

# ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Αλιβίζος Σοφός  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μαρία Δάρρα  
Λέκτορας  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

## Abstract

This paper is intended to explore the views of teachers serving in our country's Model Schools, in regard to the necessity and purpose of use of the learning design concerning the improvement of the learning process effectiveness, as well as the classification of the existing learning design models and the determination of their implementation level. This research concludes that the participants rank learning design utilization very highly, and that project learning design and collaborative learning design are more important.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Μαθησιακός σχεδιασμός, lesson study, μοντέλα μαθησιακού σχεδιασμού, συγκριτική αξιολόγηση μοντέλων, ερμηνευτική θεώρηση μοντέλων, εφαρμογή μοντέλων.*

## 0. Εισαγωγή

Έρευνες, ειδικά στο πεδίο της μεθοδολογίας της διδακτικής, υπογραμμίζουν αναφορικά με το πλέον αξιόλογο είδος γνώσης, τη μετατόπιση της εστίασης του ενδιαφέροντος και της έμφασης από το μέχρι τώρα κυρίαρχο είδος γνώσης την προσδιοριζόμενη ως «δηλωτική» γνώση και η οποία αφορά στο περιεχόμενο, δηλαδή στο «τι» της γνώσης, στη λεγόμενη «διαδικαστική» γνώση η οποία αφορά στο «πώς» της διδασκαλίας και της μάθησης, επισημαίνοντας παράλληλα την ανάγκη της αξιοποίησης του μαθησιακού σχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς, ωστόσο, να εισέρχονται σε μεγαλύτερη εμβάθυνση και λεπτομερή καταγραφή. Ουσιαστικά, οι έρευνες που να διερευνούν την αξιοποίηση του μαθησιακού σχεδιασμού για την υλοποίηση μεθοδολογιών και προσεγγίσεων βελτίωσης της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας είναι ελάχιστες. Αυτός είναι και ο στόχος της παρούσας εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, από τη διερεύνηση και μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά με την αξιολόγηση της συμβολής των υφιστάμενων μοντέλων μαθησιακού σχεδιασμού στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκύπτει ότι:

- Οι διαδικασίες που κάθε φορά υιοθετούνται για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και μάθησης μέσω της προσέγγισης του «Σχεδιασμού Διδακτικών Συστημάτων» / Instructional Systems Design (ISD) αποτυπώνουν το συνεχές ενδιαφέρον των ειδικών να δημιουργήσουν πιο ανοιχτά και ευέλικτα προγράμματα, τα οποία, συνδυάζοντας τα εκπαιδευτικά μέσα και την ανάλυση συστημάτων με τις εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης, την έρευνα και την παιδαγωγική πρακτική, επιχειρούν να μετακινήσουν το ενδιαφέρον στο σχεδιασμό της διδασκαλίας (Morrison & Anglin, 2012).
- Στις προσπάθειες που καταβάλλονται τα τελευταία χρόνια για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συγκαταλέγονται οι πρακτικές εκείνες, οι οποίες μετατοπίζουν το κέντρο ενδιαφέροντος από την καθολική μετάδοση του περιεχομένου της γνώσης στην εξατομικευμένη διαδικασία σχηματισμού της (Britain, 2004).
- Ο διδακτικός σχεδιασμός εξυπηρετεί ανάγκες συγκεκριμένων ακροατηρίων και περιβαλλόντων, διακρίνοντας, κατά κάποιον τρόπο, τον σχεδιαστή/παραγωγό από τον εκπαιδευόμενο/καταναλωτή. Αντίθετα, ο μαθησιακός σχεδιασμός, που προέκυψε από τον διδακτικό και χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια, αναφέρεται στο σύνολο των εργαλείων, πόρων, μεθόδων και πρακτικών που υποστηρίζουν τη δυναμική και συνεχώς ανοιχτή διαδικασία ενορχήστρωσης της μάθησης, υπολογίζοντας στον ενεργητικό ρόλο όλων των εμπλεκόμενων στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία (Beetham & Sharpe, 2007:8). Κατά μία διαφορετική άποψη (Britain, 2007: 104), ο πρώτος, ο παραδοσιακότερος όρος, δίνει έμφαση στα μαθησιακά αντικείμενα, ενόψει του πώς θα διδαχθεί το περιεχόμενο μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Ο δεύτερος όρος, αντίθετα, εστιάζει στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενόψει του πώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μάθουν μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Στην τελευταία αυτή περίπτωση ο μαθησιακός σχεδιασμός συλλαμβάνει με έναν πιο ολιστικό τρόπο τη μάθηση και την εκπαίδευση, αντιπαρατιθέμενος κριτικά στον διδακτικό, στον βαθμό που οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις με βάση τα μαθησιακά αντικείμενα δίνουν έμφαση στη μετάδοση του περιεχομένου, παρά στο τι οι εκπαιδευόμενοι κάνουν (Πόλκας & Τουλούμης, 2012).

Μπροστά στον προβληματισμό γίνεται αντιληπτό, ότι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της σημαντικότητας των υφιστάμενων μοντέλων μαθησιακού σχεδιασμού για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

## 1. Μοντέλα μαθησιακού σχεδιασμού: Θεωρητική προσέγγιση

Ανεξάρτητα από τις εναλλακτικές ονομασίες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία για το μαθησιακό σχεδιασμό (π. χ. «μάθηση μέσω σχεδιασμού» / Learning by Design), (Kalantzis & Cope, 2008) και «σχεδιασμός για τη μάθηση» / Design for Learning, (Beetham & Sharpe, 2007: 7 & 11, Conole, 2012), η έρευνα ως προς το μαθησιακό σχεδιασμό αποσκοπεί στο να καλυφθεί το κενό που παρατηρείται ανάμεσα στα μέσα που ευνοούν την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία, τον διαμοιρασμό, τη δι-επίδραση και τη συλλογική κατασκευή με τις εποικοδομιστικές, διαλογικές και δι-ερευνητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στο νέο αυτό, ανοιχτό και εξαιρετικά σύνθετο πλαίσιο ο μαθησιακός σχεδιασμός, στην ευρεία έννοιά του, αποτελεί με-θοδολογία που υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν τεκμηριωμένες και παιδαγωγικά αξιόπιστες αποφάσεις για το πώς να προχωρήσουν στην οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή προγράμματος, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους κατάλληλους πόρους. Αυτό σημαίνει, ότι σχεδιάζονται με σαφή, τεκμηριωμένο και διαμοιράσιμο τρόπο όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας, από τους πό-ρους και τις δραστηριότητες μέχρι το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών (Conole, 2012).

Τα μοντέλα μαθησιακού σχεδιασμού που χρησιμοποιούνται σήμερα ποικίλουν με κυριότερο σημείο διαφοροποίησης τη θεωρία μάθησης στην οποία βασίζονται. Έτσι, ανάλογα με τη θεωρία μάθησης στην οποία υπακούουν τα μοντέλα αυτά διακρίνονται στα παραδοσιακότερα συμπεριφοριστικά / γνωστικά, όπου προέχει η εξεικόνιση της πορείας προς το αποτέλεσμα / έλεγχο της μάθησης, και στα πιο σύγχρονα κονστрукτιβιστικά, τα οποία εστιάζουν στην ανάδειξη της μαθησιακής διαδικασίας (Chen, 2011).

Μερικά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα για την κάθε μια από τις δύο παρα-πάνω βασικές κατηγοριοποιήσεις είναι τα παρακάτω (Κοκονός, 2006: 13-23).

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν: α. το τεχνικό-γραμμικό μοντέλο διδακτικού σχε-διασμού και β. το ψυχολογικό-κυκλικό μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται: α. τα αμιγώς κονστрукτιβιστικά μοντέλα σχεδιασμού, β. τα νατουραλιστικά ή οργανικά μοντέλα σχεδιασμού (Dewey, 1966), και γ. το μοντέλο Lesson Study/Μελέτη Μαθήματος (Ρεκαλίδου, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τα μοντέλα της πρώτης κατηγορίας αναφέρεται, ότι το μοντέλο του τεχνικού/γραμμικού διδακτικού σχεδιασμού, το οποίο βασίζεται στην ορθολογική/τεχνική προσέγγιση για το διδακτικό σχεδιασμό και προέκυψε από τις εργαλειακές ερμηνείες του έργου του Tyler (1949) και των θεωρητικών που δημιούργησαν τις κλασικές ταξινομίες διδακτικών στόχων (Bloom and Krahtwoll, 1986), αλλά και πιο πολύπλοκες και ελκυστικές κατασκευές σχετικά με τη διδα-σκαλία (Gagne, 1970), αρχίζει με τη λεπτομερή καταγραφή των στόχων και τελει-

ώνει με την αξιολόγηση του μαθήματος. Ουσιαστικές παράμετροι του σχεδιασμού, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, είναι: α. η εναρμόνιση όλων των δομικών στοιχείων της διδασκαλίας, των σκοπών και στόχων, του περιεχομένου, της μεθόδου και των μέσων, των διδακτικών συμπεριφορών και της διαδικασίας αξιολόγησης, και β. η διάκριση ανάμεσα στους σκοπούς και τα μέσα. Η διάκριση αυτή εκφράζεται συχνά με τους όρους των «στόχων» από τη μια, και των «μεθόδων», των «στρατηγικών» και των «τακτικών» από την άλλη (Φρυδάκη, 2012: 196). Επιπρόσθετα, σε ότι αφορά στο ψυχολογικό-κυκλικό μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού βασίζεται στην ανάδειξη της καταστασιακότητας και της ρευστότητας των συνθηκών της κάθε τάξης, η οποία οδήγησε σε κάποιες προτάσεις για συμπερίληψη σε έναν τυπικό διδακτικό σχεδιασμό των ανθρωπογενών και των κοινωνικο - πολιτισμικών παραγόντων (ψυχολογικών, παιδαγωγικών, θεσμικών, κοινωνικών), που εμπλέκονται στη διδασκαλία, καθώς, και των αλληλεξαρτήσεών τους, ώστε αυτός να αποβεί λιγότερο μηχανιστικός (Χριστιάς, 1992).

Σε ότι αφορά στα μοντέλα της δεύτερης κατηγορίας, τα αμιγώς κονστρουκτιβιστικά μοντέλα σχεδιασμού προτείνουν ένα διδακτικό σχεδιασμό με πέντε βασικά στοιχεία: την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών, την οικοδόμηση της νέας γνώσης, την κατανόηση της γνώσης, τη χρήση της γνώσης και τον αναστοχασμό πάνω στη γνώση (Tolman and Hardy, 1995). Επίσης, τα νατουραλιστικά/οργανικά μοντέλα σχεδιασμού (Dewey, 1966), εστιάζουν στο ρόλο του εκπαιδευτικού να παρακολουθεί τις ατομικές διαφορές των μαθητών, τις αλληλεπιδράσεις και τις μορφές ανταπόκρισης των μαθητών, να προσαρμόζει τους στόχους της διδασκαλίας σε αυτές και να οργανώνει το μάθημα όχι τόσο στη βάση προδιατυπωμένων στόχων, αλλά, κυρίως, εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δηλαδή στο πώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μάθουν μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα (Richardson, 2001), καθώς, επίσης, και στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αναστοχαστεί, σε ένα βαθύτερο και δημιουργικό επίπεδο, πώς να προγραμματίσει και να οργανώσει με τεκμηριωμένο τρόπο τις μαθησιακές δραστηριότητες, προσαρμόζοντάς τες στις εκάστοτε διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

Στο ερώτημα τι είναι Lesson Study/Μελέτη Μαθήματος, οι Lewis και Tsuchida, (1998) το περιγράφουν ως μία σειρά διαδικασιών, μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν συστηματικά τις διδακτικές τους μεθόδους, τα περιεχόμενα της διδασκαλίας τους, τα προγράμματά τους και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη. Ο Garet και οι συνεργάτες του αναφέρουν ότι το μοντέλο Lesson Study (LS) έχει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τα οποία προσδιορίζονται στα ακόλουθα: είναι συνεχής και εντατική, είναι επικεντρωμένη στο περιεχόμενο, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην ενεργητική, συνεργατική μάθηση και είναι ενσωματωμένη στην εργασία τους (Garet, et al., 2001).

Ο σκοπός της Μελέτης του Μαθήματος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη και βασίζεται στη λογική της συνεργασίας, της αλληλοαξιολόγησης και της ανατροφοδότησης μεταξύ των μελών ομάδας εκπαιδευτικών (Ρεκαλίδου, 2012:101). Οι Rock & Wilson, (2005) υποστηρίζουν ότι κατά την εφαρμογή της οι εκπαιδευτικοί στην τάξη έχουν ρόλο ερευνητή τον οποίο αξιοποιούν κατάλληλα για την επαγγελματική τους προαγωγή και προς όφελος των μαθητών τους. Οι Lewis και Tsuchida (1998) περιγράφουν τα μαθήματα LS ως μαθήματα με συγκεκριμένα βασικά χαρακτηριστικά που τα καθιστούν ξεχωριστά από τα καθημερινά. Με βάση τα μαθήματα LS σχεδόν σε όλες τις εργασίες αναφέρονται οι παρακάτω φάσεις που ακολουθούνται και δίνεται έμφαση στην κυκλική ακολουθία τους: α. συνεργατικός σχεδιασμός των στόχων, β. συνεργατικός σχεδιασμός του μαθήματος, γ. εφαρμογή και παρατήρηση - καταγραφή, δ. αξιολόγηση -ανατροφοδότηση και ε. επανασχεδιασμός (Bruce & Ladky, 2009).

Οι τυπολογίες ανάπτυξης μαθησιακών σχεδιασμών ποικίλλουν (Bishop, et al., 2007). Ο μορφότυπος και τα επιμέρους περιεχόμενά τους ανακλούν την ιδεολογία / φιλοσοφία των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων στα οποία εφαρμόζονται καθώς και τους διδακτικούς λόγους, τις διδακτικές πρακτικές και τις ταυτότητες εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων (Κουτσογιάννης, 2011). Επίσης, η ταξινόμια των μαθησιακών σχεδιασμών ποικίλλει, εξαρτώμενη από τον βαθμό εστίασης σε κάποια περιοχή και συγκεκριμένο τρόπο μάθησης. Ο Benamar και οι συνεργάτες του (2006) εντοπίζουν τρεις ενδεχόμενους τύπους/μοντέλα μαθησιακών σχεδιασμών: α. τα «προσανατολισμένα στην έρευνα» / research-based, στα οποία προέχει η ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων να εξερευνούν και να χρησιμοποιούν πόρους και εργαλεία, β. τα «προσανατολισμένα στο αποτέλεσμα» / product-based, που δίνουν έμφαση στην υλοποίηση ρεαλιστικών στόχων και γ. τα «προσανατολισμένα στη διεπίδραση» / interaction-based, τα οποία εστιάζουν στις στρατηγικές διαπραγματεύσεως που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευόμενων.

Επιπρόσθετα, στο πρόγραμμα AUTC – Learning Design Project, στο πλαίσιο του οποίου έχουν υλοποιηθεί παραδείγματα επαναχρησιμοποιήσιμου μαθησιακού σχεδιασμού υπό την εποπτεία του οργανισμού Australian Universities Teaching Committee, οι κατηγοριοποιήσεις των σχετικών εφαρμογών, ανάλογα με τη μαθησιακή τους εστίαση, είναι οι παρακάτω πέντε (Benamar, et al. 2006):

α. Οι «συνεργατικοί» / collaborative μαθησιακοί σχεδιασμοί, στο πλαίσιο των οποίων έμφαση δίνεται στη διεπίδραση και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων, β. οι σχεδιασμοί που βασίζονται στην «ανάπτυξη εννοιών-διαδικασιών» / concept-procedure development, όπου προέχει η κατανόηση και η εμπέδωση εννοιών και/ή διαδικασιών, γ. οι μαθησιακοί σχεδιασμοί «επίλυσης προβλήματος» / problem based learning, όπου το κέντρο βάρους πέφτει στη διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευόμενοι επιλύουν ένα πρόβλημα του πραγματι-

κού κόσμου που τους τίθεται, δ. οι μαθησιακοί σχεδιασμοί βασισμένοι στο «σχέδιο εργασίας» ή «στη μελέτη περίπτωσης» / project / case study, όπου η έμφαση δίνεται στη δημιουργία ή στην παραγωγή ενός τεχνήματος και ε. οι μαθησιακοί σχεδιασμοί που εστιάζουν στην «υπόδυση ρόλων» / role play. Είναι προφανές ότι οι προηγούμενες ομαδοποιήσεις δεν είναι οι μοναδικές και απόλυτες, καθώς στην εφαρμογή τους είναι δυνατόν να συλλειτουργούν δομικά στοιχεία από διαφορετικές μεταξύ τους ταξινομίες. Εξάλλου, οι αναπροσαρμογές του σεναρίου είναι αναπόφευκτες, επειδή ακριβώς ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας είναι αποτέλεσμα ανθρώπινων διεπιδράσεων σε πραγματικά μεταβλητά περιβάλλοντα (Πόλκας & Τουλούμης, 2012).

Παρά τις επιμέρους διαφορές τους τα προηγούμενα μοντέλα προτείνοντας διαφορετικούς σχεδιαστικούς τρόπους της διδασκαλίας καλύπτουν, καθένα σε διαφορετικό βαθμό, τις πέντε βασικές φάσεις της σχεδιαστικής διαδικασίας η οποία περιλαμβάνει (Κοκονός, 2006: 24-28, Branch, 2010: 3, 17-18, Ρεκαλιδου, 2012): α. την ανάλυση, β. το σχεδιασμό, γ. την ανάπτυξη, δ. την εφαρμογή, ε. την αξιολόγηση, στ. τον αναστοχασμό και ζ. τον επανασχεδιασμό.

## 2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

**Β**ασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία της χώρας μας, τόσο αναφορικά με την αναγκαιότητα και τους λόγους αξιοποίησης του μαθησιακού σχεδιασμού για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και σε σχέση με την ιεράρχηση της σημαντικότητας των υφιστάμενων μοντέλων μαθησιακού σχεδιασμού, καθώς και με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής των συγκεκριμένων προτεινόμενων μοντέλων μαθησιακού σχεδιασμού.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία θα επιχειρήσει να δώσει απάντηση η έρευνα είναι:

- 1<sup>ο</sup>: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι η αξιοποίηση του μαθησιακού σχεδιασμού ως κριτήριο αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντική,
- 2<sup>ο</sup>: Σε ποιους λόγους αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τη σημαντικότητα της συμβολής του μαθησιακού σχεδιασμού στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- 3<sup>ο</sup>: Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τη σημαντικότητα των προτεινόμενων μοντέλων μαθησιακού σχεδιασμού αναφορικά με τη βελτίωση αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας,



4<sup>ο</sup>: Σε ποιο βαθμό εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τους προτεινόμενους τύπους μαθησιακών σχεδιασμών για τη βελτίωση αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας,

### 3. Η μέθοδος

Η έρευνα διεξήχθη κατά το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2013-2014 με τη μέθοδο του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου, το οποίο συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας αποτελείται από τρία (3) μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στη συγκέντρωση στοιχείων δημογραφικού χαρακτήρα. Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν οκτώ ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν στα υπηρεσιακά και προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών των δύο Προτύπων Πειραματικών Σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Τέλος, το τρίτο μέρος περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις αναφορικά με τη διερεύνηση στοιχείων αξιοποίησης του μαθησιακού σχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

#### 4.1. Στοιχεία εκπαιδευτικών του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 35 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Αττικής και Δωδεκανήσου.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα διαπιστώνονται τα εξής:

- Ως προς το φύλο (ερώτηση 1), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (88, 6%) είναι γυναίκες (n= 31) και το 11, 4% (n= 4) είναι άνδρες.
- Ως προς την ηλικία (ερώτηση 2), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (62, 8%) είναι 31-40 ετών (n= 22) και το 37, 2 % είναι 41-50 ετών (n= 13), ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει ηλικία μικρότερη των 30 και μεγαλύτερη των 51 ετών.
- Ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (ερώτηση 3α), το 42, 9% (n=15) έχει συνολική υπηρεσία από 1-9 έτη, το 45, 7%(n=16) έχει υπηρεσία από 10-19 έτη και μόνο το 11, 4% (n= 4) έχει προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη. Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας του δείγματος στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ερώτηση 3<sup>α</sup>) η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (88, 6%) έχει προϋπηρεσία από 1-9 έτη (n=31) και μόνο ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων (11, 4%) έχει προϋπηρεσία στα Π. Π. Σ. από 10-19 έτη (n=4).

- Ως προς τον τρόπο κατάληψης της θέσης τους στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ερώτηση 4), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (60%) δήλωσε ότι κατέλαβε τη θέση μέσω της συμμετοχής τους στις διαδικασίες αξιολόγησης για κατάληψη θέσης με πενταετή θητεία στα Π. Π. Σ. (n=21), το 2, 9% (n=1) χωρίς αξιολόγηση και το 37, 1% (n=13) δήλωσε άλλο.
- Ως προς την οικογενειακή κατάσταση (ερώτηση 5), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (65, 7%) είναι έγγαμοι (n=23), το 31, 4% (n=11) δήλωσε ότι είναι άγαμοι και το 2, 9% (n=1) δήλωσε διαζευγμένοι.
- Ως προς τη θέση στο σχολείο (ερώτηση 6), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (65, 7%) δήλωσε ότι έχει οργανική (n=23) θέση, το 28, 6% (n=10) ότι υπηρετεί με απόσπαση και μόνο το 5, 7% (n=2) είναι αναπληρωτές/τριες.
- Ως προς την ειδικότητα (ερώτηση 7), η συντριπτική πλειοψηφία (80%) είναι εκπαιδευτικοί ειδικότητας δασκάλων (n=28) και το 20% (n=7) ανήκουν στις υπόλοιπες ειδικότητες.
- Ως προς την επιστημονική συγκρότηση-σπουδές (ερώτηση 8), το σύνολο των ερωτηθέντων έχει πέραν των βασικών τίτλων σπουδών πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 51, 4% (n=18) έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (Master) και το 5, 7% (n=2) έχει Διδακτορικό.

#### **4.2. Στοιχεία αξιοποίησης του μαθησιακού σχεδιασμού**

Στην ερώτηση (9) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο μαθησιακός σχεδιασμός ως κριτήριο αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικός,», απάντησε το 100 % (n=35) των ερωτηθέντων και από αυτούς η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (80%) δήλωσε ότι θεωρεί τον μαθησιακό σχεδιασμό, όπως οριοθετείται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, ως πάρα πολύ σημαντικό (n=28) και το υπόλοιπο 20% (n=7) θεωρεί τον μαθησιακό σχεδιασμό ως αρκετά σημαντικό, ενώ κανένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν αξιολόγησε το μαθησιακό σχεδιασμό ως λίγο ή καθόλου σημαντικό.

Στην ερώτηση (10) «Αν η απάντησή σας είναι «Πάρα πολύ» ή «Αρκετά», σε ποιους λόγους αποδίδετε τη σημαντικότητα της συμβολής του μαθησιακού σχεδιασμού στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας,», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ποικίλλουν (βλ. **Πίνακα 1**).



**Πίνακας 1:** Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών ποσοστών (%) των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους σημαντικότητας του μαθησιακού σχεδιασμού

	<b>Λόγοι σημαντικότητας του μαθησιακού σχεδιασμού</b>	<b>Συχν. %</b>
α.	γιατί υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν τεκμηριωμένες και παιδαγωγικά αξιόπιστες αποφάσεις για το πώς να προχωρήσουν στην οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή προγράμματος, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους κατάλληλους πόρους	68,6% (24)
β.	γιατί βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν με σαφή, τεκμηριωμένο και διαμοιράσιμο τρόπο, όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας: από τους πόρους και τις δραστηριότητες μέχρι το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών	71,4% (25)
γ.	γιατί παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί, σε ένα βαθύτερο και δημιουργικό επίπεδο, πώς να προγραμματίσει και να οργανώσει με τεκμηριωμένο τρόπο τις μαθησιακές δραστηριότητες (είτε στο επίπεδο της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου είτε στο επίπεδο εφαρμογής ενός ολόκληρου προγράμματος), προσαρμόζοντάς τις στις εκάστοτε διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων	74,3% (26)
δ.	γιατί τα αποτελεσματικά σχέδια, ως καλές πρακτικές, μπορούν να αναθεωρηθούν, να διαμοιραστούν και να επαναχρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές διδακτικές περιστάσεις	65,7% (23)

Στην ερώτηση (11) «Ποιοι από τους παρακάτω προτεινόμενους τύπους μαθησιακών σχεδιασμών θεωρείτε ότι είναι περισσότερο σημαντικοί για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω **Πίνακα (2)**.

**Πίνακας 2:** Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών ποσοστών (%) των εκπαιδευτικών και συντελεστών ιεράρχησης σημαντικότητας των προτεινόμενων τύπων μαθησιακών σχεδιασμών

	<b>Αξιολόγηση σημαντικότητας προτεινόμενων μοντέλων μαθησιακών σχεδιασμών</b>	<b>1<sup>η</sup> Επιλογή</b>	<b>1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> Επιλογή</b>	<b>Συντελεστής Ιεράρχησης Σημαντικότητας</b>
α.	οι προσανατολισμένοι στην έρευνα	8,6% (3)	20% (7)	4,3
β.	οι προσανατολισμένοι στο αποτέλεσμα	2,9% (1)	8,6% (3)	5
γ.	οι προσανατολισμένα στη διεπίδραση	8,6% (3)	28,6% (10)	4,2
δ.	οι συνεργατικοί μαθησιακοί σχεδιασμοί	20% (7)	37,1% (13)	3,74
ε.	οι σχεδιασμοί που βασίζονται στην ανάπτυξη εννοιών-διαδικασιών	8,6% (3)	20% (9)	4,3
στ.	οι μαθησιακοί σχεδιασμοί επίλυσης προβλήματος	8,6% (3)	34,3% (12)	3,9
ζ.	οι μαθησιακοί σχεδιασμοί βασιζόμενοι στο σχέδιο εργασίας ή στη μελέτη περίπτωσης	31,4% (11)	41,9% (14)	3,9
η.	οι μαθησιακοί σχεδιασμοί που εστιάζουν στην υπόδυση ρόλων	2,9% (1)	5,8% (2)	6,26

Ο συντελεστής ιεράρχησης της σημαντικότητας του κάθε μοντέλου υπολογίστηκε με τη διαίρεση του αθροίσματος όλων των αριθμών ιεράρχησης του μοντέλου δια του αριθμού των εκπαιδευτικών. Είναι αυτονόητο, ότι αν θεωρητικά όλοι οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούσαν ένα μοντέλο ως πρώτο (1), τότε ο συντελεστής ιεράρχησης της σημαντικότητας θα ήταν ίσος με 1 ( $35=35$ ).

Στην ερώτηση (12) «Σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε τους παρακάτω προτεινόμενους τύπους μαθησιακών σχεδιασμών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον παρακάτω **Πίνακα (3)**.

**Πίνακας 3:** Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών ποσοστών (%) των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό εφαρμογής των προτεινόμενων τύπων μαθησιακών σχεδιασμών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας

	<b>Βαθμός εφαρμογής προτεινόμενων τύπων μαθησιακών σχεδιασμών</b>	<b>Πάρα Πολύ</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Καθόλου</b>
α.	τους «προσανατολισμένους στην έρευνα» /research-based, στους οποίους προέχει η ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων να εξερευνούν και να χρησιμοποιούν πόρους και εργαλεία (π.χ. η έρευνα δράσης)	17,1% (6)	74,3% (26)	8,6% (3)	0%
β.	τους «προσανατολισμένους στο αποτέλεσμα» / product-based, που δίνουν έμφαση στην υλοποίηση ρεαλιστικών στόχων	37,2% (13)	45,7% (16)	17,1% (6)	0%
γ.	τους «προσανατολισμένους στη διεπίδραση» / interaction-based, οι οποίοι εστιάζουν στις στρατηγικές διαπραγμάτευσης που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευόμενων	62,9% (22)	31,4% (11)	5,7% (2)	0%
δ.	τους «συνεργατικούς» / collabarorative μαθησιακοί σχεδιασμοί, στο πλαίσιο των οποίων έμφαση δίνεται στη διεπίδραση και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων	62,9% (22)	34,3% (12)	2,8% (1)	0%
ε.	τους σχεδιασμούς που βασίζονται στην «ανάπτυξη εννοιών-διαδικασιών» / concept-procedure development, όπου προέχει η κατανόηση και η εμπέδωση εννοιών και/ή διαδικασιών	48,6% (17)	42,9% (15)	8,6% (3)	0%
στ.	τους μαθησιακούς σχεδιασμούς «επίλυσης προβλήματος» / problem based learning, όπου το κέντρο βάρους πέφτει στη διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευόμενοι επιλύουν ένα πρόβλημα του πραγματικού κόσμου που τους τίθεται	42,9% (15)	51,4% (18)	5,7% (2)	0%

ζ.	τους μαθησιακούς σχεδιασμούς βασισμένους στο «σχέδιο εργασίας» ή «στη μελέτη περίπτωσης» / project / case study, όπου η έμφαση δίνεται στη δημιουργία ή στην παραγωγή ενός τεχνήματος	51,4% (18)	40% (14)	8,6% (3)	0%
η.	τους μαθησιακούς σχεδιασμούς που εστιάζουν στην «υπόδυση ρόλων» / role playing (π.χ. δραματοποίηση)	42,9% (15)	34,3% (12)	22,85 (8)	0%

## 5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις αναφορικά με την αξιοποίηση του μαθησιακού σχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες αναλυτικότερα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Σε ότι αφορά στις απόψεις τους για την αξιολόγηση της σημαντικότητας του μαθησιακού σχεδιασμού ως κριτήριο αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (80%) δήλωσε, ότι θεωρεί τον μαθησιακό σχεδιασμό, όπως αυτός οριοθετείται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, ως πάρα πολύ σημαντικό, ενώ αναλογικά πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό (20%) που δήλωσε ότι τον θεωρεί αρκετά σημαντικό και κανένας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν αξιολόγησε το μαθησιακό σχεδιασμό ως λίγο ή καθόλου σημαντικό. Το εύρημα αυτό, με το οποίο συμφωνούν και τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας (Britain, 2004), αναδεικνύει το έντονο ενδιαφέρον που υπάρχει σήμερα αναφορικά με την υιοθέτηση δυναμικών προτύπων μάθησης και εκπαίδευσης, τα οποία προωθώντας τη συμμετοχή, την επικοινωνία, τον διαμοιρασμό και τη συνεργασία, δίνουν έμφαση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κυρίως, παρά στη στατική μετάδοση της γνώσης. Επιπρόσθετα, το αποτέλεσμα αυτό σημαίνει, ότι στο νέο αυτό ανοιχτό και εξαιρετικά σύνθετο εκπαιδευτικό πλαίσιο ο μαθησιακός σχεδιασμός, στην ευρεία έννοιά του, αποτελεί μεθοδολογία που υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να πάρουν τεκμηριωμένες και παιδαγωγικά αξιόπιστες αποφάσεις για το πώς να προχωρήσουν στην οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή προγράμματος αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους κατάλληλους πόρους. Το αίτημα ωστόσο της επιλογής και του σχεδιασμού από τον εκπαιδευτικό των μαθησιακών εμπειριών που θα εκπληρώσουν τους στόχους του σχολικού προγράμματος παραμένει έως σήμερα κεντρικό (Φρυδάκη, 2009: 154) και ανοιχτό ως πεδίο έρευνας για τους ερευνητές του χώρου.

Σε σχέση με το ερώτημα εκτίμησης των λόγων στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σημαντικότητα του μαθησιακού σχεδιασμού οι ερωτηθέντες δήλωσαν, ότι αποδίδουν τη σημαντικότητα της συμβολής του μαθησιακού σχεδιασμού στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά προτεραιότητα: α. στη χρησιμότητά του να παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί, σε ένα βαθύτερο και δημιουργικό επίπεδο, πώς να προγραμματίσει και να οργανώσει με τεκμηριωμένο τρόπο τις μαθησιακές δραστηριότητες (είτε στο επίπεδο της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου είτε στο επίπεδο εφαρμογής ενός ολόκληρου προγράμματος), προσαρμόζοντάς τες στις εκάστοτε διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων (74,3%), β. στη χρησιμότητά του να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν με σαφή, τεκμηριωμένο και διαμοιράσιμο τρόπο, όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας από τους πόρους και τις δραστηριότητες μέχρι το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών (71,4%), γ. στην υποστήριξη που παρέχει στους εκπαιδευτικούς να πάρουν τεκμηριωμένες και παιδαγωγικά αξιόπιστες αποφάσεις για το πώς να προχωρήσουν στην οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή προγράμματος, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους κατάλληλους πόρους (68, 6%) και δ. στη δυνατότητα τα αποτελεσματικά σχέδια, ως καλές πρακτικές, να μπορούν να αναθεωρηθούν, να διαμοιραστούν και να επαναχρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές διδακτικές περιστάσεις (65,7%). Από το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει, ότι τα βασικότερα πλεονεκτήματα που καταλογίζονται στην αξιοποίηση του μαθησιακού σχεδιασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δύο. Το πρώτο αναφέρεται στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αναστοχαστεί στο πλαίσιο μιας μεταγνωστικής διαδικασίας που κατευθύνει τις παιδαγωγικές και διδακτικές του επιλογές και ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία θέτοντας τέρμα στις μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις. Το δεύτερο σχετίζεται με τη χρησιμότητά του να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν με σαφή, τεκμηριωμένο και διαμοιράσιμο τρόπο, όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας από τους πόρους και τις δραστηριότητες μέχρι το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί εν μέρει και με τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας (Britain, 2007: 104, Conole, 2012), σύμφωνα με τα οποία τα δύο σημαντικότερα πλεονεκτήματα του μαθησιακού σχεδιασμού είναι: πρώτον η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αναστοχαστεί και δεύτερον η δυνατότητα που παρέχει στον εκπαιδευτικό τα αποτελεσματικά σχέδια, ως καλές πρακτικές, να μπορούν να αναθεωρηθούν, να διαμοιραστούν και να επαναχρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές διδακτικές περιστάσεις (Πόλκας και Τουλούμης, 2012).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει, επίσης, η ιεράρχηση της σημαντικότητας των προτεινόμενων τύπων/μοντέλων μαθησιακών σχεδιασμών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε πρώτο επίπεδο ζητήθηκε η ιεράρχηση της σειράς σημαντικότητας του κάθε μοντέλου, με τη χρησιμοποίηση

του αριθμού 1 για το σημαντικότερο μοντέλο και του αριθμού 8 για το τελευταίο από άποψη σημαντικότητας μοντέλο. Από τα οκτώ βασικά μοντέλα μαθησιακού σχεδιασμού το μοντέλο του συνεργατικού μαθησιακού σχεδιασμού παρουσιάζει την υψηλότερη ιεράρχηση με μεσοσταθμική ιεράρχηση σημαντικότητας 3,74 στην κλίμακα 1-8 με το αμέσως επόμενο μοντέλο, το βασισμένο στα σχέδια εργασίας, να ακολουθεί με μικρή διαφορά και συντελεστή 3,9 και το τελευταίο από άποψη σημαντικότητας μοντέλο να ιεραρχείται με συντελεστή 6,26 στην κλίμακα 1-8. Πιο αναλυτικά, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ιεραρχούν στις δύο πρώτες θέσεις των επιλογών τους: τους σχεδιασμούς που βασίζονται στα σχέδια εργασίας (41,9%), τους συνεργατικούς μαθησιακούς σχεδιασμούς (37,1%), τους σχεδιασμούς επίλυσης προβλήματος (34,3%), τους σχεδιασμούς προσανατολισμένους στη διεπίδραση (28,6%), τους σχεδιασμούς που βασίζονται στην ανάπτυξη εννοιών – διαδικασιών (20%), τους σχεδιασμούς προσανατολισμένους στην έρευνα (20%), τους σχεδιασμούς προσανατολισμένους στα αποτελέσματα (8,6%) και τους σχεδιασμούς που εστιάζουν στην υπόδυση ρόλων (5,8%). Από το εύρημα αυτό, το οποίο συμφωνεί με τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας (Ρεκαλίδου, 2012: 101, Rock & Wilson, 2005), προκύπτει, ότι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη, βασίζεται στη λογική της συνεργασίας, της αλληλοαξιολόγησης και της ανατροφοδότησης μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν ρόλο ερευνητή τον οποίο αξιοποιούν κατάλληλα για την επαγγελματική τους προαγωγή και προς όφελος των μαθητών τους. Η παραπάνω λογική αντλεί τις θεωρητικές της παραδοχές και από μια σύγχρονη προσέγγιση βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας, το μοντέλο Lesson Study το οποίο έχει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα οποία προσδιορίζονται στα ακόλουθα: είναι συνεχής και εντακτική, είναι επικεντρωμένη στο περιεχόμενο, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην ενεργητική, συνεργατική μάθηση, είναι ενσωματωμένη στην εργασία τους (Garet, et al., 2001) και δίνει έμφαση στις συνεργατικές διαδικασίες υλοποίησης όλων των φάσεων της διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας.

Αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής των προτεινόμενων τύπων μαθησιακών σχεδιασμών οι ερωτηθέντες δήλωσαν, ότι εφαρμόζουν κατά προτεραιότητα: τους συνεργατικούς μαθησιακούς σχεδιασμούς, στο πλαίσιο των οποίων έμφαση δίνεται στη διεπίδραση και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων (62,9%) και τους σχεδιασμούς που είναι προσανατολισμένοι στη διεπίδραση, οι οποίοι εστιάζουν στις στρατηγικές διαπραγμάτευσης που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευόμενων (62,9%), τους μαθησιακούς σχεδιασμούς βασισμένους στο σχέδιο εργασίας ή στη μελέτη περίπτωσης, όπου η έμφαση δίνεται στη δημιουργία ή στην παραγωγή ενός τεχνήματος (51,4%), τους σχεδιασμούς που βασίζονται στην



ανάπτυξη εννοιών-διαδικασιών, όπου προέχει η κατανόηση και η εμπέδωση εννοιών και/ή διαδικασιών (48,9%), τους μαθησιακούς σχεδιασμούς επίλυσης προβλήματος, όπου το κέντρο βάρους πέφτει στη διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευόμενοι επιλύουν ένα πρόβλημα του πραγματικού κόσμου που τους τίθεται (42,9%) και τους μαθησιακούς σχεδιασμούς που εστιάζουν στην υπόδυση ρόλων (42,9%), τους σχεδιασμούς προσανατολισμένους στο αποτέλεσμα, που δίνουν έμφαση στην υλοποίηση ρεαλιστικών στόχων (37,2%) και τους σχεδιασμούς τους προσανατολισμένους στην έρευνα, στους οποίους προέχει η ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων να εξερευνούν και να χρησιμοποιούν πόρους και εργαλεία (17,1%). Το εύρημα αυτό σε πρώτη ανάγνωση σημαίνει, ότι στην πράξη οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα πιο σύγχρονα κονστрукτιβιστικά μοντέλα μαθησιακού σχεδιασμού, τα οποία εστιάζουν στην ανάδειξη του κεντρικού ρόλου της μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε αντίθεση με τα παραδοσιακότερα συμπεριφοριστικά /γνωστικά μοντέλα, όπου προέχει η εξεικόνιση της πορείας προς το αποτέλεσμα/ έλεγχο της μάθησης, ένα στοιχείο που έχει διαπιστωθεί και στο πλαίσιο άλλων σχετικών ερευνών (Chen, 2011). Επιπρόσθετα, αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευτικού να παρακολουθεί τις ατομικές διαφορές των μαθητών, τις αλληλεπιδράσεις και τις μορφές ανταπόκρισης των μαθητών, να προσαρμόζει τους στόχους της διδασκαλίας σε αυτές και να οργανώνει το μάθημα όχι τόσο στη βάση προδιατυπωμένων στόχων, αλλά, κυρίως, εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δηλαδή στο πώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μάθουν μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα (Richardson, 2001).

## 6. Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και την ανάλυση που προηγήθηκε μπορεί να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τοποθετείται θετικά σε σχέση με τη σημαντικότητα της αξιοποίησης του μαθησιακού σχεδιασμού ως κριτήριο αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι απόψεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τους λόγους σημαντικότητας του μαθησιακού σχεδιασμού στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας αναδεικνύουν ως κυριότερους λόγους τη δυνατότητα που παρέχει στον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί, και τη χρησιμότητά του να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν με σαφή, τεκμηριωμένο και διαμοιράσιμο τρόπο, όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας από τους πόρους και τις δραστηριότητες μέχρι το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών και ως λιγότερο σημαντικούς λόγους τη χρησιμότητά του στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών να πάρουν τεκμηριωμένες και παιδαγωγικά αξιόπιστες αποφάσεις για το πώς να προχωρήσουν στην οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθήματος ή

προγράμματος, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους κατάλληλους πόρους και τη δυνατότητα τα αποτελεσματικά σχέδια, ως καλές πρακτικές να μπορούν να αναθεωρηθούν, να διαμοιραστούν και να επαναχρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές διδακτικές περιστάσεις.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, αναφορικά με την αξιολόγηση της σημαντικότητας συγκεκριμένων προτεινόμενων τύπων μαθησιακών σχεδιασμών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θεωρεί κατά προτεραιότητα ως περισσότερο σημαντικούς μαθησιακούς σχεδιασμούς τους σχεδιασμούς που βασίζονται στα σχέδια εργασίας και τους συνεργατικούς μαθησιακούς σχεδιασμούς, ενώ ως λιγότερο σημαντικούς μαθησιακούς σχεδιασμούς θεωρεί τους σχεδιασμούς επίλυσης προβλήματος, τους σχεδιασμούς τους προσανατολισμένους στη διεπίδραση, τους σχεδιασμούς που βασίζονται στην ανάπτυξη εννοιών – διαδικασιών και τους σχεδιασμούς τους προσανατολισμένους στην έρευνα και ακόμη μικρότερης σημαντικότητας θεωρεί τους σχεδιασμούς τους προσανατολισμένους στα αποτελέσματα και τους σχεδιασμούς που εστιάζουν στην υπόδυση ρόλων.

Τα υψηλότερα ποσοστά προτίμησης των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής των προτεινόμενων τύπων μαθησιακών σχεδιασμών εστιάζονται, κυρίως, στην εφαρμογή σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό των συνεργατικών μαθησιακών σχεδιασμών, των σχεδιασμών που είναι προσανατολισμένοι στη διεπίδραση, και των σχεδιασμών που βασίζονται στο σχέδιο εργασίας ή στη μελέτη περίπτωσης, ενώ χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τους σχεδιασμούς που βασίζονται στην «ανάπτυξη εννοιών-διαδικασιών, τους μαθησιακούς σχεδιασμούς επίλυσης προβλήματος και τους μαθησιακούς σχεδιασμούς που εστιάζουν στην υπόδυση ρόλων και ακόμη χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά σε σχέση με την εφαρμογή σχεδιασμών προσανατολισμένων στο αποτέλεσμα και σχεδιασμών προσανατολισμένων στην έρευνα.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων ανέδειξε πτυχές οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, το κάθε μοντέλο μαθησιακού σχεδιασμού μπορεί να αποτελέσει θέμα ξεχωριστής διερεύνησης, ώστε να μελετηθούν σε μεγαλύτερο βάθος όλες οι παράμετροι που σχετίζονται με ζητήματα, όπως είναι τόσο τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την αξιοποίηση του κάθε μοντέλου στην εκπαιδευτική διαδικασία στους βασικούς τομείς μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών (γνωστικό, κοινωνικό - συναισθηματικό, μεταγνωστικό), όσο και αυτά που τελικά επιτυγχάνονται.

## Βιβλιογραφία

- Beetham, H. & Sharpe, R. (2007) An Introduction to Rethinking Pedagogy for a Digital Age, In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and Delivering E-learning*. Routledge: London.
- Benammar, K., Dale, L., Poortinga, J., Schwab H., Snoek, M. (2006) *The Scenario Method for Education. Facilitator Manual, Version 6. 2*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: [http://www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl/content/kenniscentrum/lereneninnoveren/documenten/Final-publication-Facilitator-Manual\\_ScenarioMethod.pdf](http://www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl/content/kenniscentrum/lereneninnoveren/documenten/Final-publication-Facilitator-Manual_ScenarioMethod.pdf) (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Bishop, P., Hines, A. & Collins, T. (2007) The Current State of Scenario Development: An Overview of Techniques, *Foresight*, 9(1): 5-25.
- Bloom, B. S. & D. R. Krathwohl. (1956) Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a Committee of College and University Examiners. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: Longman.
- Branch, R. (2010) Instructional Design. The ADDIE Approach. NY-Dordrecht-London: Springer.
- Britain, S. (2007) Learning Design Systems: Current and Future Developments, In H. Beentham & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and Delivering E-learning*. London.:Routledge.
- Britain, S. (2004) *A Review of Learning Design: Concept, Specifications and Tools. A Report for the JISC E-learning Pedagogy Programme*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearningpedagogy/learningdesigntoolsfinalreport.pdf> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Bruce, C., Ladky S. (2009) *The nature of lesson study in Ontario Schools – a close examination of the Lesson Study cycle*. A paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education.
- Chen, I. (2011) *Instructional Design Methodologies. Instructional Design. Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. Hershey-NY, Information Resources Management Association.
- Conole, G. (2010) Learning Design – Making Practice Explicit. In *ConnectEd Design Conference*, 28 June - 2 July 2010, Sydney, Australia. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://oro.open.ac.uk/22890/> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Conole, G. (2012) *Designing for Learning in an Open World*. New York: Springer [υπό έκδοση]. Διαθέσιμα κεφάλαια στη διεύθυνση: <http://cloudworks.ac.uk/cloudscape/view/2155> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Dewey, J. (1966) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: The Free Press.

- Φρυδάκη Ε. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Gagne, R. M. (1970) *The conditions of learning*, New York: Holt, Rhehart & Winston.
- Garet, S., Porter C., Desimone, L., Birman, F., Yoon, K. S. (2001) What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008) *Μάθηση μέσω Σχεδιασμού / Learning by Design*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://neamathisi.com/learning-by-design/> (τελευταία επίσκεψη: 29/05/2012).
- Κοκονός, Α. (2006) *Μεθοδολογίες σχεδίασης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης*. Μεταπτ. Διπλ. Εργασία, Παν/μιο Πειραιώς-Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων, Πειραιάς.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011) Σενάρια: δομή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών σεναρίων. Στο *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*. Επιμορφωτικό Υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα ΠΑΚΕ. Τεύχος 3. Κλάδος ΠΕ02. Α΄ έκδοση, 360-404. Πάτρα: EAITY.
- Lewis, C. & Tsuchida, I. (1998) Lesson like a Swiftly Flowing River. How Research lessons improve Japanese Education. *American Educator*, 22(4), 50–52.
- Morrison, G. R. & Anglin, G. (2012) Instructional Design for Technology-Based Systems. In A. Oloffson & O. Lindberg (Eds), *Informed Design of Educational Technology in Higher Education. Enhanced Learning and Training*, 38-56. Hershey: Information Science Reference, IGI Global.
- Πόλκας, Α. & Τουλούμης, Κ. (2012) *Μελέτη για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2012) Βελτιώνοντας τη διδασκαλία: Η περίπτωση του Lesson Study. *Παιδαγωγική: Θεωρία και πράξη*, 5, 98-108.
- Richardson, V. (2001) Teaching Trends in Researc., *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 15483-15487, Elsevier Ltd.
- Rock, C. & Wilson, C. (2005) Improving teaching through lesson study. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 77-92.
- Tolman, M. N. & Hardy, G. R. (1995) *Discovering Elementary Science Method. Content and Problem Solving Activities*, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Χριστιάς, Ι. (1992) *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.