2010) Roles, Risks and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (2): 121–134 [on line]. Available: <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>. [7/4/2021]
- Crahay, M. (2005) *Psychologie de l'éducation*. Paris: PUF.
- De Vries, R. (2000) Vygotsky, Piaget, and Education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18 (2): 187-213 [on line]. Available: [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00008-8](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00008-8). [9/4/2021]
- Emerson Raja, J., L. Kean Ong & L. Way Soong (2018) *Peer tutoring in Higher Education-*

- A pedagogical tool for student-centered teaching*. Conference on Association of Southeast Asian Institutions of Higher Learning, Tokyo, Japan [on line]. Available: <https://www.researchgate.net/publication/327917393>. [12/4/2021]
- European Union (2018) *The European Higher Education area in 2018. Bologna Process implementation report*. Brussels: Eurydice [on line]. Available: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en. [12/4/2021]
- Falchikov, N. (2001) *Learning together. Peer tutoring in Higher Education*. New York, London: Routledge.
- Kalpaizidou-Schmidt, E. & S. Thidemann-Faber (2016) Benefits of peer mentoring to mentors, female mentees and Higher Education institutions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (2): 137-157 [on line]. Available: <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2016.1170560>. [12/4/2021]
- Lennox Terrion, J. & D. Leonard (2007) A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in Higher Education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (2): 149-164. doi: [10.1080/13611260601086311](https://doi.org/10.1080/13611260601086311)
- Lisi, R. D. (2002) From marbles to instant messenger TM: Implications of Piaget's ideas about peer learning. *Theory into Practice*, 41 (1): 5-12 [on line]. Available: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_2. [11/4/2021]
- López, C. L. (1999) *A decade of assessing student learning: What we have learned; What's next*. Chicago: North Central Association of Colleges and Schools.
- Mennim, P. (2017) A discourse-based evaluation of a classroom peer teaching project. *ELT Journal*, 71 (1): 37–49 [on line]. Available: <https://doi.org/10.1093/elt/ccw046>. [11/4/2021]
- Moumoulidou, M., Karadimitriou, K., Pliogou, V. (2020) A case study of peer tutoring implementation at University: Investigating the students' difficulties that were faced with the method and the tutors' difficulties in applying it. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7 (4): 1-13 [on line]. Available: <http://www.ijpes.com/index.php/ijpes/article/view/162>. [11/4/2021]
- Nawaz, A. & Z. U. Rehman (2017) Strategy of peer tutoring and students' success in Mathematics: An analysis. *Journal of Research and Reflection in Education*, 11 (1): 15-30.
- Nordlof, J. (2014) Vygotsky, scaffolding, and the role of theory in Writing Center Work. *The Writing Center Journal*, 34 (1): 45-64.
- Ntoliou, C., Papatzikis, E. & Pliogou, V. (2016) Investigating the effectiveness of «Classwide Peer Tutoring» (CWPT) strategy in a mixed learning (dis)abilities primary school classroom: A case study. *Journal of Special Education*, 17 (1): 23-41 [on line]. Available: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/2082/21567.pdf>. [12/4/2021]

- Piaget, J. (1995/1932) *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Puf.
- Roscoe, R. D. & M. T. Chi (2007) Understanding tutor learning: Knowledge building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77 (4): 534-574 [on line]. Available: <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>. [14/4/2021]
- Rouiller, Y. & Howden, J. (2010) *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal: Chenelière Education.
- Saunders, D. (1992) Peer tutoring in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 17 (2): 211-218.
- Thurston, A. & K. J. Topping (2007) Peer tutoring in schools: Cognitive models and organizational typography. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6 (3): 356-372 [on line]. Available: <https://doi.org/10.1891/194589507787382070> [13/4/2021]
- Topping, K. (2000) *Tutoring*. Lausanne, Switzerland: International Academy of Education [on line]. Available: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_05_eng.pdf. [14/4/2021]
- Topping, K. J. (2005) Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25 (6): 631-645 [on line]. Available: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410500345172>. [14/4/2021]
- Velez, J., J. Cano & S. Whittington (2011) Cultivating change through peer teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52 (1): 40-49 [on line]. Available: <https://doi.org/10.5032/jae.2011.01040>. [15/4/2021]
- Vygotsky, L. S. (1978) Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Wentzel, K. R. & K. Caldwell (1997) Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68 (6): 1198-1209.
- Woolfolk, A. E. (2001) *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Ελληνόγλωσση

- Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουμουλίδου, Μ., Καραδημητρίου, Κ., Πλιόγκου, Β. (2021) Φροντιστηριακή διδασκαλία μεταξύ ομότιμων στο Πανεπιστήμιο: Μελέτη για το αμοιβαίο όφελος των «Φροντιστηριακών Δασκάλων» και των «Μαθητών». *Μέντορας*, 19: 84-115: <http://www.iep.edu.gr/library>
- Τσιώλης, Γ. (2014) *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.